

*MARIA FLÁVIA DE FIGUEIREDO PEREIRA BOLLELA*

**UMA PROPOSTA DE ENSINO DA PRONÚNCIA DA  
LÍNGUA INGLESA COM ÊNFASE NOS PROCESSOS  
RÍTMICOS DE REDUÇÃO VOCÁLICA**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Letras (Área de Concentração: Lingüística e Língua Portuguesa).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gladis Massini-Cagliari

ARARAQUARA

2002

*MARIA FLÁVIA DE FIGUEIREDO PEREIRA BOLLELA*

**UMA PROPOSTA DE ENSINO DA PRONÚNCIA DA  
LÍNGUA INGLESA COM ÊNFASE NOS PROCESSOS  
RÍTMICOS DE REDUÇÃO VOCÁLICA**

*MARIA FLÁVIA DE FIGUEIREDO PEREIRA BOLLELA*

**UMA PROPOSTA DE ENSINO DA PRONÚNCIA DA  
LÍNGUA INGLESA COM ÊNFASE NOS PROCESSOS  
RÍTMICOS DE REDUÇÃO VOCÁLICA**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Letras (Área de Concentração: Lingüística e Língua Portuguesa).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gladis Massini-Cagliari

ARARAQUARA

2002

COMISSÃO JULGADORA

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gladis Massini-Cagliari

---

Examinador(a) 1

---

Examinador(a) 2

---

Examinador(a) 3

---

Examinador(a) 4

Araraquara, 28 de fevereiro de 2002.

Ao meu pai Prof. Dr. João Alves Pereira Penha, de quem herdei o amor pelos estudos lingüísticos e que soube despertar em mim, com a força de sua alma, o entusiasmo pela vida acadêmica.

À minha mãe Profa. Dra. Maria Aparecida Figueiredo Pereira, talentosa pesquisadora, que me ampliou os horizontes e me trouxe o interesse por maiores conhecimentos.

## AGRADECIMENTOS

A Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gladis Massini-Cagliari, dotada de invejável espírito investigativo, pelo estímulo permanente e pela atenção e zelo com que me orientou, dedicando-me tantas horas de seu tempo, sem medir esforços para que esta tese se realizasse no âmbito do desenvolvimento atual da lingüística;

a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cecília Pires Barbosa Lima, exemplo de dedicação à pesquisa e ao ensino superior, pela constante atenção a mim dispensada e pela sábia condução dos meus passos na fase inicial deste trabalho;

ao Prof. Dr. Sebastião Expedito Ignácio, modelo de presteza e de conduta irrepreensível, pelo profundo conhecimento, pela amizade e pelo auxílio na resolução de todos os problemas acadêmico-administrativos que ocorreram desde o meu ingresso nesta instituição de ensino;

ao meu marido Vilder, pelo carinho, pela paciência e por ter proporcionado uma harmonia constante em nossa casa;

a minha amiga Fernanda Mussalim, que sempre esteve presente nas horas mais difíceis, pela sua ponderação, pelos seus conselhos e por seu constante incentivo;

à minha digitadora Juliana Costa, modelo de comprometimento, que se mostrou sempre pronta a colaborar e que tudo fez para que este trabalho se concluísse;

aos meus alunos, que confiantemente submeteram suas aptidões e vozes às análises lingüísticas realizadas nesta pesquisa;

à aluna Maíra Córdula, pelas anotações e transcrições das aulas ministradas ao grupo de professores;

à minha mãe, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida, pelo auxílio na elaboração do questionário aplicado neste experimento;

às minhas irmãs, pelo estímulo e compreensão, e, em especial, à Paula, pelas reflexões acerca dos procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho;

ao meu cunhado Marcos Prado, pela masterização do material de áudio e pela finalização do CD que compõe o método;

aos meus colegas de trabalho, pela convivência enriquecedora, em especial ao Ari, pelo companheirismo e confiança;

à Universidade de Franca, pelo apoio dado a esta pesquisa;

ao Frei Lorenzo, pela amizade, pelos sábios conselhos e pela inestimável orientação espiritual;

a Nossa Senhora, pela presença constante;

a Deus, pelo sustento e fortalecimento durante toda a jornada.

Como é grande aquele que encontrou sabedoria e ciência! Mas, nada é tão grande como aquele que teme ao Senhor.

*Eclesiástico: 25,13.*

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	13
LISTA DE GRÁFICOS.....	14
LISTA DE QUADROS.....	15
LISTA DE ABREVIATURAS.....	16
TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DO INGLÊS.....	17
RESUMO.....	19
ABSTRACT.....	20
INTRODUÇÃO.....	21
<b>I - CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>29</b>
<b>1 Considerações gerais.....</b>	<b>29</b>
<b>1.1 Objeto de pesquisa.....</b>	<b>31</b>
<b>2 A sociolingüística e o ensino de pronúncia.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 A mudança lingüística.....</b>	<b>33</b>
<b>3 A língua inglesa: passado, presente e futuro.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 O inglês hoje.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 O inglês como língua global.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2.1 Afinal, quem são os donos dessa língua global?.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2.2 Natureza do objeto de pesquisa.....</b>	<b>42</b>
<b>4 Existe um modelo de pronúncia da língua inglesa para fins educacionais.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Língua e identidade.....</b>	<b>46</b>
<b>4.2 A escolha do modelo.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2.1 O modelo sugerido por Jenkins.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2.2 O modelo sugerido por Crystal.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2.3 O modelo sugerido no método.....</b>	<b>49</b>
<b>5 Privilegiando a compreensão auditiva dos alunos.....</b>	<b>52</b>
<b>6 Considerações finais.....</b>	<b>54</b>
<b>II - O LUGAR DA PRONÚNCIA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>56</b>
<b>III - O FALANTE DO PORTUGUÊS E A PRONÚNCIA DA LÍNGUA</b>	

INGLESA: ALGUMAS DIFERENÇAS FONÉTICO-FONOLÓGICAS ENTRE O PORTUGUÊS DO BRASIL E O PORTUGUÊS DE PORTUGAL.	64
1 A redução vocálica no Português do Brasil e no Português de Portugal.....	68
2 A redução vocálica na Língua Inglesa.....	71
IV - O PAPEL DO <i>SCHWA</i> NOS NÍVEIS SEGMENTAL E SUPRA- SEGMENTAL DA LÍNGUA INGLESA.....	75
1 O <i>schwa</i> como som isolado.....	76
2 O <i>schwa</i> e o acento.....	79
3 O <i>schwa</i> e o ritmo.....	81
4 O <i>schwa</i> e a entoação.....	85
V - CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA REDUÇÃO VOCÁLICA NO ENSINO DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA.....	87
1 A relevância das palavras gramaticais ( <i>function words</i> ) na Língua Inglesa e sua relação com a realização fonética do <i>schwa</i> .....	89
2 O lugar do <i>schwa</i> na discriminação auditiva.....	99
VI- UMA PROPOSTA DE ENSINO DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA COM ÊNFASE NOS PROCESSOS RÍTMICOS DE REDUÇÃO VOCÁLICA.....	102
1 <i>Teaching and learning English Pronunciation</i> .....	103
VII- APLICAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DE PRONÚNCIA PARA PROFESSORES DE INGLÊS.....	223
1 Pesquisa de campo: pré-teste.....	223
1.1 Alteração do <i>corpus</i> .....	226
2 Tentativa de aplicação do método.....	228
3 Aplicação do método.....	229
3.1 Escolha de um grupo homogêneo.....	229
3.2 O perfil do grupo de docentes.....	230
3.3 Constituição final do <i>corpus</i> .....	234
4 O uso de um questionário de aproveitamento.....	238
4.1 Aplicação do questionário de aproveitamento.....	238
VIII- RESULTADOS DA PESQUISA.....	243
1 Resultados da aplicação do questionário.....	243
2 Análise das gravações.....	255

2.1	Materiais e métodos para análise das gravações.....	256
2.2	Resultados obtidos.....	256
2.2.1	Análise dos segmentos.....	257
2.2.2	Análise do acento.....	261
2.2.3	Análise da redução vocálica nas <i>function words</i> .....	265
2.2.4	Análise da entoação.....	268
2.2.5	Análise das <i>features of connected speech</i> .....	273
2.2.6	Análise do -ed final.....	280
2.2.7	Análise do -s final.....	282
2.2.8	Análise das <i>silent letters</i> .....	286
2.2.9	Resultado geral das gravações.....	286
2.2.9.1	Análise estatística.....	287
3	Confronto entre os dados do questionário e o resultado das gravações.....	289
	CONCLUSÃO.....	292
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	295
	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	204
	Anexos.....	307

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Os três círculos da Língua Inglesa	38
Figura 2 — Um contínuo dialetal	44
Figura 3 — Elevação e recuo das vogais átonas do PE	70
Figura 4 — Posição das vogais não-reduzidas <i>versus</i> vogais reduzidas do NAE	72
Figura 5 — Quadro de vogais (IPA)	75
Figura 6 — Stressed <i>versus</i> unstressed syllables	100

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Análise do <i>schwa</i> nos três contextos	258
Tabela 2 — Análise do acento	262
Tabela 3 — Produção do acento vocabular	263
Tabela 4 — Análise da redução vocálica nas <i>function words</i>	266
Tabela 5 — Análise da entoação	270
Tabela 6 — Análise das <i>features of connected speech</i>	275
Tabela 7 — Análise do <i>-ed</i> final	281
Tabela 8 — Análise do <i>-s</i> final	284
Tabela 9 — Resultado da análise do <i>-s</i> final de acordo com o contexto	285
Tabela 10 — Quadro-resumo da análise das gravações	286
Tabela 11 — Levantamento estatístico	287
Tabela 12 — Nível de melhora nas gravações	289
Tabela 13 — Melhora <i>versus</i> Questão 1	290
Tabela 14 — Nível da segunda gravação <i>versus</i> conhecimento adquirido	290

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Nível de conhecimento adquirido	245
Gráfico 2 — Nível de conhecimento por aspecto	246
Gráfico 3 — Contribuição do <i>schwa</i> para o entendimento dos aspectos	247
Gráfico 4 — Relação <i>schwa</i> /aspecto no entendimento	247
Gráfico 5 — Entendimento dos aspectos independentemente do <i>schwa</i>	248
Gráfico 6 — Independência da relação <i>schwa</i> aspecto	249
Gráfico 7 — Melhoria no desempenho do professor	250
Gráfico 8 — Melhoria no desempenho para cada aspecto	251
Gráfico 9 — Curso prévio de pronúncia	252
Gráfico 10 — Conhecimento da abordagem utilizada	253
Gráfico 11 — Importância do trabalho com a redução vocálica ( <i>schwa</i> )	254
Gráfico 12 — Questões 5, 6 e 8	254

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Dados Pessoais do Grupo de Professores	232
Quadro 2 — Tons primários do português	271
Quadro 3 — Tons secundários do português	272
Quadro 4 — Frequência dos fonemas do inglês	308

## LISTA DE ABREVIATURAS

CLT	—	<i>Communicative Language Teaching</i>
EFL	—	<i>English as a Foreign Language</i> (Inglês como Língua Estrangeira)
ELT	—	<i>English Language Teaching</i>
ESL	—	<i>English as a Second Language</i>
IPA	—	<i>International Phonetic Alphabet</i>
LE	—	Língua Estrangeira
LI	—	Língua Inglesa
NAE	—	<i>North American English</i> (Inglês Norte-Americano)
PB	—	Português do Brasil
PE	—	Português Europeu
RP	—	<i>Received Pronunciation</i>
WSSE	—	<i>World Standard Spoken English</i>

## TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DO INGLÊS<sup>1</sup>

### Fonemas Consonantais

SÍMBOLO FONÉTICO	INICIAL	MEDIAL	FINAL	IPA (QUANDO DISTINTO)
[p]	<u>p</u> en	o <u>p</u> era	to <u>p</u>	
[b]	<u>b</u> oy	ab <u>o</u> ut	ro <u>b</u>	
[t]	<u>t</u> en	af <u>t</u> er	sa <u>t</u>	
[d]	<u>d</u> ay	can <u>d</u> y	ma <u>d</u>	
[k]	<u>c</u> at	se <u>c</u> ond	ne <u>ck</u>	
[g]	g <u>o</u>	aga <u>in</u>	egg	
[f]	<u>f</u> ood	be <u>f</u> ore	kn <u>if</u> e	
[v]	<u>v</u> oice	ne <u>v</u> er	belie <u>v</u> e	
[s]	<u>s</u> ee	les <u>s</u> on	bu <u>s</u>	
[z]	<u>z</u> oo	ea <u>s</u> y	choo <u>se</u>	
[m]	<u>m</u> e	am <u>o</u> unt	co <u>m</u> e	
[n]	<u>n</u> o	an <u>n</u> imal	soo <u>n</u>	
[l]	<u>l</u> ike	al <u>i</u> ve	we <u>ll</u>	
[r]	<u>r</u> ed	ve <u>r</u> y	do <u>o</u> r	[ɹ]
[w]	<u>w</u> alk	awa <u>y</u>	<sup>2</sup>	
[j]	<u>y</u> es	can <u>y</u> on	<sup>2</sup>	[j]
[h]	<u>h</u> ouse	be <u>h</u> ind	<sup>2</sup>	
[θ]	<u>th</u> in	any <u>th</u> ing	ba <u>th</u>	
[ð]	<u>th</u> e	fa <u>th</u> er	ba <u>th</u> e	
[ʃ]	<u>sh</u> e	ma <u>ch</u> ine	fi <u>sh</u>	
[ʒ]	<sup>3</sup>	plea <u>s</u> ure	sabo <u>t</u> age	
[tʃ]	<u>ch</u> ild	tea <u>ch</u> er	spee <u>ch</u>	
[dʒ]	<u>j</u> ob	aga <u>nt</u>	pa <u>g</u> e	
[ŋ]	<sup>3</sup>	th <u>in</u> k	ki <u>ng</u>	

<sup>1</sup> O quadro acima é uma adaptação de Orion (1997, p. 7-8). Este mesmo tipo de notação é utilizado em Bowen (1975) e Prator & Robinett (1985).

<sup>2</sup> Este fonema não ocorre em posição final.

<sup>3</sup> Este fonema não ocorre em posição inicial.

## Fonemas Vocálicos

SÍMBOLO FONÉTICO	INICIAL	MEDIAL	FINAL	IPA (QUANDO DISTINTO)
[iɪ]	<u>e</u> ach	rece <u>i</u> ve	ke <u>y</u>	[i]
[ɪ]	<u>i</u> f	si <u>t</u>	sun <u>n</u> y <sup>4</sup>	
[eɪ]	<u>a</u> ble	ta <u>k</u> e	pa <u>y</u>	[eɪ]
[ɛ]	<u>e</u> gg	br <u>e</u> ad	<sup>2</sup>	
[æ]	<u>a</u> pple	ca <u>t</u>	<sup>2</sup>	
[uɪ]	<u>o</u> oze	ru <u>l</u> er	do <u>o</u>	[u]
[ʊ]	<sup>3</sup>	bo <u>o</u> k	<sup>2</sup>	
[oʊ]	<u>o</u> wn	bo <u>a</u> t	no <u>o</u>	[oʊ]
[ɔ]	<u>a</u> ll	ba <u>l</u> l	la <u>w</u>	
[ɔɪ]	<u>o</u> il	no <u>i</u> se	bo <u>y</u>	[ɔɪ]
[ɑ]	<u>a</u> rm <u>y</u>	no <u>t</u>	Ma <u>a</u>	
[aɪ]	<u>i</u> ce	bi <u>t</u> e	ti <u>e</u>	[aɪ]
[aʊ]	<u>o</u> ut	ho <u>u</u> se	no <u>w</u>	[aʊ]
[ə]	<u>u</u> p	cu <u>t</u>	so <u>d</u> a	[ʌ] <sup>5</sup> and [ə] <sup>6</sup>
[ɜr]	<u>e</u> arn	gi <u>r</u> l	si <u>s</u> ter	[ɜr] <sup>7</sup> and [ɝ] <sup>8</sup>

<sup>4</sup> Em posição final, as formas [iɪ] e [ɪ] são ouvidas no inglês americano padrão.

<sup>5</sup> No IPA, o símbolo [ʌ] é usado em sílabas tônicas.

<sup>6</sup> No IPA, o símbolo [ə] é usado em sílabas átonas.

<sup>7</sup> No IPA, o símbolo [ɜr] é usado em sílabas tônicas seguidas de *r*.

<sup>8</sup> No IPA, o símbolo [ɝ] é usado em sílabas átonas seguidas de *r*.

BOLLELA, Maria Flávia de Figueiredo Pereira. **Uma proposta de ensino da pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica**. Araraquara, 2002. 308 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

## RESUMO

O tema do presente trabalho é decorrência de uma longa trajetória de estudos acerca da pronúncia da Língua Inglesa (LI) e das possibilidades de seu ensino para falantes do Português do Brasil (PB). No decurso de incessantes tentativas de facilitar o processo ensino-aprendizagem dos aspectos fonético-fonológicos da LI para falantes do PB, deparamos com a relevância do papel exercido pela redução vocálica motivada ritmicamente na configuração do sistema sonoro da LI. Este trabalho surgiu, então, como uma tentativa de descrever: *a*) o lugar ocupado pela redução vocálica (*schwa*) na pronúncia da LI; *b*) o papel desempenhado por essa característica no processo ensino-aprendizagem da pronúncia do inglês e *c*) os efeitos dessa aprendizagem (isto é, da conscientização dessa redução) na produção oral e na discriminação auditiva dos alunos. Para isso, efetuou-se uma descrição dos processos rítmicos de redução vocálica em inglês, seguida de um relato de suas implicações no ensino da pronúncia da LI para falantes do PB. A escolha desse público — falantes nativos do PB — foi determinada pelo desejo de que nosso trabalho venha contribuir para a melhoria do ensino da LI no contexto nacional. O trabalho contempla a proposição de uma abordagem pedagógica para o ensino de pronúncia da LI, a aplicação dessa abordagem a um grupo de professores e, finalmente, uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados apresentados por esse grupo em gravações e questionários. Os resultados da pesquisa, abonados por testes estatísticos, demonstraram que a abordagem de ensino proposta nesta tese pode se constituir em um instrumento eficaz à disposição do professor.

Palavras-chave: Língua inglesa; ensino de pronúncia; processos rítmicos; redução vocálica; *schwa*.

BOLLELA, Maria Flávia de Figueiredo Pereira. **Uma proposta de ensino da pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica**. Araraquara, 2002. 308 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

## **ABSTRACT**

*The theme of this paper is a result of a long path of studies concerning pronunciation of the English language and the possibilities of its teaching to speakers of Brazilian Portuguese (BP). Through extensive research and attempts to facilitate the teaching-learning process of the phonetic-phonological aspects of the English language for speakers of BP, we discovered the relevance of the rhythmically motivated vowel reduction in the configuration of the English sound system. This study attempted to describe: a) the place of vowel reduction (schwa) in the English pronunciation; b) the role reduction awareness plays in the process of teaching and learning English pronunciation and c) the effects of that learning (i. e., the awareness of reduction) on students' oral production and listening ability. For that, a description of the rhythm processes of vowel reduction, followed by a report of their implications on the teaching of English pronunciation to speakers of BP, was made. We chose native speakers of BP in the hope that our research contributes to the improvement of English teaching in the national context. This dissertation also contains a textbook, outlining a pedagogic approach for the teaching of English pronunciation, the application of that approach to a group of teachers and, finally, a quantitative and qualitative analysis of the results presented by that group in recordings and questionnaires. The results of the research were statistically tested and demonstrated that the teaching approach proposed here can be considered an effective instrument available to the teacher.*

*Key-words: English language; pronunciation teaching; rhythm processes; vowel reduction; schwa.*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema *Uma proposta de ensino da pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica*.

Chegamos a esse tema através de uma longa trajetória de estudos acerca da pronúncia da Língua Inglesa (LI) e das possibilidades de seu ensino para falantes do Português do Brasil (PB). No decurso de incessantes tentativas de facilitar o processo ensino-aprendizagem dos aspectos fonético-fonológicos da LI para falantes do PB, deparamos com a relevância do papel exercido pela redução vocálica motivada ritmicamente na configuração do sistema sonoro desse idioma. Os sons vocálicos do inglês, em posição átona, tendem a se reduzir, sendo realizados foneticamente, na maioria dos casos, como uma vogal central não arredondada, não marcada no nível fonológico, a que se costuma chamar de *schwa*<sup>9</sup>. O *schwa* pode ser classificado como uma vogal neutra que ocorre em sílabas átonas e que pode ser representada ortograficamente por

---

<sup>9</sup> Na obra de Trask (1996, p. 317), **A dictionary of phonetics and phonology**, encontra-se uma definição para o *schwa* fundamentada na fonética articulatória: “*schwa* /fwa:/ n. (also *shwa*) 1. The unrounded mid central vowel [ə], the **neutral** vowel produced with the tongue and lips in their rest positions. Schwa is the most frequent vowel in English, occurring for example in the first syllable of **about** and in the second syllable of **carrot**. 2. The symbol [ə], used in the IPA to represent this vowel”. É importante lembrar que, de acordo com a fonética acústica (cf. Fry, 1979, p. 111-114), o *schwa* também é a vogal mais neutra, isto é, a vogal que possui os formantes mais harmonicamente distribuídos, ou seja, os espaços entre eles apresentam um intervalo regular.

todas as vogais, como por exemplo nas palavras: *banana*, *excellent*, *terrible*, *opinion*, *autumn*. Por esse motivo, é o som vocálico mais recorrente na LI.<sup>10</sup>

O presente trabalho surge, então, como uma tentativa de descrever: *a)* o lugar ocupado pela redução vocálica (*schwa*) na pronúncia da LI; *b)* o papel desempenhado por essa característica no processo ensino-aprendizagem da pronúncia do inglês e *c)* os efeitos dessa aprendizagem (isto é, da conscientização dessa redução) na produção oral e na discriminação auditiva dos alunos.

Portanto, far-se-á uma descrição dos processos rítmicos de redução vocálica em inglês, seguida de um relato de suas implicações no ensino da pronúncia da LI para falantes do PB. A escolha desse público — falantes nativos do PB — foi determinada pelo desejo de que nosso trabalho venha contribuir para a melhoria do ensino da LI no contexto nacional.

## **Justificativa**

Ao se aprender uma língua estrangeira (LE), adentra-se um novo domínio sintático, semântico, lexical, fonológico. O ensino de LE, tradicionalmente, envolve quatro aspectos: a audição, a fala, a leitura e a escrita. Pode-se verificar que as habilidades pertencentes à comunicação oral (fala e audição) têm ganhado, a cada dia, lugar de destaque no mundo globalizado. Nesse contexto, as pessoas, de modo geral, passaram a se preocupar mais e mais com a qualidade da sua produção oral e discriminação auditiva na LE. Em decorrência desse fato, um número crescente de escolas de idiomas vem oferecendo cursos voltados prioritariamente para a conversação.

Começamos a notar que, no Brasil, professores de LI recebem, constantemente, alunos que se queixam da qualidade de sua pronúncia e de sua compreensão oral nesse idioma. Pudemos comprovar, através de cursos de formação de professores ministrados durante sete anos consecutivos, que estes se sentem igualmente inseguros no que se refere à pronúncia do idioma que ministram.

Visando amenizar tal insegurança, temos buscado maneiras de proporcionar uma formação mais consistente no que tange aos aspectos da pronúncia e da fonologia da LI. Para isso, surgiu a necessidade de se fazer uma desmistificação das dificuldades

---

<sup>10</sup> Cf., no Anexo A, o quadro referente à frequência dos fonemas do inglês.

encontradas pelos alunos no sistema fonético-fonológico da LI. Passamos, então, a ministrar cursos de pronúncia a partir de materiais didáticos disponíveis no mercado<sup>11</sup> e de materiais por nós elaborados, com vistas à facilitação do aprendizado. Nessa busca de desmistificação, deparamos com um aspecto fundamental da pronúncia da LI — os processos de redução vocálica nas posições átonas. Pudemos, então, perceber que o ensino sistematizado desses processos facilitou, sobremaneira, o aprendizado, por parte dos alunos, de diversos aspectos da pronúncia da LI. Essa constatação ocorreu após uma tentativa de se ressaltar, desde o primeiro dia de aula em um curso de pronúncia da LI para alunos da 4<sup>a</sup>. série de graduação em Letras, a função da redução do vocalismo nas posições átonas no sistema fonológico do inglês. Percebemos que o desempenho desses alunos superou qualitativamente o desempenho apresentado pelos alunos dos anos anteriores, quando aplicávamos apenas os métodos tradicionais de ensino de pronúncia, nos quais a redução vocálica aparecia apenas como um dos aspectos do sistema fonético-fonológico da LI.

A partir do momento em que começamos a privilegiar a realização fonética do *schwa* como alvo de redução vocálica e as relações que estabelece com os outros aspectos da pronúncia da LI, pudemos perceber que a idéia de redução vocálica levou os alunos a conceber a pronúncia do inglês como um todo coerente, isto é, eles puderam entender melhor as correlações existentes entre o acento, o ritmo, a entoação e a realização fonética dos fonemas da LI.<sup>12</sup>

Essa experiência nos mostrou que o aluno não precisa dominar cada aspecto da pronúncia a sua vez (segmentos<sup>13</sup>, acento, ritmo, entoação); ele pode, a partir da exploração de um único conhecimento (o de *schwa* como efeito da redução vocálica na fonética inglesa), chegar a um aprendizado global, isto é, não fragmentado, da pronúncia da LI.

Passamos, então, a acreditar que o aluno, ao aprender a lidar com a função do *schwa* no sistema fonológico do inglês, consegue transferir esse conhecimento a todos os âmbitos da pronúncia desse idioma, seja para o nível segmental (segmentos), seja supra-

---

<sup>11</sup> Como exemplos de materiais utilizados por nós, podemos citar: **Pronouncing American English** (Orion, 1997) e **Pronunciation Pairs** (Baker & Goldstein, 1990).

<sup>12</sup> Esse método de ensino foi, posteriormente, aplicada a alguns grupos de alunos e os dados provenientes dessa pesquisa serão apresentados em capítulos subsequentes desta tese.

<sup>13</sup> De acordo com Trask (1996, p. 318), o termo segmento pode ser definido como: “a *single speech sound; anyone of the minimal units of which an utterance may be regarded as a linear sequence, at either the phonetic or phonological level, such as [a], [s], [k] or [m]*”.

segmental (acento, ritmo e entoação). Através dessa experiência, levantamos as hipóteses de que o aluno, a partir desse tipo de abordagem, estará apto a:

- a) perceber e produzir o *segmento* mais recorrente da LI;
- b) reduzir as vogais nas sílabas átonas, reconhecendo e reproduzindo o padrão *acentual* da LI;
- c) perceber o *ritmo* da LI a partir da noção de sílabas átonas e de formas fracas (*weak forms*);
- d) entender a mudança de contorno típica da *entoação* inglesa, a partir da idéia de grave/agudo, ascendente/descendente (*rising/falling*), etc.<sup>14</sup>

A partir da abordagem descrita acima, o aluno não conceberá a pronúncia da LI de forma fragmentada, ou seja, ele passará a perceber a inter-relação entre os segmentos, o acento, o ritmo e a entoação. A consciência lingüística advinda da prática da redução vocálica lhe fornecerá subsídio para lidar com a pronúncia do inglês em toda a sua abrangência. O aluno, ao tomar consciência do papel desempenhado pelo *schwa*, praticar a sua correta pronúncia e fazer uma reflexão consciente de sua função no sistema fonológico da LI, tornar-se-á capaz de contemplar a pronúncia desse idioma como um todo coerente.

Ainda como parte da justificativa para o tema proposto, gostaríamos de salientar que na literatura acerca dos aspectos fonético-fonológicos da LI, geralmente, encontramos referência ao *schwa* como o fonema mais recorrente na LI (Mortimer, 1985; Roach, 1991; Celce-Murcia et al., 1996; Orion, 1997). Porém, após um amplo levantamento bibliográfico, pudemos concluir que essa mesma literatura, em momento algum, eleva o *schwa* ao patamar de característica central da pronúncia da LI, isto é, o considera como elemento que mantém substancial relação com os segmentos e os supra-segmentos do sistema sonoro da LI.

Com base no que foi apresentado, buscaremos demonstrar que uma abordagem de ensino da pronúncia da LI, tendo como aspecto central a função desempenhada pela redução vocálica, poderá se constituir em um forte instrumento à disposição do professor. Além disso, é importante lembrar que uma abordagem que

---

<sup>14</sup> A validade dessas hipóteses será discutida no capítulo que compreenderá a análise dos dados coletados a partir da aplicação do método proposto nesta tese.

ênfatiza tanto o ensino dos segmentos como dos supra-segmentos encontra-se na vanguarda das tendências do ensino de pronúncia.<sup>15</sup>

## **Objetivo**

Apresentada a justificativa para a escolha do tema, pode-se dizer que, em linhas gerais, o objetivo deste trabalho é apresentar uma descrição da relevância dos processos rítmicos de redução vocálica no sistema sonoro da LI e demonstrar que a consciência de sua existência é um fator decisivo no processo ensino-aprendizagem da pronúncia desse idioma.

Visando atingir o objetivo proposto, discorreremos acerca dos seguintes aspectos:

- 1 O papel da redução vocálica no sistema fonético-fonológico da LI;
- 2 A relevância do *schwa*, como resultado dos drásticos processos de redução nas posições átonas, no ensino da pronúncia da LI para falantes do PB;
- 3 Os procedimentos pedagógicos que possibilitam um ensino de pronúncia da LI a partir da exploração dos processos rítmicos de redução;
- 4 Os ganhos qualitativos em relação à produção oral e à discriminação auditiva dos alunos após a tomada de consciência acerca do papel da redução vocálica na pronúncia da LI.

## **Instrumental Teórico**

Com o intuito de se atingir o objetivo apresentado, lançaremos mão de teorias lingüísticas e conceitos provenientes, em sua maioria, da Fonética e da Fonologia.

Para descrição do *schwa* e suas relações com o acento, o ritmo e a entoação, far-se-á, primeiramente, uma análise do quadro fonêmico do sistema sonoro do português e do inglês, seguida de uma discussão sobre o papel do *schwa* no nível supra-segmental.

---

<sup>15</sup> Essa afirmação será justificada no Capítulo II deste trabalho.

Para caracterização do padrão acentual do inglês, contaremos, dentre outras, com as descrições feitas por Odlin (1989), Cook (1991) e Celce-Murcia et al. (1996). Acerca da definição dos padrões rítmicos das línguas, seguiremos as diretrizes do questionamento levantado por Massini-Cagliari (1992). No que se refere à entoação, serão mencionados os estudos de Halliday (1963, 1970), Abercrombie (1967) e Cook (1991). Já, no que tange ao papel exercido pela redução vocálica na percepção auditiva, contaremos com as descrições de Rost (1990) acerca das maneiras pelas quais o ouvinte decodifica enunciados, e com as relações estabelecidas por Klein (1996) entre o sistema sonoro e a percepção da língua falada.

Paralelamente às teorias fonético-fonológicas, far-se-á uso das contribuições advindas da análise contrastiva, a fim de se efetuar uma descrição dos sistemas sonoros do português e do inglês em uma abordagem sincrônica. Nessa linha de comparação, discutiremos o lugar ocupado pelo *schwa* nos diferentes dialetos da LI e nas modalidades do PB e do português europeu (PE). A partir dessa discussão, faremos uma análise das influências — transferências positivas e negativas (ou interferências) — exercidas pela língua materna, no nosso caso o PB, no aprendizado da LI.

Para abordar os conceitos de norma e diversidade lingüística serão utilizadas as visões da sociolingüística variacionista.<sup>16</sup> Também será efetuada uma pesquisa de campo, com auxílio de gravações e questionários, para análise da produção oral de diferentes aspectos da pronúncia da LI por parte de falantes do PB. Os dados obtidos nessa pesquisa serão tabulados e averiguados por meio de testes estatísticos.

Inicialmente, considerou-se, ainda, a possibilidade de se discorrer sobre distintos aspectos da aquisição da linguagem, relacionando-os aos resultados obtidos nesta tese. Porém, como todo trabalho científico exige um recorte, optou-se pelo viés dos estudos fonético-fonológicos como norteadores desta investigação.

Para finalizar, considerando-se o fato de que este trabalho visa trazer contribuições para o ensino da LI como LE, quando necessário, os diferentes métodos e abordagens do ensino de línguas serão mencionados.

---

<sup>16</sup> O conceito de “erro de pronúncia” será discutido no Capítulo I desta tese.

## Passos do Trabalho

Passaremos, agora, à descrição dos capítulos que integrarão o trabalho em sua forma final.

O primeiro capítulo visa elucidar as contribuições da sociolingüística para o ensino de pronúncia de línguas estrangeiras (particularmente da LI).

O capítulo II versará sobre o lugar da pronúncia no ensino da LI e suas implicações, dada a sua natureza embasadora no nosso trabalho. Dentro da vasta gama que abrange o ensino da LI, faremos uma análise das tendências atuais no que tange ao ensino da pronúncia desse idioma.

No capítulo III serão abordadas algumas diferenças relevantes entre o PB e o PE e suas implicações para o aprendizado da pronúncia da LI. Em seguida, será feita uma descrição da estrutura fonológica do inglês e do português, sobretudo no que se refere à redução vocálica.

No capítulo IV será feita uma descrição dos processos de redução vocálica, que geram, nas posições átonas, vogais neutras (*schwa*) no nível fonético. A partir daí, faremos uma descrição minuciosa do *schwa*, discorrendo sobre as relações estabelecidas no nível segmental (como som isolado) e no nível supra-segmental (com o acento, o ritmo e a entoação).

Após essa descrição, no capítulo V, faremos algumas considerações acerca da redução vocálica no ensino da pronúncia da LI, ressaltando o lugar que ocupa na estruturação fonológica das *function words* (palavras gramaticais). Esse capítulo será finalizado com uma descrição do papel desempenhado pela redução vocálica na discriminação auditiva dos aprendizes de LI.

Em seguida, no capítulo VI, será proposta uma abordagem pedagógica para o ensino de pronúncia da LI, tomando como pressuposto a relevância dos processos rítmicos de redução.

Será apresentada, no capítulo VII, a pesquisa de campo, em que se fez a aplicação da proposta de ensino e a mensuração dos resultados.

Finalmente, no capítulo VIII, todos os resultados provenientes da pesquisa, em forma de questionário e gravação, serão analisados e comparados, para avaliação da eficácia do método.

Na conclusão do trabalho, faremos uma comparação das nossas hipóteses iniciais com os resultados obtidos na pesquisa, retomando os tópicos mais relevantes do trabalho em virtude dos objetivos por nós traçados.

# CAPÍTULO I – CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA

## 1 Considerações Gerais

Nas páginas que se seguem, buscaremos tornar compreensíveis os pilares que sustentam a relação entre a sociolingüística e o tema proposto nesta tese de doutorado.

Como descrito na Introdução deste trabalho, nossa pesquisa tem por objetivo propor um método de ensino de pronúncia da língua inglesa para falantes do português do Brasil.

Nos cursos de LI, em geral, muitas vezes o ensino de pronúncia é relegado a um segundo plano. Esta pesquisa buscará demonstrar a centralidade desse tema no processo ensino-aprendizagem em língua estrangeira.

Pennington (1996, p. 6) compartilha esta visão e, através da citação abaixo, justifica a importância do ensino dos aspectos fonológicos de um idioma.

*As the basis of all higher linguistic units and as the bearer of many different kinds of symbolic meaning, phonology is an important aspect of fluency and therefore of discourse competence, i.e. the ability to construct extended stretches of speech appropriate to different contexts. To ignore phonology means to ignore an aspect of language which is central to the production, the perception and the interpretation of many different kinds of linguistic and social meaning.*

O aprendizado de qualquer LE abarca aspectos sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos, discursivos, pragmáticos entre outros. Tradicionalmente, o ensino de LE divide-se em quatro habilidades: leitura, escrita, produção e compreensão orais. No mundo globalizado, pôde-se constatar que as habilidades pertencentes à comunicação oral (produção e compreensão) têm ganhado, a cada dia, lugar de destaque. Em decorrência desse fato, ao se estudar uma LE, as pessoas têm se preocupado mais e mais com a qualidade de sua produção oral e discriminação auditiva.

Dellar (2000, p. 30-32), em artigo intitulado *General English is Spoken English*, afirma que se usa o inglês na esmagadora parte do tempo na sua forma falada: lê-se muito pouco, escreve-se menos ainda, fala-se e ouve-se bastante. Tomando esses dados como verídicos, é preciso admitir que o ensino de inglês deva refletir essa realidade, dando ênfase maior nas habilidades ligadas à fala e à compreensão auditiva. Frente a essa necessidade, surgem as seguintes indagações: Por que os professores, de modo geral, não estão equipados para lidar com a língua falada? Por que se enfatiza tanto o ensino de uma ortografia perfeita se não se exige nenhum aprofundamento das relações que esta ortografia estabelece com a fonologia do inglês? Por que os professores, em geral, desconhecem os processos fonológicos do inglês ou os dominam apenas intuitivamente?

Uma possível resposta para as questões supra-citadas seria o fato de que no contexto brasileiro o processo ensino-aprendizagem da LI ocorre, na maior parte das vezes, através da escrita e não por meio de imersão.

O ensino de pronúncia desperta inúmeros questionamentos, como os apresentados por Dellar (2000), e também nos leva a indagar: Devemos privilegiar um padrão para o ensino da LI, falada ou escrita? Se a resposta for sim, que padrão escolher? Se a resposta for não, em que podemos nos basear?

No intuito de responder a questão acima, fomos buscar na sociolinguística subsídios que pudessem fundamentar a abordagem a ser adotada no método de ensino de pronúncia da LI.

Uma vez descrito o tema da tese de doutorado em questão, é necessário pontuar que o método proposto abarcará, obviamente, uma teoria fonético-fonológica que o justifique, e que o presente capítulo tem por objetivo fornecer uma perspectiva sociolinguística que dê suporte às escolhas presentes nesse método.

## 1.1 Objeto de pesquisa

*Toda descrição precisa e completa de uma situação lingüística em um dado momento comporta assim a consideração de uma certa dose de evolução; e esse é um fato inevitável, porque uma língua que é falada, por isso mesmo, não está mais em estado de estabilidade completa.*

(Meillet, 1921, p. 45)

Sabe-se que a constituição de qualquer método implica escolhas na caracterização de seu objeto de ensino. Por essa razão, esta pesquisa tem sido permeada, desde o início, por preocupações de cunho sociolingüístico, mais precisamente em relação a questões de identidade e variação lingüística.

Essa tarefa — a tentativa cuidadosa de caracterizar nosso objeto isentando-o de possíveis preconceitos lingüísticos — apresenta uma série de desafios, haja vista nossa inevitável inserção em uma sociedade marcadamente preconceituosa nos âmbitos racial, sexual, cultural, sócio-econômico, lingüístico. E sabemos que “apagar uma idéia tão arraigada no imaginário coletivo, destruir um mito muito antigo é uma tarefa árdua, complicada, que exige um esforço longo e duradouro” (Bagno, 1999, p. 161). Não obstante, levamos nossa pesquisa adiante, propulsionados por ideais tais como sugere Labov (1969): “o serviço mais útil que os lingüistas podem prestar hoje é varrer a ilusão da deficiência verbal e oferecer uma noção mais adequada das relações entre dialetos-padrão e não-padrão”.

Uma vez que nosso trabalho consiste na tentativa de abordar o ensino da pronúncia da LI à luz das contribuições advindas da sociolingüística, faz-se necessário um esclarecimento do que vem a ser sociolingüística e a que se propõe.

## 2 A Sociolingüística e o Ensino de Pronúncia

*...a língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.*

(Bakhtin, 1979, p. 127)

No **Dicionário de Linguística**, Dubois et al. (1973, p. 561) declaram: “A sociolinguística tem como tarefa revelar, na medida do possível, a covariação entre fenômenos linguísticos e sociais e, eventualmente, estabelecer uma relação de causa e efeito”.

O objeto de estudo da sociolinguística é a *diversidade*. Logo, um de seus objetivos principais é demonstrar que a variação não ocorre de forma aleatória, mas está sim correlacionada a diferenças sociais sistemáticas. Bright (1974a, p. 17) corrobora a definição de Dubois ao afirmar que “a tarefa da sociolinguística é, portanto, demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social, e, talvez, até mesmo demonstrar uma relação casual em uma ou outra direção”.

Diante de casos de variação, é necessário que se efetue uma análise para identificar a natureza da distinção: “se trata de distinção sistemática ou apenas ocasional, individual, idioletal, regional, social ou até mesmo pragmático-discursiva” (Callou et al., 1991, p. 17).

Sabe-se que “a variação linguística freqüentemente reflete a relação entre o *status* do falante e o *status* do ouvinte” (Bright 1974b, p. 42), e as variedades linguísticas podem ser: geográficas, de gênero, sócio-econômicas, etárias, de nível de instrução, urbanas, rurais, etc. Nesse contexto múltiplo, há de se assentir que “não existe nenhuma língua que seja uma só” (Bagno, 1999, p. 18).

O fato de a sociolinguística não tratar a língua como algo homogêneo ou uniforme faz com que as teorias advindas dessa abordagem nos dêem subsídio para tratar nosso objeto de pesquisa: o ensino da pronúncia da LI como língua estrangeira, global e internacional. E, por ser este objeto tão suscetível à diversidade e à variação, sua análise mais ampla requer, indubitavelmente, o arcabouço teórico da investigação sociolinguística.

É sabido que na fase inicial da teoria da variação predominaram, entre os níveis de análise linguística, trabalhos de natureza fonética. A análise fonético-fonológica veio mostrar que neste nível a variação é incontestável.

Mesmo estando o nosso objeto de análise restrito à pronúncia da LI, sabemos que, para estudá-lo à luz da abordagem variacionista, cabe-nos efetuar “uma investigação aprofundada na busca dos condicionamentos de um determinado fenômeno, busca esta que muitas vezes não estabelece fronteiras entre os diversos níveis de análise (fonético, prosódico, morfológico, sintático e discursivo)” (Callou et al., 1991, p. 20). Como faz notar Pennington (1996, p. 2-3): “*since sounds are the basis of all higher linguistic units,*

*phonological differences can signal differences at several levels of language, e.g. differences in:*

- *lexical meaning*<sup>17</sup>;
- *grammatical meaning*<sup>18</sup>;
- *utterance meaning*<sup>19</sup>.

As correlações existentes entre os diferentes níveis lingüísticos são intrínsecas a qualquer língua; porém, é preciso ressaltar que o método proposto visa abranger o ensino da *pronúncia* da LI, tendo como foco as características do nível fonético-fonológico da língua a ser ensinada. Os demais níveis só serão abordados quando estabelecerem uma relação direta com o nível fonético-fonológico, isto é, quando apontarem alterações na pronúncia do idioma em questão.

É fundamental que nosso objeto esteja claramente delimitado para que o possamos inserir no ensino da LI como um todo. E, antes de passarmos à análise da LI e de sua história, é indispensável se ter em mente o conceito de mudança lingüística.

## 2.1 A mudança lingüística

*...change is the process of replacement, not the outcome of that process. When we study the process directly we are immediately confronted with the heterogeneous character of linguistic systems. Change implies variation; change is variation.*

(Labov, 1982, p. 20)

---

<sup>17</sup> *The difference between **pin** and **pen** and that between **pen** and **pan** are lexical differences signaled by the difference in pronunciation of the central sound of the words, i.e. the vowel sounds. Analogously, the contrast in meaning of the lexical items **tin** and **sin** and of **sin** and **shin** is in each case signaled by the difference in one sound — in these cases, the initial consonant sounds.*

<sup>18</sup> *As an example of a grammatical difference signaled by phonology, consider the difference between the verb **use** and the noun **use**. This is signaled by a difference in the last sound of the word. The same contrast of final sounds differentiates **advise** and **advice**. To take a different sort of example, the difference between the noun and verb forms of object is signaled by the amount of energy expended to produce the first part of the word, the prefix **ob-**, as compared to the stem part, **-ject**. In the noun form of **object**, the prefix is more forcefully pronounced than the stem; in the verb form, the stem is more forcefully pronounced than the prefix. The same contrast in pronunciation of noun-verb pairs recurs in a large group of words in English.*

<sup>19</sup> *Differences in sentence-level or utterance-level meaning can also be signaled by phonology. For example, the difference between a statement and a question can often be indicated by a falling voice at the end of an utterance, whereas a rise indicates questioning.*

De acordo com Crystal (1997), o progresso na sociolinguística tem nos permitido conhecer melhor as circunstâncias sociais e culturais que regem a mudança linguística.

Silva Neto (1979, p. 15) nos recorda que “...a todo instante surgem *inovações*, cujo destino vai depender da estrutura social, ou seja, no caso, da força com que a língua, como instituição, se impõe aos indivíduos”. Nesse sentido, o autor afirma ainda que para que a mudança ocorra, de fato, não basta que exista a *criação*, é necessário também que estas *inovações* passem por um processo de *coletivização*. “Dessarte a mudança depende da sucessão e da combinação da *iniciativa individual com a aceitação coletiva*” (Silva Neto, 1979, p. 15). Labov (1982, p. 46) corrobora as idéias de Silva Neto, as quais também eram compartilhadas por Meillet, ao afirmar que: “*When an individual makes a mistake or invents a new word, the language has not changed. It is only when others agree to accept a new token as part of the arbitrary system for transferring information, either by using the new token or understanding it, that the language has changed*”.

Percebe-se, dessa maneira, que o conceito de mudança se constrói a partir da existência de uma memória. Como bem define Meneses (1987, p. 185):

Sem memória, não há presente humano, nem tampouco futuro. Em outras palavras: a memória gira em torno de um dado básico do fenômeno humano, a mudança. Se não houver memória, mudança será sempre fator de alienação e desagregação, pois inexistiria uma plataforma de referência, e cada ato seria uma reação mecânica, uma resposta nova e solitária a cada momento, um mergulho do passado esvaziado para o vazio do futuro. É a memória que funciona como instrumento biológico-cultural de identidade, conservação, desenvolvimento, que torna legível o fluxo dos acontecimentos.

E é nesse fluxo de acontecimentos que as línguas mudam e variam. Como pontua Possenti (1996, p. 38): “não há língua que permaneça uniforme. *Todas as línguas mudam*. Esta é uma das poucas verdades indiscutíveis em relação às línguas, sobre a qual não pode haver nenhuma dúvida”.

Diante da veracidade da afirmação acima, passemos, então, à análise da evolução histórica da LI, atentando para os processos de variação e mudança por ela sofridos no espaço e no tempo.

### 3 A Língua Inglesa: Passado, Presente e Futuro

*Mas a linguagem não é apenas uma coisa que cresça no espaço, por assim dizer, — uma série de reflexos nos cérebros individuais de uma mesma e única pintura situada fora do tempo.*

*A linguagem move-se pelo tempo em [sic] fora num curso que lhe é próprio.*

*Tem uma deriva.*

(Sapir, 1954, p. 157)

Neste momento, gostaríamos de refletir um pouco sobre os processos lingüísticos inerentes à linguagem humana pelos quais as línguas se transformam através do tempo. Para isso, discorreremos acerca da deriva lingüística — valendo-nos das lições deixadas por Sapir (1954) — e traçaremos um breve percurso histórico da LI, passando pelo seu estado atual e ousando algumas considerações acerca de seu futuro.

De acordo com Störig (1990, p. 164), no desenvolvimento da LI distinguem-se tradicionalmente três fases principais: o inglês antigo, o inglês médio e o inglês moderno. O inglês antigo vai das invasões anglo-saxônicas (metade do século V) à conquista normanda (metade do século XI); o inglês médio, desta data até 1500; o inglês moderno, de 1500 até os dias de hoje.

Segundo Barber (1993), Crystal (1995) e Walter (1997), um breve percurso da história da LI nos permite recordar que, no século V a.C., a Bretanha foi ocupada pelas tribos Germânicas: Os Anglos, os Saxões e os Jutos. Devido a essa fusão, no século VII a.C. o inglês já existia como uma língua distinta, tendo no seu léxico muitas palavras de origem germânica. Muitas reviravoltas históricas foram necessárias para que se desenvolvesse uma língua nova em solo estrangeiro, solo até então ocupado por povos de língua céltica. Já no ano 597 d.C. (século VI), o cristianismo, que não tinha conseguido sobreviver às invasões Saxônicas, retorna à Bretanha, trazendo não só o Latim como também novas idéias de Roma. Do século IX ao XI os Vikings atacaram e governaram a Bretanha. Com eles veio o *Old Norsc*, sua língua, que também influenciou o inglês. A conquista Normanda em 1066 trouxe consigo o Francês que também gerou empréstimos ao inglês. Nesse período o francês era falado pela elite, e apenas no século XIV o inglês passou a ser falado normalmente por todos. No século XVI o Renascimento trouxe novas palavras latinas. A partir desse século, a LI não só recebeu empréstimos (novas palavras que vieram do espanhol devido à conquista da América) como também se espalhou mundo afora, produzindo outras variedades. No século XVIII,

com a expansão do *British Empire*, outras variedades surgiram das colônias: Índia, Austrália, etc.

O quadro abaixo, sugerido por Störig (1990, p. 163), nos fornece um panorama das etapas mais importantes do desenvolvimento da LI.

---

Séculos V e VI	Conquista e colonização dos anglos, saxões e jutos
Século VII	Cristianização, com influência do latim
Século IX	Invasões e colonização dos vikings
Século XI	Início do domínio normando
Século XIV	O inglês se torna língua dos tribunais
Século XV	Começo da impressão na Inglaterra
Século XVI e XVII	Florescimento do Renascimento, a <i>Bíblia do Rei James</i>
Século XVIII	Dicionário de Samuel Johnson
Séculos XVII-XIX	Migrantes levam o inglês para a América, Índia, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul

---

Pensando nos caminhos percorridos pela LI no mundo, fomos tomados de curiosidade e surgiu, assim, o desejo de se traçar um paralelo entre o que faziam os seguidores do movimento comparatista na primeira metade do século XIX na busca de definir as famílias lingüísticas e os rumos que a LI tomará no mundo como língua internacional.

Tal comparação é quase que um trabalho às avessas: enquanto os primeiros buscavam reconstituir suas origens lingüísticas, nós, hoje, indagamos sobre o futuro da LI como ponto de convergência entre as línguas do mundo.

Sendo assim, essa comparação constitui um jogo espetacular. A diferença é que o passado, apesar de obscuro, deixou-nos provas consistentes para a investigação das famílias lingüísticas, e o futuro não nos é possível prever. Cabe-nos somente efetuar algumas especulações e elaborar hipóteses.

Nesse jogo espetacular, o próprio material de consulta constitui-se metaforicamente frente aos nossos olhos. Isto é, para entendermos o que se pensava no passado, recorreremos a um livro de Sapir traduzido por Câmara Jr. cujas páginas, além de amareladas pelo tempo, tiveram que ser separadas por um abridor de livros, devido ao formato em que vinham os exemplares há até aproximadamente vinte anos atrás; e o

material de pesquisa para averiguar o futuro da LI foi adquirido pela Internet, sendo livros novos, com páginas bem brancas, e artigos impressos em folhas avulsas.

Buscando falar sobre a passagem entre o passado histórico da LI e o seu futuro que se encontra em crescente evolução, tornam-se muito interessantes as idéias de Sapir (1954) acerca da deriva da língua, em seu capítulo intitulado “A língua como produto histórico: a deriva”. Nesse capítulo Sapir, numa perspectiva sociolingüística “avant la lettre”, tenta discorrer acerca do como e do porquê as línguas sofrem mudanças ao longo do tempo.

Sabe-se que a LI recebeu, ao longo de sua história, incontestáveis empréstimos, tanto que é possível afirmar que 70% do seu vocabulário são de origem latina. Sapir (1954, p. 170-171) comenta essa receptividade inglesa para as palavras estrangeiras e levanta duas hipóteses plausíveis:

- 1 essa receptividade provém da exigência de criar o maior número possível de áreas vocabulares independentes, ou, ao contrário;
- 2 essa receptividade provém da circunstância de que a imposição maquinal de uma grande massa de empréstimos franceses e latinos obliterou o sentimento lingüístico a favor das possibilidades dos recursos nativos.

Para Sapir (1954, p. 171), as duas hipóteses são procedentes e, ao mesmo tempo, interdependentes. Porém, em sua opinião, os empréstimos vocabulares em inglês não foram um processo tão maquinal e externo como parecem. Ele acredita ter havido “...qualquer coisa na deriva da língua inglesa, no período imediatamente seguinte à Conquista Normanda, que favoreceu as palavras importadas. Elas eram uma espécie de compensação pelos recursos que se obliteravam no interior da língua” (Sapir, 1954, p. 171).<sup>20</sup>

Cientes de que a mudança e a variação são inerentes a todas as línguas, analisemos o que tem ocorrido com a LI no mundo atual.

---

<sup>20</sup> É relevante observar que Sapir, seguindo a tradição dos oitocentistas, chegava a superestimar os empréstimos como desencadeadores de mudanças. Porém, após os estudos efetuados por Chomsky e Labov na segunda metade do século XX, essas idéias passam a ser discutíveis.

### 3.1 O inglês hoje

*It was not until the 17<sup>th</sup> century that the English language began the geographical and demographic expansion which was to lead to the situation in which it finds itself today, with more non-native speakers than any other language in the world, and more native speakers than any other language except Chinese.*

(Trudgill & Hannah, 1994, p. 4)

De acordo com o lingüista americano Kachru (*apud* Crystal, 1997, p. 53), a população falante de LI no mundo atual pode ser dividida em três categorias, como ilustra a Figura abaixo:

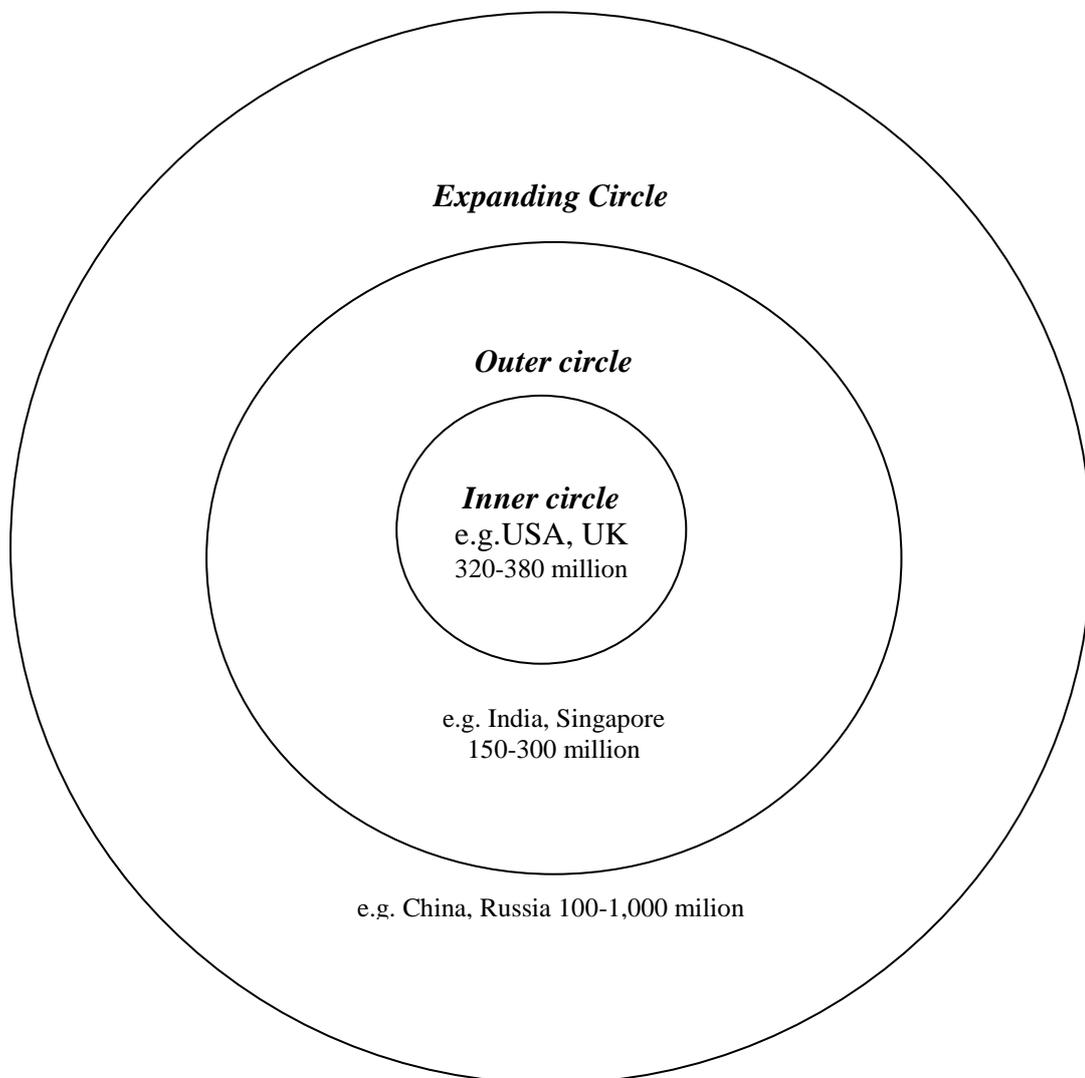


FIGURA 1 – Os três círculos da Língua Inglesa.

FONTE – Kachru *apud* Crystal, 1997, p. 54.

Kachru sugere que pensemos na expansão do inglês no mundo como três círculos concêntricos que representam as diferentes maneiras pelas quais a LI foi adquirida e está sendo usada atualmente.

— O círculo interno (*inner circle*) refere-se ao inglês falado como primeira língua em países como: EUA, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia.

— O círculo medial (*outer* ou *extended circle*) refere-se ao inglês falado como segunda língua em países tais como: Índia, Singapura, Malawi, entre inúmeros outros.

— O círculo externo (*expanding circle*) refere-se à LI ensinada como LE em países que reconhecem o inglês como língua internacional. Neste círculo incluem-se o Brasil, a China, o Japão, a Grécia, a Polônia e um número crescente de países.

Obviamente estes três círculos fornecem um esboço, em linhas gerais, da situação da LI no mundo, uma vez que algumas nações não se encaixam exatamente em nenhuma das três categorias. Porém, esta representação mostra-se útil para um melhor entendimento da expansão da LI neste início do século XXI.

A partir dessa representação, pode-se entender melhor o *status* adquirido pela LI como língua internacional ou global.<sup>21</sup> Uma língua que não se encontra circunscrita a países isolados, tendo ultrapassado barreiras políticas e passado a pertencer ao mundo. E, obviamente, uma consequência inevitável dessa situação é que a LI fica sujeita aos mais distintos níveis de variação lingüística; fato que tem ocorrido desde os primórdios da expansão colonial inglesa e que agora atinge proporções imprevisíveis, dada a complexidade da utilização da LI no mundo. Essa vasta gama de variedades de LI passou a ser denominada *New Englishes* (novos ingleses) e tem merecido inúmeros estudos.<sup>22</sup> Acerca dessas variedades, Crystal (1997, p. 133) afirma: “*these new Englishes are somewhat like the dialects we all recognize within our own country, except that they are on an international scale, applying to whole countries or regions*”.

<sup>21</sup> De acordo com Störig (1990, p. 163), outras línguas já foram denominadas “universais”, tais como: o latim no ápice do poder romano, o grego na era dos diádocos e o francês como língua das cortes européias, da nobreza, da diplomacia do século XVII ao XIX, porém apenas o *inglês* alcançou ressonância e difusão autenticamente universais.

<sup>22</sup> Dentre eles, ressalta-se o trabalho de Trudgill & Hannah (1994), **International English: a guide to the varieties of standard English**.

Para um melhor entendimento das relações estabelecidas pela LI no mundo atual e sobre o seu *status* de língua global, recorreremos ao percurso histórico da LI e às análises feitas por Crystal (1997) em sua obra **English as a global language**. Como o autor mesmo lembra, “*there has never been a language so widely spread or spoken by many people as English*” (Crystal, 1997, p. 139). Dada a sua expansão, o inglês tem recebido alcunhas que comprovam esse *status* mundial, tal como vemos nos títulos das seguintes obras: **English as a World Language** (Bailey & Görlach, 1982), **International English** (Trudgill & Hannah, 1994), **Phonology in English language teaching: an international approach** (Pennington, 1996), **English as a Global Language** (Crystal, 1997), para citar apenas algumas dentre a vasta literatura em torno deste tema.

### 3.2 O Inglês como língua global

*It has all happened so quickly. In 1950, any notion of English as a true world language was but a dim, shadowy, theoretical possibility, surrounded by the political uncertainties of the Cold War, and lacking any clear definition or sense of direction. Fifty years on, and World English exists as a political and cultural reality. How could such a dramatic linguistic shift have taken place, in less than a lifetime? And why has English, and not some other language, achieved such a status?*

(Crystal, 1997, preface)

O livro de Crystal (1997), **English as a global language**, procura dar respostas a três questões: O que dá a uma língua o caráter de mundial? Por que a LI é candidata a este posto? A LI vai prevalecer nesta posição?

Já no primeiro capítulo do livro, o autor introduz a discussão acerca da afirmação: ‘o inglês é uma língua global’. Nessa discussão surgem idéias como: para que uma língua atinja genuinamente o *status* de global, ela precisa ter um papel reconhecido em todos os países que a tenham ou não como língua global.

Crystal (1997) realiza um percurso histórico da LI e atribui o seu *status* no mundo atual a dois fatores: à expansão colonial britânica que teve seu apogeu no final do século XIX e ao surgimento dos EUA como potência econômica de liderança no século XX.

Segundo os dados de Crystal, atualmente o inglês é tido como língua oficial em mais de 70 países e é a língua mais ensinada como LE em mais de 100 países. O autor (p. 24-25) lembra ainda que o motivo de o inglês ter se tornado uma língua global tem razões geo-históricas e sócio-culturais. As primeiras evidenciam o avanço da LI no mundo, sendo representada atualmente em todos os continentes; e as razões sócio-culturais nos mostram que pessoas do mundo inteiro, pertencentes a classes sociais distintas, dependem da LI em sua vida cotidiana, uma vez que esta atingiu os domínios internacionais da vida política, dos negócios, da comunicação, do entretenimento, da mídia, da tecnologia, dos programas de computador, da educação, etc. Dessa forma, a LI desempenha, hoje, o papel de língua franca a serviço das relações humanas e das necessidades globais.

Em suma, os caminhos através dos quais a LI passou a ser utilizada no mundo moderno são os seguintes:

- 1 As relações internacionais
- 2 A mídia: — a imprensa
  - a publicidade e a propaganda
  - a previsão do tempo (*broadcasting*)
  - o cinema
  - a música
- 3 As viagens internacionais
- 4 O sistema de segurança na comunicação dos transportes internacionais marítimos ou aéreos
- 5 A educação, através das áreas do conhecimento científico e tecnológico
- 6 A Comunicação internacional: — correspondências
  - telefonemas
  - redes eletrônicas

E, nesse sentido, havemos de convir que “*there is the closest of links between language dominance and cultural power*” (Crystal, 1997, p. 5). Como também confirma Bagno (2000, p. 72), “falar da língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista”.

Neste contexto, surge um novo elemento cuja análise mostra-se necessária: a questão da “posse”<sup>23</sup>.

### 3.2.1 Afinal, quem são os donos dessa língua global?

*A essa altura, fica-se tentado a colocar a questão sobre os direitos da língua étnica de um indivíduo: posso pretender ser um(a) filho(a) verdadeiro(a) de uma nação, se não falo a Língua? E ao contrário: se eu falo a língua, posso, então pretender não fazer parte do grupo étnico cuja língua eu falo? Quem é o dono da minha língua, quem pode defini-la, e me definir, através dela?*

(Mey, 1998, p. 73)

Como vimos anteriormente, a LI passou a ser utilizada em contextos múltiplos por usuários incontáveis, que poderíamos até mesmo designar *anônimos*. Passamos, então, a nos perguntar: — a quem pertence a LI no mundo atual?

O conceito tradicional de posse sobre uma língua tem sofrido alterações. A LI, tal como se encontra hoje, não é mais propriedade de seus falantes nativos, nem tampouco dos que a falam como segunda língua. O inglês, na conjuntura atual, passou a pertencer ao mundo, e isso torna ainda mais complicada a escolha de um modelo para o seu ensino, mesmo que seja apenas com propósitos educacionais. Passemos, agora a um detalhamento do nosso objeto de pesquisa.

### 3.2.2 Natureza do objeto de pesquisa

Como dito anteriormente, nossa pesquisa consiste na criação de um método que atenda às necessidades de aprendizado da pronúncia da LI por falantes do PB.

Conhecido esse objeto, constata-se a sua natureza bilateral no que concerne ao ensino. Isto é, quando submetido ao ensino de pronúncia de um idioma, o aluno deve se tornar apto a produzir oralmente esse idioma, assim como ser capaz de discriminá-lo auditivamente. Dessa forma, a tarefa do professor engloba duas facetas distintas que, por sua vez, exigirão maneiras específicas de tratamento. Essa distinção carecerá de uma

---

<sup>23</sup> Aqui usada como *ownership*, nos termos de Widdowson. Cf. Jenkins (2000, p. 4). Esta questão foi também abordada por Clemente (1998, p. 8-9) e Martins (1998, p. 11), sob o rótulo de “pertença”.

justificativa sociolinguística que auxiliará na escolha de um modelo que atinja os objetivos propostos pelo método.

Nosso objeto encontra-se, pois, dividido em duas facetas, que na prática constituirão:

- 1 o modelo de pronúncia para a produção oral dos alunos e
- 2 a capacidade de entendimento que estes alunos apresentarão frente a falantes diversos.

Na parte do trabalho que se segue, será enfatizada a faceta número um, a da produção oral. Para isso, questionar-se-á a necessidade da escolha de um padrão para o ensino de pronúncia.

#### 4 Existe um Modelo de Pronúncia da Língua Inglesa para Fins Educacionais?<sup>24</sup>

*When describing a national standard language such as American, British or Australian English, it is important to recognize the existence of both the generalized variety and other more specific or localized varieties. A correct description will refer to the most generalized form while identifying the patterns of variation from this norm in different varieties.*

(Pennington, 1996, p. 16)

Ao se pensar na existência de um modelo de pronúncia da LI para fins educacionais, faz-se imprescindível uma discussão acerca de qual é, em termos linguísticos, a verdadeira noção de “erro”.

De acordo com Possenti (1996, p. 78), “a noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”. O autor nos recorda que há mudanças de padrão ao longo do tempo, pontuando que “não só há variação entre formas linguísticas padrões e populares ou regionais, mas há variação também no interior do padrão”. Porém, como o nosso objeto consiste no ensino da pronúncia da LI, a noção de erro que nos interessa é a que está presente na gramática descritiva. Nessa perspectiva, “só seria erro a ocorrência

---

<sup>24</sup> O livro de Jenkins (2000), **The phonology of English as an international language**, traz idéias bastante originais acerca deste tema, porém nosso objetivo é priorizar o ensino de pronúncia da LI na realidade brasileira, para falantes do PB.

de formas ou construções que não fazem parte, de maneira *sistemática*, de nenhuma das variantes de uma língua” (Possenti, 1996, p. 79).

Gostaríamos de acrescentar a essa discussão uma interessante citação de Bagno (1999, p. 29):

Em hipótese alguma eu reivindicaria a substituição da variedade padrão pela não-padrão como objeto de ensino na escola. A existência de uma variedade padrão é desejável e necessária para que exista um meio de expressão comum a todas as pessoas cultas de um país. O que eu reivindico, sim, é que ela não seja ensinada como a única variedade existente, mas como outra variedade, mais uma que a pessoa poderá usar, enriquecendo assim sua bagagem lingüística.

A noção de variedade lingüística referente à LI abarca as variedades: padrão, *pidgin* e crioulo. Algumas das variedades de *pidgin* e crioulo que se encontram mais distantes do inglês padrão chegam a não ser mutuamente inteligíveis. Este fato corrobora a necessidade da escolha de um padrão para o ensino de inglês como LE.

Podemos fazer um paralelo da atual conjuntura da LI no mundo com uma situação hipotética sugerida por Downes (1984) e adaptada por Tarallo & Alkmin (1987).

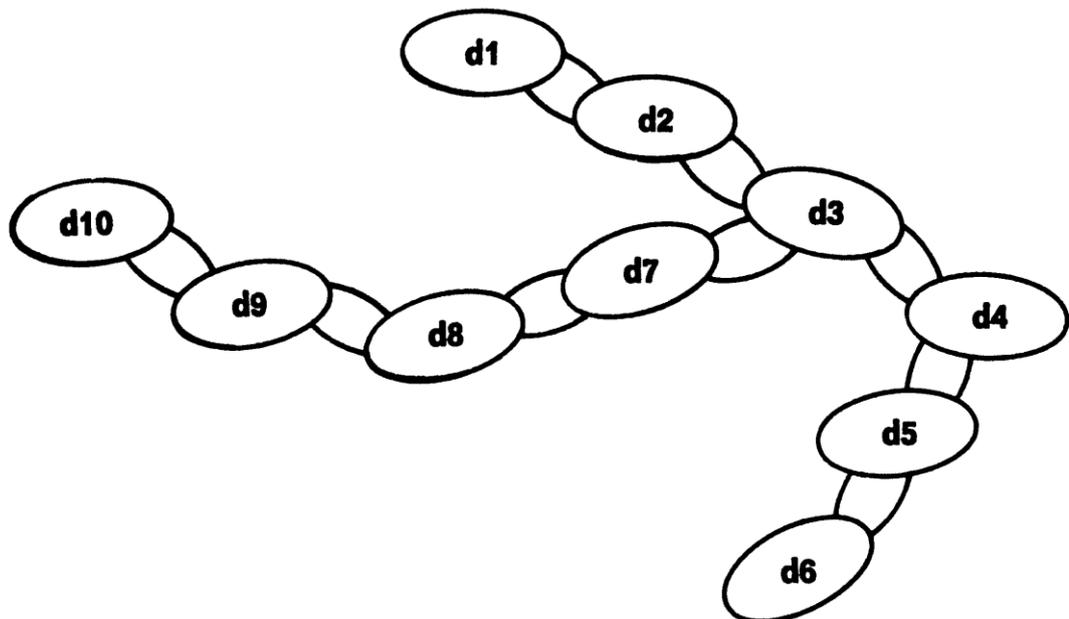


FIGURA 2 – Um contínuo dialetal.  
 FONTE – Tarallo & Alkmin, 1987, p. 22.

A Figura acima se refere a uma região hipotética dividida em dez dialetos geográficos distribuídos, e cada um dos círculos — de d1 a d10 — é a representação de um dialeto distinto. Sem, necessariamente, pensarmos em termos geográficos, quanto mais distantes na distribuição, mais diferentes os dialetos. Sendo assim, os dialetos 1 e 6 seriam lingüisticamente os mais distintos um do outro. Nas palavras dos autores: “d10, de acordo com a Figura 2, é uma ramificação dialetal de d8, que, por sua vez, carrega traços de d3, via d7. Assim, também d10 distingue-se, em princípio, radicalmente tanto de d1 quanto de d6, os dois pólos dialetais no contínuo” (Tarallo & Alkmin, 1987, p. 23). É nesse sentido que acreditamos ser necessário o ensino de uma modalidade padrão que funcionasse quase que como uma língua franca entre os diferentes dialetos da LI.

Como vimos anteriormente, o inglês encontra-se inundado de variedades, as quais podem ser designadas dialetos<sup>25</sup>, lembrando que estes vêm se constituindo ao longo da história tanto pelos países pertencentes ao círculo central, como ao medial e ao externo (cada vez mais em expansão). Estes dialetos registram identidades nacionais e em muitos dos casos — sobretudo nos países do círculo externo — estão amplamente marcados pela transferência fonético-fonológica da língua materna de seus falantes. Este aspecto é relevante para nossa análise, uma vez que nosso objetivo é a criação de um método adequado ao ensino da pronúncia da LI para *falantes do português do Brasil*. Portanto, durante a pesquisa, deverão ser levadas em consideração a identidade brasileira dos falantes e as possíveis transferências fonético-fonológicas do PB para a LI — as quais serão analisadas com detalhe em capítulo à parte.

Além disso, ao abordarmos o ensino de línguas, sendo estas estrangeiras ou maternas, estamos lidando de forma direta com a identidade de seus falantes. Façamos, pois, um parêntese para reflexão acerca do problema da identidade lingüística.

---

<sup>25</sup> Tradicionalmente o termo dialeto é usado para retratar “uma forma de língua que tem o seu próprio sistema léxico, sintático e fonético, e que é usado num ambiente mais restrito que a própria língua” (Dubois et al., 1973, p. 184). Segundo Jota (1976, p. 104), a noção de dialeto abarca as dimensões geográfica e social. Um dialeto geográfico ou horizontal é uma variedade regional de uma língua, enquanto que um dialeto social ou vertical é uma variedade que se evidencia de acordo com o nível social da comunidade. Garcia de Diego, em **Problemas etimológicos**, afirma que, “a rigor, um dialeto ou uma língua é uma estratificação de dialetos verticais, uma superposição de dialetos sociais” (Garcia de Diego *apud* Jota, 1976, p. 104).

#### 4.1 Língua e identidade

*O conceito de “identidade” implica semelhança a si próprio, formulada como condição de vida psíquica e social. Nessa linha, está muito mais próximo dos processos de “re-conhecimento” do que de conhecimento. A busca de uma identidade se alia mal a conteúdos novos, pois o novo constitui uma ameaça, sempre. Ao contrário, ela se alimenta do ritmo, que é repetição; portanto, segurança. Trata-se, em suma, de atitude conservadora, que privilegia o reforço em detrimento da mudança.*

(Meneses, 1987, p. 182-183)

De acordo com Mey (1998), um dos principais fatores para o estabelecimento da identidade étnica, ou seja, de uma raça, é a língua. Sua afirmação é ilustrada com a história bíblica dos gileaditas de King James nos seguintes termos:

E os gileaditas ocuparam as passagens do Jordão, antes dos efraimitas: e assim é que quando aqueles efraimitas, que tinham ocupado, diziam: Deixa-me passar: os homens de Gileade lhe perguntavam: és tu um efraimita? Se respondia: Não; então lhe retrucavam: Dize, pois, Shibboleth; e ele dizia Sibboleth: porque não conseguia dizer a pronúncia certa. Então eles o pegavam e matavam nas passagens do Jordão: e morreram, naquela ocasião, dos efraimitas, quarenta e dois mil. (Mey, 1998, p. 71)

Mey (1998) conclui, então, que, para os gileaditas, a língua era considerada um fator decisivo na determinação da identidade étnica de um indivíduo. E, neste caso, podemos ver que não era a língua como um todo que era valorizada, mas sim um mero detalhe de sua pronúncia.

Reforçando a influência dos aspectos fonético-fonológicos na constituição do preconceito lingüístico, Bagno (1999, p. 29) afirma:

A diferença na forma como uma palavra é pronunciada é o que logo nos chama a atenção e nos avisa de que uma pessoa fala uma variedade diferente da nossa. Além disso, essas diferenças fonéticas são as mais estigmatizadas. (...) São elas as que recebem a maior carga de preconceito e rejeição por parte do ouvinte-falante.

Crystal (1997, p. 133-134) atribui à identidade o surgimento de novos dialetos. A citação abaixo evidencia sua crença:

*Dialects emerge because they give identity to the groups which own them. If you wish to tell everyone which part of a country you are from, you can wave a flag, wear a label on your coat, or (the most convenient solution, because it is always with you) speak with distinctive accent or dialect.*

A presença da marca de identidade no uso da língua é um fator inevitável e a investigação sociolingüística tem trazido um número significativo de estudos que analisam estas marcas.<sup>26</sup> Porém, ao se considerar a LI com propósitos de comunicação global, há que se pensar em um equilíbrio do conflito entre identidade e inteligibilidade. Pois, como nos lembra Mey (1998, p. 77), “uma língua verdadeiramente ‘individual’, estritamente egocêntrica, não seria entendida por ninguém”. A LI (assim como qualquer língua) pode ser utilizada de acordo com convenções locais estabelecidas por um grupo definido de falantes; porém, para propósitos internacionais, há que se seguir os parâmetros aceitos e usados por uma gama bem maior da população.

Ao se tratar o ensino da pronúncia da LI sob uma abordagem variacionista, podemos até mesmo proporcionar aos nossos alunos a oportunidade de falar uma variedade de inglês altamente marcada pela identidade brasileira (tanto no que concerne à pronúncia, à sintaxe e, até mesmo, ao léxico). Contudo, para fins internacionais, eles terão que se valer de uma variedade que lhes permita ser compreendidos nas relações com falantes não-brasileiros. É claro que esta segunda variedade ainda será marcada pela identidade do falante, porém não lhe impedirá de se fazer entender. Como mostra Pennington (1996, p. 4), o aluno tem que fazer o jogo da acomodação e da não-acomodação à variedade eleita por ele.

*When people adjust their pronunciation style towards that of another speaker or social group, i.e. when their pronunciation converges on that of the other speaker or group, they are said to be **accommodating** themselves to a greater or lesser degree to those speakers and their style of pronunciation. In the opposite case, that of **non-accommodation**, a person diverges from the pronunciation of the other speaker or group (Giles and Powesland 1975). On the whole, people adopt the pronunciation of a certain social group less through conscious choice and more through unconscious imitation based on such feelings as empathy or admiration.*

Uma vez ponderada a relação entre língua e identidade, voltemo-nos, novamente, para a escolha de um modelo para o ensino de pronúncia.

---

<sup>26</sup> É importante ressaltar, aqui, um trabalho que inaugurou a sociolingüística dita laboviana, que é o estudo de Labov (1963) em Martha's Vineyard.

## 4.2 A escolha do modelo

Neste momento buscaremos responder a questões da seguinte natureza: Qual pronúncia ensinar? Qual dialeto (sotaque) privilegiar? O americano, considerando a língua inglesa como hegemônica graças às conquistas capitalistas? O britânico, pelo seu caráter conservador e pelo seu *status* de língua-mãe? Uma mistura deles? Ou um outro qualquer? Subsistirá a esse contexto um “*core English*”<sup>27</sup> que ainda venha a apresentar algum tipo de unidade?

Antes de apresentar o padrão por nós eleito para fins educacionais, gostaríamos de recordar dois modelos da LI, com vistas à comunicação internacional, sugeridos por autores de renome na atualidade: Jennifer Jenkins e David Crystal.

### 4.2.1 O modelo sugerido por Jenkins

O livro de Jenkins (2000) sugere uma abordagem do ensino de pronúncia da LI que prioriza a inteligibilidade mútua entre falantes não-nativos. Nesse sentido, a pronúncia de falantes nativos deixa de ser o foco das atenções. A autora propõe “*the Lingua Franca Core*”, que vem a ser um programa de pronúncia baseado em pesquisas que privilegiam os contextos sociolingüísticos em que a pronúncia da LI ocorre.

O modelo apresentado é, pois, uma abstração das diferentes variedades da LI que se fazem inteligíveis. Sendo assim, sua aplicação nos parece um tanto abstrata e distante de nossa realidade, qual seja: um método que privilegie, primeiramente, o aprendizado de pronúncia da LI por parte dos falantes do PB. Lembrando que, no Brasil, o ensino de LE se dá numa situação de não-imersão e muitas vezes via escrita.

### 4.2.2 O modelo sugerido por Crystal

Como padrão internacional, Crystal (1997) propõe a utilização de uma forma de inglês por ele denominada “*World Standard Spoken English*” (WSSE).

---

<sup>27</sup> Uma longa discussão a respeito desse tema é feita em Jenkins (2000).

O autor afirma que, no contexto atual, a busca pela definição de um padrão internacional é crescente, porém este está longe de ser estabelecido, se é que um dia o será, uma vez que a velocidade da mudança lingüística depende de fatores alheios às vontades e determinações humanas.

Crystal (1997) acredita que a variedade de inglês que mais influenciará o desenvolvimento do WSSE será, provavelmente, a americana, muito mais do que a britânica. Muitos artigos a respeito da variedade britânica contemporânea têm mostrado que a influência do inglês americano é crescente sobre esta variedade, devido sobretudo à influência da mídia. Por outro lado, o inglês como língua global tem recebido, também, influência das variedades onde é falado como segunda língua.

O autor julga que o desenvolvimento do WSSE seja inevitável, uma vez que:

*The concept of WSSE does not replace a national dialect: it supplements it. People who can use both are in a much more powerful position than people who can use only one. They have a dialect in which they can continue to express their national identity; and they have a dialect which can guarantee international intelligibility, when they need it. (Crystal, 1997, p. 138)*

O padrão sugerido pelo autor nos parece válido, porém, até certo ponto desnecessário. É inevitável que falantes que compartilham o mesmo *background*, lingüístico ou cultural, produzam uma fala marcada por elementos comuns a essa comunidade. E, entre falantes de *backgrounds* distintos, surgirá a necessidade de um modelo isento de marcas intracomunitárias. Assim sendo, para fins educacionais, acreditamos que seja necessário enfatizar-se apenas o modelo “neutro”, pois o modelo marcado pela identidade do falante surgirá naturalmente.

#### 4.2.3 O modelo sugerido no método

*I myself have always felt that theory can only be justified if it fits the facts, and that some facts — the ones that affect people's life chances — are more important than others.*

(Labov, 1997)

O conceito de comunidade de fala<sup>28</sup> nos servirá de guia na escolha de um possível modelo para o ensino de pronúncia da LI. Um modelo que, por sua vez, não viole o conjunto de normas estabelecido e reconhecido por essa comunidade.

Visando satisfazer as necessidades do aluno quanto à sua produção oral, o professor poderá fornecer-lhe um modelo, ou mesmo um padrão, que se encontre largamente difundido no mundo como um todo, isto é, que abranja uma vasta comunidade de fala. Para que este padrão seja adequado ao ensino de LI, é necessário que seja amplamente difundido (e, por isso, altamente inteligível), constituindo assim um modelo no qual os alunos possam se espelhar para a sua produção. Ao se utilizar as palavras *amplamente difundido* para a caracterização do modelo, deve-se pensar numa pronúncia que tenha atingido, de alguma forma, o maior número de falantes no mundo, seja pela televisão, seja pelo cinema, seja pelas relações comerciais ou diplomáticas, etc.

A alternativa que nos parece mais oportuna, para o momento histórico da LI no mundo e para o estágio de desenvolvimento metodológico do ensino de línguas, é a de se optar por um modelo de língua falada que tenha prestígio ou que tenha *status* de padrão, no que concerne ao ensino da produção oral dos alunos.

Esse tipo de abordagem mostra-se adequado para o ensino, por proporcionar ao aluno a possibilidade de aprendizado de uma norma que goze de certo prestígio e da qual se espera que se constitua numa variedade com alto nível de inteligibilidade em termos mundiais.

Ao se optar por um modelo para o ensino da produção, é necessário se ter em mente que, na atual globalização, fica clara a difusão da pronúncia americana nos mais variados meios de comunicação e também nas relações comerciais. Como explica Bagno (1999, p. 25), a variedade de prestígio atinge este posto “por motivos que não são de ordem lingüística, mas histórica, econômica, social e cultural”.

Sobre esse mesmo assunto, lembremos as palavras de Pennington (1996, p. 17):

---

<sup>28</sup> Segundo Labov (1974, p. 63), uma comunidade de fala pode ser definida como “um grupo de pessoas que compartilham um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem, e não como um grupo de pessoas que falam do mesmo modo”.

*No one variety of English is seen as inherently superior to any other. Nevertheless, it must be noted that the variety of a language which is spoken by those who are most educated and/or who hold social and political power is often viewed as the most prestigious variety and the one which non-native speakers would most like to acquire. The definition of standard language in terms of this kind of prestige is an important guidepost for many non-native speakers who want to know the most generalized prestige form of the language in the community where they live and work (or plan to live and work in the future), i.e. the one that will have the greatest social advantage for them. As in all teaching, it is important in planning instruction to consider the student's expressed needs and desires.*

Crystal (1997, p. 117) nos fornece um dado interessante que também pode vir a justificar a escolha de um padrão para o ensino de inglês como LE:

*Given that the USA has come to be the dominant element in so many domains (...), the future status of English must be bound up to some extent with the future of that country. So much of the power which has fuelled the growth of the English language during the twentieth century has stemmed from America. We have already noted that the country contains nearly four times as many mother-tongue speakers of English as any other nation. It has been more involved with international developments in twentieth-century technology than any other nation. It is in control of the new industrial (that is, electronic) revolution. And it exercises a greater influence on the way English is developing worldwide than does any other regional variety — often, of course, to the discomfiture of people in the UK, Australia, New Zealand, Canada and South Africa, who regularly express worries in their national presses about the onslaught of ‘Americanisms’.*

O autor acrescenta ainda: *“The USA has nearly 70 per cent of all English mother-tongue speakers in the world (excluding creole varieties). Such dominance, with its political and economic underpinnings, currently gives the Americans a controlling interest in the way the language is likely to develop”* (Crystal, 1997, p. 53).

Dentro desta estimativa percentual, sabe-se ainda que a variedade britânica da LI, o RP<sup>29</sup>, é falada por menos de 3% de sua população.

Diante dos dados e fatos acima mencionados e visando à constituição do método proposto, optaremos por enfatizar a pronúncia do inglês norte-americano como

---

<sup>29</sup> De acordo com Wells (1982, p. 117), RP é a forma abreviada da expressão *Received Pronunciation*, que se refere à variedade do inglês da BBC ou inglês britânico padrão. Sobre esta variedade, Romaine (1994, p. 19) afirma: *“RP is the speech variety used by those educated at public (i.e. private) schools and is not tied to any particular locality. It is sometimes also referred to as BBC English, Oxford English, and the King's English, and is the accent taught to foreigners who are learning British rather than American English”*.

modelo para a produção oral dos alunos. Contudo, essa ênfase se dará sem exclusividade, comparando, sempre que possível e necessário, essa variedade com as outras, sobretudo com a britânica — que tradicionalmente ocupou lugar de prestígio na história da LI. Essa escolha insere-se em um recorte metodológico e é consequência das exigências impostas pela realidade de sala de aula, onde se vê com clareza a necessidade de delimitação de um padrão que sirva de modelo no processo ensino-aprendizagem da pronúncia da LI. Nesse sentido, podemos afirmar que temos em mente o fato de que “... a homogeneidade da língua não é uma ‘qualidade real do fenômeno examinado’, mas ‘uma consequência do método empregado’” (Mathesius *apud* Weinreich, Labov & Herzog, 1968, p. 167).

A escolha de uma variedade padrão para o ensino de pronúncia da LI, em termos da produção oral dos alunos, parece estar justificada. Passemos, agora, à análise da segunda faceta inserida neste contexto: a capacidade de entendimento que esses alunos deverão apresentar frente a falantes diversos.

## 5 Privilegiando a Compreensão Auditiva dos Alunos

*O sistema escolar pode, entretanto, fornecer informações sobre a capacidade dos alunos em perceber as diferenças entre as variantes standard e as não-standard.*

*A capacidade do aluno em ouvir a diferença entre duas formas consistentemente está intimamente relacionada com seu significado social.*

(Labov, 1974, p. 81-82)

Possenti (1996, p. 89), refletindo sobre o ensino da norma culta (sobretudo escrita), afirma: “a escola deveria acreditar que a saída é ler muito, aumentar o repertório do aluno, suas possibilidades de contato com mundos lingüísticos que ele ainda não conhece através dos livros”. Por analogia podemos concluir que, para o ensino da pronúncia de uma LE, o caminho seria expor o aluno ao maior número possível de material auditivo (obviamente, que possua as qualidades eleitas como modelo de ensino) e deixar que as atividades voltadas para a discriminação auditiva desempenhem um papel integrador e, ao mesmo tempo, catalisador de seu desempenho de compreensão.

Para suplantarmos os desafios apresentados pela segunda faceta, a da discriminação (compreensão) auditiva, ao aluno terá que ser apresentada uma abordagem

discursiva da fonologia da língua inglesa<sup>30</sup>, isto é, uma abordagem de cunho altamente variacionista. Somente assim, este aluno estará apto a entender os mais variados sotaques apresentados pelos milhões de falantes de LI presentes no mundo atual, sejam eles falantes nativos ou não desse idioma.

Refletindo sobre essas questões e à luz da sociolinguística, a alternativa mais adequada para o incremento da discriminação auditiva dos alunos seria a de se optar por uma abordagem da fonologia do inglês que exponha o aluno à vasta gama de variantes linguísticas presentes neste idioma. Essas variantes incluiriam as variedades onde o inglês é falado como primeira língua (tal como as variedades canadense, norte-americana, britânica, australiana, irlandesa, escocesa, etc.), como segunda língua (indiana, africana, etc.) e como língua estrangeira (a variedade de inglês falada por brasileiros, japoneses, espanhóis, franceses, alemães, portugueses, etc.).

Esse tipo de abordagem mostra-se conveniente ao ensino, já que permite ao aluno a possibilidade de lidar, no que se refere à compreensão auditiva, com as mais distintas e polimórficas variedades da LI.

Somente sob essa óptica, o aluno estará apto à compreensão quando se deparar com as incontáveis variedades da LI presentes no mundo atual. Tudo isso dependerá dos contatos estabelecidos pelos aprendizes. Suponhamos que um aluno mantenha relações comerciais com empresas japonesas. Aos poucos, ele poderá se especializar naquela variedade de pronúncia, a qual, naturalmente, trará marcas de transferência dos padrões linguísticos da língua japonesa.

No mundo em que vivemos, somente um método que preveja as diversas possibilidades de utilização da LI poderá atingir as necessidades presentes ou futuras dos alunos em geral.

Se em nossa língua materna somos multidialetais, isto é, somos capazes de utilizar mais de um dialeto, e se ao menos as propostas para o ensino de língua materna no Brasil já começam a privilegiar, mesmo que de forma incipiente, a variação linguística, por que não estendermos esta habilidade também para o ensino de língua estrangeira?

Justificando uma abordagem variacionista para o aprimoramento da compreensão auditiva do aluno, Pennington (1996, p. 18) sugere:

---

<sup>30</sup> Esta visão foi discutida em minicurso intitulado **A discursive Approach to English Phonology**, ministrado por John Milton e Deusa Maria de Souza, por ocasião do XV ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa), ocorrido na USP, São Paulo, em julho de 1998.

*... it is advocated that learners be provided with multiple models of English phonology and that they be actively involved in deciding what they will learn and in developing their own learning process. A major part of the language teacher's job then becomes one of providing the students with a broad range of experiences within the language and a diversity and quantity of input in the way of speech samples on which to base their own phonology, under the principle of 'collection not correction',<sup>31</sup>.*

Após as razões apresentadas ao longo dessa seção, espera-se que esteja justificada a utilização de uma abordagem variacionista para privilegiar o ensino da discriminação auditiva dos alunos, visando, assim, ampliar a sua gama de entendimento das diferentes variedades da LI.

## 6 Considerações Finais

Espera-se que os argumentos expostos no presente capítulo tenham alcançado o objetivo de demonstrar a contribuição da sociolinguística para o ensino de pronúncia da LI.

Buscou-se evidenciar o papel exercido pela teoria da variação tanto no que concerne à compreensão como à produção oral dos aprendizes.

Para finalizar, cabe ainda pontuar que, ao se abordar o ensino da pronúncia da LI, pôde-se notar que dois aspectos surgiram de forma recorrente:

- a questão da *identidade* e
- a questão da *inteligibilidade*.

Ao longo do trabalho, esperamos ter efetuado as considerações necessárias acerca destes dois temas; porém, é necessário enfatizar que:

*The balance between the competing demands of intelligibility and identity is especially fragile, and can easily be affected by social change, such as a swing in immigrant policy, new political alliances, or a change in a country's population trends. (Crystal, 1997, p.139)*

---

<sup>31</sup> Esling (1987 *apud* Pennington, 1996, p. 18) foi quem primeiramente empregou a expressão '*collection not correction*'.

Não obstante, acreditamos que, enquanto subsistir o equilíbrio entre identidade e inteligibilidade, isto é, enquanto as diversas variedades do inglês permanecerem mutuamente inteligíveis, a LI, mesmo sofrendo mudanças, continuará exercendo o papel de língua global.

*In other words, linguistic change in English will continue, but it is very unlikely indeed (barring prolonged world-wide catastrophes) that this will lead to a decrease in the mutual intelligibility of different varieties of English. That is, it is not legitimate to argue that change in English is a bad thing because it will lead to a breakdown in communication. It will not — so long as all English speakers need and are able to keep in touch with each other. (Trudgill & Hannah, 1994, p. 147-148)*

## CAPÍTULO II – O LUGAR DA PRONÚNCIA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Para se entender o papel da pronúncia em um contexto de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira — *English as a Foreign Language* (EFL) —, primeiramente, é necessário se definir qual o lugar ocupado pela pronúncia na Língua Inglesa quando vista em toda a sua abrangência, isto é, levando-se em conta seus aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos, fonéticos, fonológicos, dentre outros.

Ao se considerar a pronúncia de uma língua, vários aspectos são lembrados, tais como: segmentos, acento, ritmo, entoação, qualidade da voz, etc. Tradicionalmente os estudos fonéticos e fonológicos dividem esses aspectos em dois níveis: o segmental e o supra-segmental. No nível segmental encontram-se os segmentos e no supra-segmental enquadram-se o acento, o ritmo e a entoação.

A pronúncia, sendo de natureza fonética, expressa as organizações fonológicas (abstratas) da língua. Ao se afirmar que a pronúncia abrange todo o arcabouço fonético-fonológico de um idioma, surge, então, a pergunta: Como esse aspecto, de vital importância, deve ser abordado no ensino de EFL?

Visando situar o lugar e o papel da pronúncia no ensino de EFL, há que se lembrar, primeiramente, que esta deve ser vista como uma habilidade ligada à comunicação oral. Tradicionalmente, as duas habilidades características da oralidade são a fala (*speaking*) e a compreensão auditiva (*listening*). Localizaremos a pronúncia como uma subárea dessas duas habilidades maiores e como responsável pelo desenvolvimento

tanto da fala como da compreensão auditiva dos aprendizes de LE. De acordo com Murphy (1991, p. 51), a pronúncia, a habilidade oral e a habilidade auditiva são os três componentes da comunicação oral, ou seja, eles formam o tripé da comunicação oral. Murphy considera esses três elementos como processos da linguagem oral reciprocamente interdependentes e sugere que a atenção a eles dispensada ocorra de forma integrada. A partir desse ponto de vista, espera-se que a pronúncia, a habilidade oral e a auditiva integrem todo e qualquer currículo que venha enfatizar a comunicação oral.

Quanto à *fala*, Murphy (1991, p. 53-55) afirma:

*Many student populations have significant spoken language needs at the intermediate, advanced, and professional levels. (...) Teachers need to make decisions concerning how to integrate these alternative structures for speaking activities based upon knowledge of their students' proficiency levels and educational needs.*

Portanto, ao se enfatizar o ensino da habilidade oral, é importante se ter em mente os objetivos dos alunos, quais sejam:

- O que os faz interessados em aprimorar sua habilidade comunicativa?
- Eles a utilizarão para o trabalho (dar aulas, falar em público, realizar transações comerciais)?
- Farão uso dela para fins pessoais, tais como: turismo, relações interpessoais (contato com estrangeiros), etc.?

Dentro dessa análise das necessidades dos alunos, além da fala, ocupa também lugar de destaque a *compreensão auditiva*. Murphy (1991, p. 55) acredita que, na maioria dos contextos educacionais, essa habilidade se constitui em um canal fundamental para o aprendizado. E conclui: “*because it is a pervasive language experience that operates in contexts ranging from simple conversations to academic debates, the listening process merits careful consideration*” (Murphy, 1991, p. 55).

As habilidades orais ganharam lugar de destaque no final do século XX, dado o desenvolvimento das redes de comunicação, a penetração maciça da TV, do cinema e de todos os meios de comunicação oral. Dessa maneira, o privilégio do discurso oral ocasionou também um impacto dentro das diferentes metodologias do ensino de LE.

Como previsto em 1991:

*The ability to speak coherently and intelligibly on a focused topic is generally recognized as a necessary goal for ESL students. Because many of them aspire to professional careers in English-dominant communities, the coming decade will see increasing pressure placed upon ESL high school, college, and university graduates to possess excellent skills in both speech and writing. (Murphy, 1991, p.52)*

A partir dessa realidade, pode-se dizer que está havendo, recentemente, um ressurgimento do interesse pelo ensino de pronúncia. Dessa forma, a pronúncia deixa de ser “*the Cinderella of ELT*”<sup>32</sup>, como ressaltou Buckmaster (2001, p. 10).

E, para se entender o ensino de pronúncia hoje, faz-se necessário um breve percurso pela sua trajetória histórica.

Ao longo da história do ensino de pronúncia, priorizou-se inicialmente o nível segmental (nas décadas de 40 e 50, através do método Audiolingual). Nesse período, o objetivo estabelecido para pronúncia era o de se atingir a pronúncia de um falante nativo. “*During the audio-lingual period of language teaching (Fries, 1945) in the United States, the pronunciation goal for adult learners was native-like speech*” (Anderson-Hsieh, 1995, p. 17). Nessa fase o ensino de pronúncia destacava a importância do nível segmental para a obtenção de uma boa pronúncia.

Posteriormente, na década de 80, com a abordagem comunicativa — *Communicative Language Teaching* (CLT) — buscou-se enfatizar o nível supra-segmental, acreditando ser esse o principal responsável pela inteligibilidade na comunicação de falantes não-nativos da LI. A citação abaixo ilustra a opinião de alguns teóricos defensores desse ponto de vista:

*Gilbert, 1984; Pennington and Richards, 1986; Wong, 1987; McNerney and Mendelsohn, 1987; and Kenworthy, 1987 have discussed the relative importance of segmentals (consonants and vowels) and suprasegmentals (stress, rhythm and intonation) in intelligibility, and a consensus exists that, whereas both aspects of pronunciation are important, the most critical area is that of suprasegmentals. (Anderson-Hsieh, 1995, p. 17)*

O surgimento da abordagem comunicativa ajudou a alterar o panorama do ensino de pronúncia de LE. Começou-se a acreditar que a comunicação estivesse

---

<sup>32</sup> Conforme Lista de Abreviaturas (p. 16), ELT refere-se a *English Language Teaching*.

privilegiando apenas as habilidades orais. Essa, porém, pode ser considerada uma concepção errônea advinda de interpretações dessa abordagem. Como nos lembra Thompson (1994, p. 7):

*...it is also important to recognize that communication does not only take place through speech; and also that it is not only the speaker (or writer) who is communicating. Communication through language happens in both the written and spoken medium; and it involves at least two people. Learners reading a text silently to themselves are taking part in communication just as much as someone talking to their partner. CLT involves encouraging learner to take part in — and reflect on — communication in as many different contexts as possible (and as many as necessary, not only for their future language-using needs but also for their present language-learning needs).*

Como evidencia esse autor, a abordagem comunicativa não se restringe apenas às habilidades orais (a fala e a audição), mas abrange também a leitura e a escrita. Nessa visão, as quatro habilidades estão plenamente inseridas no contexto de um ensino comunicativo de línguas, no qual comunicar-se é sinônimo de fazer-se entender, seja na fala, seja na escrita.

Durante este período, os objetivos para o ensino da pronúncia de uma LE eram os de fazer com que o aprendiz atingisse um domínio suficiente da fonologia dessa língua de modo a *se fazer entender* por falantes nativos.

*Pronunciation goals have since become more realistic. It is now felt that learners need only achieve sufficient mastery of the target language phonology to be understood by native speakers. But this more realistic goal has brought with it the new responsibility of determining which aspects of pronunciation are the most critical for intelligibility and therefore the most in need of being taught. (Anderson-Hsieh, 1995, p. 17)*

Nesse contexto, Anderson-Hsieh privilegia o ensino dos supra-segmentos, definindo-os como principais responsáveis pela inteligibilidade. Esse artigo data de 1995 e traz inovações para o ensino de pronúncia, porém não menciona a idéia do inglês como *língua internacional*<sup>33</sup>. Esse aspecto conduz a uma nova fase do ensino de pronúncia e passa a ser de fundamental importância no panorama atual. Celani (1997, p. 155) declara:

---

<sup>33</sup> Após a Segunda Guerra Mundial, a LI passou a ser utilizada mundialmente nas transações comerciais, diplomáticas, científicas e tecnológicas. Com a proliferação do uso desse idioma por falantes de diferentes países e *backgrounds* culturais, a LI deixou de ser falada apenas por seus falantes nativos e passou também a ser utilizada, como LE, por povos das mais variadas nações. Surge, nesse contexto, o conceito de inglês como *língua internacional*.

o papel do inglês como língua internacional e as implicações desse fato no estabelecimento de uma política educacional é também questão de análise e de debate, principalmente tendo em vista as relações de hegemonia de uma língua e de poder.

No ensino da LI como língua internacional, todas as áreas envolvidas têm que ser submetidas a um questionamento, e o seu ensino deve ser reavaliado. Uma das áreas que sofrem bastante questionamento é o ensino da pronúncia, sobretudo no que se refere à diversidade de variedades encontradas no contexto mundial. Ao se levar em conta as considerações tecidas por Trim (1992, p. 261-271), pode-se perceber que o objetivo do ensino da pronúncia sai do escopo da *inteligibilidade* (para um falante nativo) para o enfoque de *clareza de pronúncia* (entre falantes diversos). Essa clareza tem por objetivo possibilitar a comunicação entre diferentes usuários da LI que, no contexto atual, são, em grande número<sup>34</sup>, falantes não-nativos desse idioma.

Na busca de *clareza* (inteligibilidade entre falantes nativos ou não-nativos do idioma) no ensino de pronúncia, talvez se possa optar por qualquer um dos dialetos já consagrados, tais como o americano ou o britânico; porém, enfatizando-se, ao mesmo tempo, o caráter marcado pela diversidade da LI no mundo atual.

A LI como língua internacional é, antes de tudo, múltipla. Essa multiplicidade abarca em si distintos modelos ou variedades — o inglês australiano, o indiano, o africano, o britânico, etc. Para explanar este fato, Stevick (1982, p. 183), considerando apenas o nível fonético-fonológico, afirma que:

*Dialects within a language are made up of choices between phonemes and between phonetic realizations of phonemes. A 'foreign accent' is made up of non-native choices between phonemes and non-native phonetic realizations of right phonemes.*

Nesse sentido, quando a preocupação é o ensino da pronúncia, há que se tomar os devidos cuidados:

*Variation must remain within a certain band of tolerance if it is not to hinder comprehension, that is, if the phonetic variants are still to be recognizable to a listener familiar with that language as manifestations of the same phoneme. (Rivers & Temperley, 1978, p. 150)*

---

<sup>34</sup> Acerca do número crescente de falantes de inglês como segunda língua, cf. Kachru (1985), Crystal (1997) e Jenkins (2000).

Considerando ainda o percurso histórico do ensino de pronúncia, pode-se dizer que há hoje uma tendência à desvinculação do debate segmento/supra-segmento em direção a um ensino integrado das características realmente relevantes à comunicação oral. De acordo com Celce-Murcia et al. (1996, p. 10), essa visão balanceada do ensino de pronúncia reconhece que tanto a incapacidade de distinguir fonemas com alto teor contrastivo (como [ɪ] em *list* e [iy] em *least*) como a incapacidade de distinguir aspectos supra-segmentais (como o ritmo e a entoação) podem ter um impacto negativo na comunicação oral de falantes não-nativos do inglês.

Pennington & Richards (*apud* Murphy, 1991, p. 60) ratificam as idéias de Celce-Murcia et al. e dão um passo adiante: “*practice on segmental as well as suprasegmental levels of the sound system needs to be integrated with broader level communicative activities in which speakers and listeners engage in a process of exchanging meaningful information*”.

De acordo com Murphy (1991, p.60), a preocupação com um ensino integrado dos aspectos da pronúncia é, em parte, uma resposta às idéias divulgadas pelo *Communicative Language Teaching*, que enfatizam um uso significativo e pertinente da língua nas aulas de LE.

No ensino de LE voltado para a comunicação oral predominam duas correntes principais: uma que privilegia a correção fonológica (*accuracy*)<sup>35</sup> e outra que enfatiza aspectos mais amplos da comunicação interpessoal, ou seja, a fluência (*fluency*) no falar e no ouvir. Os alunos podem tirar proveito de ambos os tipos de abordagem, visando ampliar o seu nível de proficiência de acordo com seus objetivos sociais e educacionais. O professor, por sua vez, deve evidenciar o papel fundamental da pronúncia em contextos realistas de interação interpessoal.

Pensando em um ensino integrado das habilidades orais, Murphy (1991, p. 61) declara:

*In the teaching of ESL, speaking, listening, and pronunciation need to be placed within the broader context of oral communication. Although attention to one or more of these areas sometimes is neglected in the classroom, ESL teachers can highlight all three when they are designing course curricula and/or classroom activities.*

---

<sup>35</sup> Utilizaremos o termo *correção* para a tradução de *accuracy*, tal como empregado em Celani (1997, p. 156).

O contato com professores da LI, através de cursos de formação, tem nos mostrado que, no contexto brasileiro, o ensino da pronúncia é negligenciado por grande parte desses profissionais. Esses dados também podem ser confirmados na pesquisa de Córdula (1999), em que se buscou verificar o papel da pronúncia no ensino de inglês como língua estrangeira (LE) através de questionários respondidos por professores que atuam nessa área. Na opinião desses professores, a pronúncia foi considerada um aspecto fundamental no aprendizado de inglês e, portanto, seria ensinada por todos eles. A maioria afirmou que adota uma abordagem implícita para o ensino de pronúncia, porém, outras declarações indicaram que, na prática, os professores não a ensinam sistematicamente (isto é, através de atividades, *feedback* e avaliações específicas). Constatou-se, assim, que a abordagem chamada por eles de implícita é somente um conjunto de observações esparsas dadas aos alunos sem qualquer direcionamento.

Apesar de a pronúncia, como componente da comunicação oral, estar recebendo uma atenção, cada vez maior, na literatura sobre ensino de línguas, os livros didáticos, em sua maioria, não refletem esse interesse. O que se encontra são atividades voltadas para a fala ou para a compreensão auditiva e não para a pronúncia propriamente dita. Nesse tipo de abordagem de ensino há o risco de se sacrificar a correção fonológica em prol de uma “fluência” conversacional.

A solução para esse impasse seria talvez a utilização de materiais e atividades comunicativas que priorizassem a correção da LE, sem sacrificar a sua fluência, mas sim aprimorando-a.

Uma atividade que poderia ser utilizada com esse intuito seria a seguinte: o professor estabelece uma prática que privilegie a fluência, como, por exemplo, um tópico para conversação. Ao mesmo tempo, o professor nomeia outros alunos para avaliar diferentes tópicos na pronúncia dos colegas que estão praticando a fluência. Esses tópicos podem ser os mais variados, tais como, a pronúncia dos *-ed* finais, dos *-s* finais, a distinção entre [æ] e [ɛ] ou [ɪ] e [iy], ou até mesmo tópicos no nível supra-segmental, como a entoação, o ritmo e o acento. Cada aluno pode se encarregar da verificação de um tópico apenas, podendo voltar sua atenção para aquele aspecto definido. Após o exercício de fluência, os alunos responsáveis pela avaliação expõem suas observações, comentando-as. Ao longo do curso, deve haver um constante revezamento entre os alunos, de forma que todos pratiquem e avaliem. Dessa forma, todos os alunos estarão aprimorando a fluência e ao mesmo tempo atentando para os distintos aspectos da

ortofonia<sup>36</sup> (isto é, características relativas tanto à ortoépia como à prosódia). Com esse exercício, os alunos se habituarão a ouvir com maior discriminação e a atentar para os seus próprios erros, podendo, assim, aprimorar o seu desempenho.

Dessa maneira, não só a pronúncia, a fala e a compreensão estariam integrados, mas também os enfoques sobre correção e fluência seriam abordados em conjunto, num tratamento de cooperação mútua, proporcionando o desenvolvimento da proficiência lingüística oral dos alunos.

A comunicação oral é, pois, um composto de processos lingüísticos interdependentes; e a ênfase dispensada a apenas um desses componentes, de forma isolada, mostrar-se-á insuficiente.

Nesse sentido, não podemos nos desviar dos propósitos pessoais dos nossos alunos para o aprendizado da LI. E será respeitando esses propósitos que encontraremos um caminho mais coerente e mais bem direcionado.

---

<sup>36</sup> O conceito de ortofonia aqui utilizado está de acordo com a definição de Jota (1976, p. 243-246) em seu **Dicionário de lingüística**.

### **CAPÍTULO III – O FALANTE DO PORTUGUÊS E A PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA: ALGUMAS DIFERENÇAS FONÉTICO-FONOLÓGICAS ENTRE O PORTUGUÊS DO BRASIL E O PORTUGUÊS EUROPEU**

No presente capítulo, serão descritos alguns aspectos fonológicos contrastivos da língua portuguesa falada no Brasil e em Portugal<sup>37</sup>, que são relevantes para o aprendizado da pronúncia da LI, isto é, será apresentada uma discussão acerca do processo ensino-aprendizagem do inglês como LE frente às diferenças dialetais entre falantes de uma mesma língua.

Para melhor caracterização desses dois dialetos, fazemos uma averiguação das manifestações da língua portuguesa em todo o mundo. Elia (1989) denomina *Lusitânia* todo o espaço geolinguístico ocupado pela língua portuguesa e a divide, após a Segunda Guerra Mundial, em cinco fases:

- *Lusitânia Antiga* (Portugal, Madeira e Açores),
- *Lusitânia Nova* (Brasil),
- *Lusitânia Novíssima* (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe),

---

<sup>37</sup> Conforme Lista de Abreviaturas (p. 16), ao longo do trabalho, nos remeteremos a essas duas modalidades como PE (Português Europeu) e PB (Português do Brasil).

- *Lusitânia Perdida* (regiões da Ásia ou da Oceania onde já não há esperança de sobrevivência para a língua portuguesa) e
- *Lusitânia Dispersa* (comunidades de fala portuguesa espalhadas pelo mundo não lusófono, em consequência do afluxo de correntes imigratórias).

Neste trabalho, serão abordadas apenas as duas primeiras: *Lusitânia Antiga e Nova*, mais precisamente Portugal e Brasil, que constituem o objeto do presente estudo.

Para tal análise, faremos o seguinte recorte sociolinguístico: como representante da *Lusitânia Antiga*, Portugal, selecionamos a variante culta utilizada nos telejornais da cidade de Lisboa; e para representar a *Lusitânia Nova*, o Brasil, escolhemos a variante culta expressa nos telejornais do eixo Rio-São Paulo.

Considerando a relevância dos aspectos supra-segmentais para a pronúncia, lembremos algumas características importantes da língua portuguesa de Portugal, que poderão influir, de alguma forma, no aprendizado da pronúncia da LI.

São dois os aspectos primordiais:

- 1 Como vemos em Avery & Ehrlich (1992, p. 148), o PE se assemelha ao padrão rítmico do inglês, ou seja, apresenta um ritmo acentual. Esse aspecto de ordem supra-segmental dispensará os portugueses da ênfase ao ritmo no ensino da LI, pois eles poderão transportar para o inglês a estrutura rítmica a que já estão habituados. Já entre os falantes do PB, podemos observar uma certa tendência à epêntese na pronúncia de palavras como *pneu* [p̄inew], *opção* [op̄is̄ẽw̄], etc.<sup>38</sup> Essa tendência trará implicações para o ritmo no momento da transferência linguística do PB para a LI. Com isso, os falantes do PB, geralmente, terão a sua pronúncia final da LI afetada e tenderão, inclusive, a acrescentar sílabas onde não há. Exemplos disso podem ser encontrados na pronúncia de palavras como *hot*, *dog* e *shake*, em que há, entre os brasileiros, uma tendência à paragoge, pois, geralmente, serão pronunciadas [hɔtʃi], [dɔgi] e [ʃeyki].

2 Um segundo aspecto é que no PE há um grau de redução vocálica bem mais acentuado do que no PB. Considerando o papel da transferência lingüística, podemos dizer que os falantes do PB tenderão a ter maior dificuldade na produção da redução vocálica nas sílabas átonas e nas palavras gramaticais, e, com isso, a sua pronúncia final da LI será afetada. Entre os falantes do PE, o grau de redução vocálica pode ser tão elevado que poderá acarretar até mesmo uma queda de vogais em certos contextos fonológicos. Essa familiaridade com a redução vocálica facilitará para os portugueses a produção do *schwa*. Sendo o *schwa* o segmento de maior ocorrência no inglês, os portugueses também sairão com vantagem nesse aspecto, pois os brasileiros tendem a pronunciar os sons representados ortograficamente. Lembremos um trecho de Avery & Ehrlich (1992, p. 145): “*Many of the mispronunciations of Portuguese speakers can be traced to the influence of the Portuguese spelling system rather than to an inability to produce particular sounds*”. Este problema é, pois, uma questão de interpretação da estrutura fonológica e não uma inabilidade fonética.

Foram mencionados dois aspectos relevantes do PB, porém é importante notar que há vários outros fatores que interferem na pronúncia do inglês. Por exemplo, no PE, quando a queda vocálica se dá de forma integral, no nível fonético, os falantes são obrigados a produzir encontros consonantais, como vemos na transcrição das palavras abaixo:<sup>39</sup>

- *Portugal* [prtugal]
- *econômica* [iknɔmikə]
- *Londres* [lɔdr]
- *interessante* [ĩtrɛ̃t]<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Note-se que no PE não ocorre epêntese neste mesmo contexto, porém este mesmo fenômeno pode ser observado na pronúncia de palavras como *snob* (empréstimo do inglês), que muitas vezes é pronunciada [sinɔb].

<sup>39</sup> É importante notar que, no nível fonológico, os próprios portugueses não reconhecem a supressão de vogais ou sílabas. Essas evidências, acerca da percepção dos falantes do PE, podem ser conferidas em Delgado Martins (1986).

<sup>40</sup> Palavras retiradas do *corpus* da pesquisa de Leite (1997, p. 159).

Esse aspecto, tão presente no PE, facilitará enormemente aos seus falantes a produção dos diversos *clusters* encontrados na língua inglesa<sup>41</sup>, como mostram os exemplos abaixo:

1 <i>STRENGTHS</i> CCCVCCCC	2 <i>SCRATCH</i> CCCVCCC	3 <i>SPLASH</i> CCCVCC	4 <i>STREAM</i> CCCVVC
--------------------------------	-----------------------------	---------------------------	---------------------------

Um outro fator que beneficia os falantes do PE é a produção do *l* [l] pós vocálico que coincide com o *dark l* do inglês, enquanto na maioria dos dialetos brasileiros, a letra *l* em posição final soa como [w]. Segundo Silva (1999, p. 39), o fonema [ɫ] ocorre em final de sílaba apenas em alguns dialetos (ou até mesmo idioletos) do PB, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental, sendo esta é a pronúncia corrente no PE. Porém, o que tipicamente se encontra no PB, na posição pós-vocálica, é a forma vocalizada do fonema [l], isto é [w].

Silva (1999, p. 63), ao descrever este fenômeno, afirma que em posição final de sílaba (*cal*, *atol*, *alça*, *selva*), o fonema [l] tem duas possibilidades de realização fonética:

- 1 o fonema [l] pode ocorrer como uma lateral alveolar (ou dental) velarizada [ɫ]. Neste caso, uma palavra como “cal” é transcrita foneticamente como: [ˈkaɫ], pronúncia de variedades do Sul do Brasil e de Portugal.
- 2 pode ocorrer a vocalização [w] do fonema [l]. Esta pronúncia é típica da maioria dos dialetos do PB. Neste caso, a palavra “cal” é transcrita como: [ˈkaw].

Pelas razões acima descritas, há uma tendência a que os brasileiros não diferenciem palavras como: *goal* e *go*, *old* e *ode*, entre outras, as quais na pronúncia padrão do inglês são nitidamente distintas:

<i>goal</i> [gowɫ]	<i>go</i> [gow]
<i>old</i> [owɫd]	<i>ode</i> [owd]

<sup>41</sup> Para um melhor detalhamento dos encontros consonantais presentes no PB, no PE e na LI, ver Bollela (2001).

Os aspectos acima mencionados influirão não só na produção oral do inglês mas também na sua percepção. Se levarmos em consideração apenas os itens aqui discutidos, poderíamos até ousar inferir que os portugueses teriam, de modo geral, um caminho mais curto a trilhar em direção à produção da LI falada, e por isso possuiriam ferramentas mais adequadas para a sua percepção e entendimento.

No intuito de nos aproximarmos do nosso tópico de análise, faremos, a seguir, uma descrição da redução vocálica no PB e no PE para verificarmos a existência ou não do *schwa* nessas duas variedades do português.

## 1 A Redução Vocálica no Português do Brasil e no Português de Portugal

Iniciaremos recordando as idéias de Câmara Jr. (1976) acerca da classificação das vogais do português. O autor se remete ao critério classificatório de Franco de Sá para analisar a pronúncia das vogais do português, ressaltando que sua classificação “está na base de todas as descrições posteriores, até a atual *Nomenclatura Gramatical Brasileira*”. Para ele, o ponto alto dessa classificação é a atribuição de *status* próprio a certos timbres específicos em determinadas posições átonas. Nessa classificação, Franco de Sá define o <<e neutro>>, que é típico da fonologia lusitana, como sendo articulado na parte central da boca com um ligeiro levantamento da língua, em divergência com a classificação brasileira, onde se considera o <<e neutro>> como uma variante posicional da vogal [e]. Esse autor, ao classificar as vogais, chamava de timbre “surdo” o que Gonçalves Viana passou a chamar de “reduzido” para fugir da ambigüidade do termo “surdo” em oposição a “sonoro”.

Câmara Jr. (1976, p. 21) lembra ainda que “na fonologia brasileira, *e* e *o* <<surdos>> ou <<reduzidos>> são na realidade [i] e [u] em certas posições átonas, embora não tenham evidentemente o mesmo timbre que [i] e [u] tônicos”.

Para a Língua Portuguesa, em geral, Câmara Jr. (1976, p. 23) descreve os 7 fonemas vocálicos que ocorrem em posição tônica, quais sejam: [a], [ɛ], [e], [i], [ɔ], [o], e [u]. Porém, ressalta que:

Em posição átona esse quadro de oposições vocálicas se modifica em dois sentidos: de um lado, há diferença fonética de timbre para uma mesma vogal, quando em posição tônica ou em posição átona; de outro lado, as distinções tendem a se reduzir por neutralização,

pelo menos na fonologia brasileira (pois é nas posições átonas que se afirma a diferença de vocalismo entre Portugal e Brasil).

A afirmação de que é nas posições átonas que as vogais do PB e do PE se diferenciam nos remete ao tema de nosso interesse — a existência do *schwa* na língua portuguesa como resultado de processos de redução em sílabas átonas. A essa afirmação de Câmara Jr., podemos acrescentar a contribuição de Elia (1976).

Elia (1976, p. 215) discorre sobre a caracterização das vogais átonas do PB. Ao falar sobre as vogais átonas iniciais, o autor lembra que no PB “há certa tendência para a aférese, principalmente nos falares do interior do país: *maginar* (por *imaginar*), *tá* (por *está*), *gradecer* (por *agradecer*), *rancar* (por *arrancar*), *fasta!* (por *afasta!*), *Zidoro* (por *Isidoro*), etc.” Porém, o autor diz ainda que, apesar de a aférese do *a* ser muito comum, na linguagem coloquial brasileira as átonas iniciais tendem a se manter.

Ao descrever as vogais átonas finais, o autor confirma que no PB, de um modo geral, só se mantêm a vogal central *A* e as vogais extremas: *I* e *U*. Ele lembra ainda que no dialeto sulino *e* e *o* átonos finais se mantêm devido, provavelmente, a um arcaísmo de pronúncia e que essa mesma pronúncia se mantêm no dialeto caipira.<sup>42</sup> É importante ressaltar que atualmente, até mesmo nesses contextos, é difícil encontrar esse tipo de pronúncia. Encontramos ainda menção de que até princípios do século XVIII essa foi também a pronúncia do PE. Após esse período, também em Portugal o *o* passou para a pronúncia *u*, e o *e* passou para *i* e posteriormente ensurdeceu passando a *e* mudo.

Em Silva Neto (1979), encontramos uma apresentação bem abrangente das características da pronúncia do *-e* final tanto no PB como no PE. O autor afirma que no PE quase sempre se elide o *-e* final, como nas palavras *mont'*, *perdest'*, etc. Já no PB o *-e* passa a *-i*, o que acarreta uma série de palatalizações em determinados contextos fonológicos. Ilustraremos esse aspecto com os mesmos exemplos citados pelo autor: *fonti*>*fontfi*, *morti*>*mortfi*, *poti*>*potfi*, *podí*>*podzi*, *verdadi*>*verdadzi*, etc. (Silva Neto, 1979, p. 162).

Silva Neto (1979, p. 162), assim como Elia, nos recorda que no PE, antes da perda do *-e* final que agora se observa, verificou-se também a pronúncia do *-i*. A partir dessa constatação, nota-se que o PE passou por um período em que o *e* mudo também

<sup>42</sup> A permanência do *-e* e *-o* finais no falar do caipira vem corroborar a Tese **A Arcaicidade da Língua Popular Brasileira** de Penha (1970), em que foi constatado que o linguajar do caipira brasileiro, na época da pesquisa, apresentava sinais explícitos de arcaicidade, ou seja, o dialeto caipira mantinha características do período antigo da língua portuguesa.

não existia. Porém, como este trabalho tem os olhos na atualidade, o que é relevante no momento é verificar a ocorrência do *schwa* na variedade do PE atual e no PB.

A respeito dessa ocorrência, Mateus et al. (1990, p. 330), ao descrever os segmentos fonológicos e as variedades do português, expressam a seguinte opinião:

Ao reconhecermos que [ɐ] e [ə] não fazem parte da **matriz fonológica** do português encontramos justificção para uma das grandes diferenças entre o português de Portugal e o do Brasil ao nível fonético. Pode admitir-se que as regras que têm como resultado essas duas vogais são específicas da gramática da variedade portuguesa, e que a variedade brasileira possui outras regras para este aspecto particular (as vogais tornam-se [+ altas], [i], mas não [+ recuadas]; a vogal [a] átona mantém-se [+ baixa] em quase todos os contextos).

A partir dessa citação, podemos dizer que fica autorizada a afirmação de que o *schwa* ocorre no PE e não ocorre no PB. E esse aspecto será de inteira relevância para o ensino da pronúncia da LI para falantes de PB.

Apresentaremos a seguir um quadro que ilustra o processo de elevação e de recuo do vocalismo átono do PE. Este quadro nos servirá de confronto quando apresentarmos as características das vogais átonas da LI.

+ alta	i	ɨ	u
- alta - baixa		e	o
+ baixa		ɛ	ə
	- recuada	ɐ	a
			+ recuada

FIGURA 3 – Elevação e recuo das vogais átonas do PE.

FONTE – Mateus et al., 1990, p. 329.

Após as considerações acerca dos processos de redução na língua portuguesa, passaremos à análise da redução vocálica na LI.

## 2 A Redução Vocálica na Língua Inglesa

Neste item, faremos o percurso da caracterização da redução vocálica na LI para, então, chegarmos à origem da realização do seu fonema vocálico mais recorrente — o *schwa*.

Uma redução pode ser entendida como qualquer processo no qual um segmento ou uma seqüência de segmentos sofre, de alguma forma, um enfraquecimento. No caso da redução vocálica o que, geralmente, ocorre é uma centralização ou perda de vogais átonas, como se pode notar em palavras como: *collect* [kə'lekt] e *chocolate* [ˈtʃɒklət].<sup>43</sup>

Kreidler (1997, p. 112) justifica a ocorrência da redução vocálica em línguas como o inglês da seguinte maneira: “*It apparently takes less effort to pronounce a central vowel, like /ə/, than to move the tongue to a forward or back position*”.<sup>44</sup> O autor também enfatiza que a redução vocálica pode ocorrer na LI em sílabas fracas de palavras lexicais e palavras gramaticais (*function words*) quando se encontram em posição átona dentro da frase. Os exemplos citados pelo autor são bastante ilustrativos e fornecem, de antemão, uma idéia da correlação entre o *schwa* e a redução vocálica na LI. Encontram-se abaixo alguns exemplos citados por Kreidler (1997, p. 113) acerca da redução vocálica:

Em sílaba inicial de palavras lexicais
[æ] or [ə] abstain, accelerate, admit, Atlantic
[i] or [ɪ] because, decide, prepare, receive
[ɛ] or [ɪ] eccentric, employ, example, except
[o] or [ə] occasion, opinion, potential, produce

<sup>43</sup> Cf. Trask (1996, p. 303).

<sup>44</sup> É importante ressaltar que a lei do mínimo esforço é sempre discutível. Como vimos no PE, os processos de redução geram *clusters*, os quais, de um outro ponto de vista, chegam a ser mais difíceis de produzir do que as formas originais (não reduzidas).

Em <i>palavras gramaticais</i> :	
Do you need any help?	[ɛni] > [əni], [ɹi]
We might as well.	[æz] > [əz]
Look at that clown.	[æt] > [ət]
You can do it.	[kæn] > [kən], [kɹ]
This is for you.	[fɔr] > [fə(r)]
a week or so	[ɔ(r)] > [ə(r)]
You should be careful	[ʃʊd] > [ʃəd]

Na obra de Celce-Murcia et al. (1996), encontramos um interessante quadro das vogais reduzidas que podem ocorrer em posição átona no inglês norte-americano — *North American English* (NAE<sup>45</sup>).

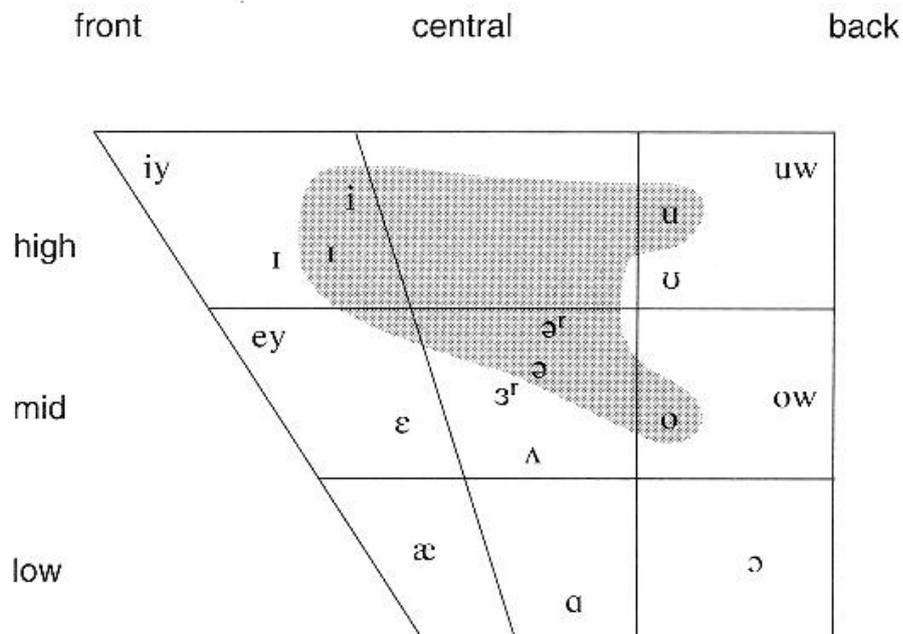


FIGURA 4 – Posição das vogais não-reduzidas *versus* vogais reduzidas do NAE.  
FONTE – Celce-Murcia et al., 1996, p. 109.

Como mostra a Figura acima, além de [ə] e [əʳ] encontramos no NAE quatro outras vogais reduzidas que ocorrem em sílabas átonas: [ɪ], [i], [o] e [u], sendo que as três

<sup>45</sup> Optamos pela abreviatura inglesa NAE, por ser o seu uso tradicionalmente consagrado na literatura em LI e pelo fato de ocorrer em citações ao longo do trabalho.

últimas são semelhantes a [iy], [ow] e [uw], porém sem os glides [y] e [w], e também são mais centrais devido à atonicidade. Alguns exemplos mencionados por Celce-Murcia et al. (1996, p. 109) para esses contextos encontram-se abaixo<sup>46</sup>:

● .	● .	● .	. ●	● .
/ɪ/	/i/	/o/	/o/	/u/
music	city	meadow	hotel	into
reddish	sassy	narrow	motel	venue
sleeping	candy	shadow	rosette	menu

É importante lembrar que as vogais [ɪ], [i] e [ə] muitas vezes são usadas em um mesmo contexto fonológico dependendo do falante, do dialeto ou do contexto. São exemplos desta possível variação as palavras: *because*, *belive*, *behind*, *begin*, *prefer*, etc.

Além dos quatro sons mencionados no quadro das vogais reduzidas que ocorrem em posição átona na LI, faz-se necessário lembrar que muitos foneticistas consideram [ʊ] uma vogal reduzida em palavras como *July*, porém também aceitam a variação com [ə] neste mesmo contexto: *July* [dʒʊ<sup>1</sup>lay] ou [dʒə<sup>1</sup>lay].

Cook (1991), afirma que a redução vocálica é um aspecto caracterizador da pronúncia da LI. Essa autora acredita que não é suficiente produzirmos as tônicas de maneira correta, se nos esquecermos da redução das átonas. Ela ilustra esse pensamento com a seguinte frase: “*to have strong peaks, you will have to develop deep valleys*” (Cook, 1991, p. 50).

Ainda sobre esse assunto, Cook (1991) alerta para a possibilidade de uma *overpronunciation*, quando o falante não leva em conta a redução vocálica. Na opinião da autora, somente as sílabas que estão no *pico* possuem sons fortes e mantêm a sua pronúncia original. Já as sílabas que estão nos *vales* possuem sons vocálicos fracos e, portanto, reduzidos. A autora chega até a aconselhar “*when you are not sure, reduce*” (Cook, 1991, p. 51). Esta afirmação vem comprovar a importância da redução vocálica na LI, ou seja, quando estivermos na dúvida é mais garantido reduzir do que acentuar. Como também confirmam Celce-Murcia et al. (1996, p. 108): “*One of the more striking*

<sup>46</sup> Os símbolos ● e . referem-se à pauta acentual dos vocábulos, sendo que o primeiro representa as sílabas tônicas e o segundo, as sílabas átonas.

*characteristics of English is the frequency with which **reduced vowels** occur in the stream of speech”.*

A partir das considerações acima, pode-se notar que na configuração do sistema fonético-fonológico da LI a redução vocálica desempenha um papel de grande importância, acabando por gerar o *schwa*, como o fonema vocálico de maior ocorrência na língua.

Nos capítulos subseqüentes, será analisada a inter-relação do *schwa* com alguns dos elementos que constituem o nível segmental e supra-segmental do sistema sonoro da LI.

## CAPÍTULO IV – O PAPEL DO *SCHWA* NOS NÍVEIS SEGMENTAL E SUPRA-SEGMENTAL DA LÍNGUA INGLESA

Para dar início ao presente capítulo, será utilizado o quadro de vogais apresentado no alfabeto fonético internacional — IPA (International Phonetic Alphabet). Nele pode-se visualizar com clareza o lugar ocupado pelo *schwa* em comparação com as demais vogais existentes nas várias línguas do mundo.

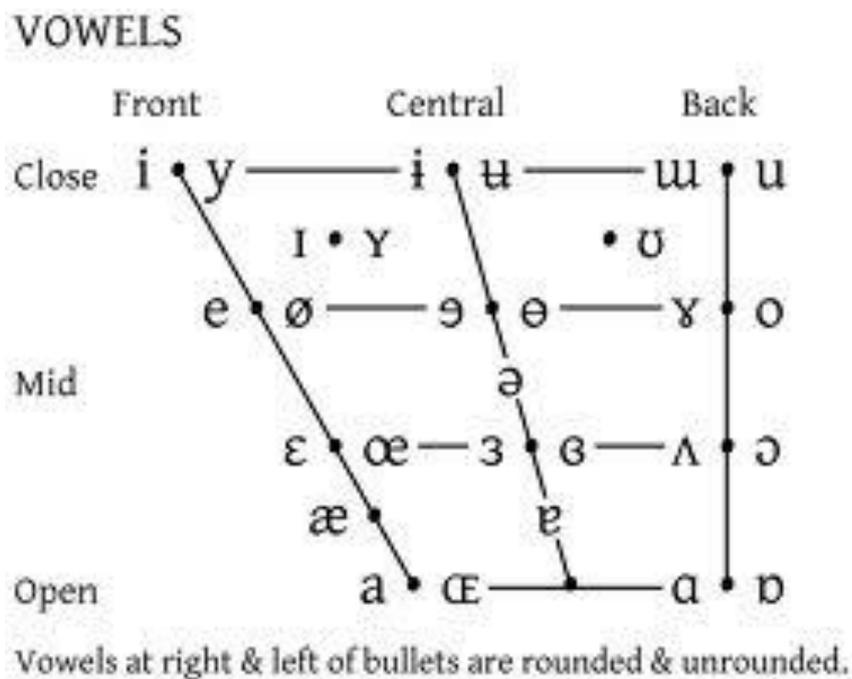


FIGURA 5 – Quadro de vogais (IPA).

FONTE – <http://www.arts.gla.ac.uk>.

A partir da ampla visão fornecida pelo quadro de vogais descritas no IPA, far-se-á, a seguir, uma análise do *schwa* nos níveis segmental e supra-segmental.

## 1 O Schwa como Som Isolado

No presente item, procuraremos proporcionar uma visão abrangente acerca do *schwa*, descrevendo suas características mais relevantes sob o ponto de vista de diferentes autores e a partir de distintos modelos de análise fonológica.

Para iniciar, gostaríamos de expor a definição apresentada no dicionário **Aurélio** (2001), que não deixa de contribuir para uma visão panorâmica do *schwa*. Eis como o verbete aparece descrito:

<p><b>schwa</b> [Hebr., 'nada'.] S. m. Ling. 1. Xuá<sup>1</sup>.</p> <p><b>xuá</b> [Do hebr. schwa, 'nada'.] S. m. Ling. 1. Vogal de timbre indistinto, produzido com uma elevação mínima da parte central da língua, e que, no vocalismo do português europeu, corresponde ao chamado <i>e</i> neutro. [Sin.: chevá.]</p>
--

Crystal (1997, p. 241) caracteriza o *schwa* como um fonema vocálico e descreve a posição dos articuladores no momento de sua produção da seguinte maneira: “*centre of tongue raised between half-close and half-open; lips neutrally spread; no firm contact between rims and upper molars*”. Além disso, o autor nos lembra ainda que existem algumas variantes regionais desse fonema, dizendo que o [ə] só ocorre na RP em sílabas átonas. Porém, em muitos falares regionais o [ə] substitui o [ʌ] como uma vogal tônica.

Cagliari (1997, p. 26) apresenta uma análise do *schwa* pela geometria de traços. O autor assim o descreve: “a vogal schwa [ə] tem os seguintes traços: [-open] [+open1 -] [+open2 -] [+open3 +] [-lab] [-cor] [-dor]” ou, quando sub-especificado, esse segmento tem os seguintes traços: “[+open3 +] [-cor] [-dor]”. No momento dessa descrição, Cagliari se mostra mais flexível que Mateus et al (1990) e declara que o [ə] ocorre no PE mas não costuma ocorrer no PB.

Cook (1991, p. 79) descreve o *schwa* da seguinte maneira:

*the schwa [ə] is the most common sound in American English. (...) Spelling doesn't help identify it, because it can appear as any one of the vowels, or a combination of them. It is a neutral vowel sound, "uh". It is usually in an unstressed syllable, though it can be stressed as well. Whenever you find a vowel that can be crossed out and its absence wouldn't change to pronunciation of the word, you have probably found a schwa. (...) Because it is so common, however, the wrong pronunciation of this one little sound can leave your speech strongly accented.*

Celce-Murcia et al. (1996, p. 108), como já apontado acima, nos fornecem a seguinte definição de *schwa*:

*One of the more striking characteristics of English is the frequency with which **reduced vowels** occur in the stream of speech. Also striking is the restricted number of vowels that tend to occur in unstressed position. At the word level, the mid-central reduced vowel /ə/, which is often called *schwa*, is by far the most common of the reduced NAE vowel sounds, especially if one includes with *schwa* reduced vowels with a postvocalic /r/ as in *father* or *brother*.<sup>47</sup> *Schwa*, which is closest position to the stressed vowel /ʌ/, is produced with the muscles relaxed, the tongue in mid-position in the mouth, and the jaw slightly open.*

Kreidler (1997, p. 110) descreve um aspecto muito relevante acerca da ocorrência do *schwa* nos diferentes dialetos da LI. De acordo com esse autor, nos dialetos não-róticos (*non-rhotic*<sup>48</sup>) palavras como *better*, *cover*, *western* apresentam o [ə] na segunda sílaba, já nos dialetos róticos, o que se pronuncia é um *schwa* com *R-coloring*, isto é, uma vogal que soa como [ə] porém com a língua um pouco afastada e com uma certa retroflexão.

Em Roach (1991, p. 76), encontramos uma explicação bastante didática para o termo *schwa*:

<sup>47</sup> A essa altura, a autora insere a seguinte nota: “Because /ə/ is also colored when followed by /r/, it is sometimes transcribed /ɚ/. Given that our alphabet is a pedagogical one, we will not use this convention, and instead use /ɝ/ to transcribe such combinations”.

<sup>48</sup> Encontramos, em Trask (1996, p. 242), a seguinte definição: “**Non-rhotic accent**: Any accent of English in which the historical /r/ has been lost everywhere except before a vowel. In such an accent, **farther** is homophonous with **father**, **miner** is homophonous with **mynah**, **star** rhymes with **Shah**, and (usually) **pore** is homophonous with **paw**. Non-rhotic accents are typical of the larger part of England, of Wales, of the east coast and south of the United States, of parts of the West Indies, and of all Southern Hemisphere varieties”.

*The ə vowel (“schwa”). The most frequently occurring vowel in English is ə, which is always associated with weak syllables. In quality it is mid (that is half-way between close and open) and central (that is, half-way between front and back). It is generally described as lax, that is, not articulated with much energy.*

Para finalizar a conceituação e descrição do *schwa*, gostaríamos de apresentar a definição do símbolo ə e do termo *schwa* apresentada por Pullum & Ladusaw (1996, p. 48-49).

ə	<b>SCHWA</b>
<p><i>IPA USAGE</i> Mid central unrounded vowel.</p>	<p><i>AMERICAN USAGE</i> Same as IPA.</p>
<p><i>OTHER USES</i> Used by Jerzy Kurylowicz, and by other Indo-Europeanists subsequently, to represent Saussure's “laryngeals”. Kurylowicz wrote &lt;ə<sub>1</sub>&gt;, &lt;ə<sub>2</sub>&gt;, etc., for distinct postulated laryngeals. See Polomé (1965) for a thorough discussion and references to the literature.</p>	
<p><i>COMMENTS</i> Used for a range of distinguishable non-peripheral vowels for which other symbols could also be used; thus [ə] may represent in broad transcriptions a retracted and only slightly rounded [œ] in French, [ɐ] in word-final position in British English, [ɚ] in stressed positions in British English, [ɪ] in many American dialects, and so on.</p> <p>There is a wide range of variation in the articulatory descriptions given to Schwa by American phoneticians. Bloch and Trager (1942, 22) define it as mean-mid central. Pike (1947, 5) gives it as upper-mid central. Smalley (1963, 363) shows it as lower-mid central. Gleason (1955, 8) does not distinguish [ə] from [ʌ] and describes [ə] as mid central or back. On the distinction between [ə] and [ʌ], see the unintendedly confusing note by Cartier and Todaro (1983, 17).</p> <p>Following in this tradition, Chomsky and Halle (1968, 176) do not include [ə] in their chart showing the feature composition of English segments, though they use the symbol [ə] throughout. This is because they write [ə] for a totally unstressed vowel and deliberately take no position on the question of its precise phonetic realization (59, note I; 245, note 7). Hence they espouse no phonetic description corresponding to [ə], though they note (59, note I) that for many speakers it may be [ɪ]. Their feature system apparently does not allow for the representation of a distinction between IPA [ɪ], [ə], and [ʌ].<sup>49</sup></p>	
<p><i>SOURCE</i> Roman alphabet lower-case e, turned (rotated 180°). The name <i>schwa</i> or <i>shva</i> (Hebrew <i>sh'wa</i>) comes from traditional Hebrew grammar (Prokosch 1939 (p. 94)).</p>	

Optou-se por inserir a definição completa do verbete em virtude de sua abrangência e da grande contribuição que trouxe para o nosso trabalho. Como se pode ver, todos os comentários estão permeados de um rico levantamento bibliográfico acerca da redução vocálica (*schwa*).

<sup>49</sup> Chomsky & Halle (1968), dentro da linha da fonologia gerativa padrão, não poderiam inserir o *schwa* no quadro de segmentos da língua inglesa, uma vez que este segmento não se encontra na forma de base das

Uma vez descrito o *schwa* no nível segmental, isto é como fonema isolado, passemos agora para o nível supra-segmental, onde será avaliada a sua relação com o acento, o ritmo e a entoação.

## 2 O Schwa e o Acento

Nesta parte do trabalho, far-se-á uma apresentação das possíveis relações entre o *schwa* e o acento na LI.

Vimos no Capítulo III que o lugar ocupado pelo *schwa* na cadeia sonora está vinculado à redução vocálica. As vogais reduzidas em contraste com as tônicas das palavras definirão o padrão acentual da LI. Somente a partir da consciência desse contraste o falante estará apto a reproduzir o padrão acentual da LI.

Podemos nos remeter, nesse momento, ao artigo de Wong (1996), no qual a autora discorre sobre dois aspectos do ensino de pronúncia que muito auxiliariam os professores de LI, quais sejam: o número de sílabas e o acento das palavras.

A partir de experiência pessoal no aprendizado de húngaro, a autora mostra como pode ser frustrante tentar aprender os fonemas isolados e não conseguir produzir uma simples palavra ou frase que faça sentido. Portanto, a autora sugere que, ao abordar a pronúncia da LI, o professor comece trabalhando, por exemplo, o número de sílabas de uma palavra e posteriormente o acento que essa palavra recebe, mostrando que esses dois aspectos realmente interferirão na inteligibilidade. Para ilustrar esse fato, a autora comenta que um engenheiro brasileiro só percebeu a necessidade de colocar as tônicas das palavras no lugar certo quando foi para os Estados Unidos e constatou que as pessoas tinham dificuldade em entendê-lo.

A autora conclui que o professor, ao ajudar o aluno nesses dois aspectos da pronúncia da LI — o número de sílabas e o acento das palavras —, proporciona-lhe um efeito significativo na sua habilidade de se comunicar claramente.

A opinião de Wong (1996) confirma, através de um outro enfoque — o da tônica das palavras —, a nossa idéia de que, durante a produção, temos de atentar para a oposição entre as sílabas átonas e as tônicas. Dessa forma, complementamos a opinião

---

palavras. Se considerarmos o *schwa* como resultado de redução, este aparecerá apenas na forma de superfície das palavras inglesas.

da autora mostrando que, ao se detectar a sílaba tônica e produzi-la, é imprescindível produzir adequadamente as sílabas átonas, produzindo as reduções vocálicas e os *schwas* onde for necessário.

É importante notar que Cook (1991, p. 51), como já ressaltado na descrição da redução vocálica da LI, lembra que somente as sílabas que estão no *pico* possuem sons fortes e mantêm a sua pronúncia original, já as sílabas que estão nos *vales* possuem sons vocálicos fracos e, portanto, reduzidos.

A visão apresentada por Cook acerca dos picos e vales já aparece há bastante tempo na fonética inglesa. Em relação ao ritmo, essa mesma visão é compartilhada por Abercrombie (1967). E, em relação à entoação, esse tipo de abordagem foi enfatizado por Halliday (1970), na descrição da entoação do inglês.

Odlin (1989, p. 117) afirma que o padrão acentual é crucial para a pronúncia, uma vez que eles afetam as sílabas e os segmentos que as constituem. É o que se pode verificar na alteração do acento em certos verbos e substantivos na LI, tais como em:<sup>50</sup>

<b>Substantivos</b>	<b>Verbos</b>
<i>REcord</i> [ˈrɛkərd]	<i>reCORD</i> [rɪˈkɔrd]
<i>COMbine</i> [ˈkɒmbayn]	<i>comBINE</i> [kɒmˈbayn]

Na transcrição fonética dos exemplos acima pode-se notar que a diferença de acento altera a qualidade das vogais, isto é o fonema varia de acordo com a proeminência acústica da sílaba. Como enfatiza Odlin (1989, p. 117) essa interação tem implicações importantes não apenas para a produção da fala como também para a compreensão.

Cutler (*apud* Odlin, 1989, p. 117) demonstra que o padrão acentual desempenha um papel crucial no reconhecimento de palavras por parte dos ouvintes. Esse autor afirma ainda que quando falantes não nativos não usam o padrão acentual tido como norma na língua alvo, as vogais e as consoantes também podem variar de acordo com a norma esperada, impossibilitando por completo a identificação das palavras por parte do ouvinte. Bansal (*apud* Odlin, 1989, p. 117) corrobora essas idéias ao argumentar que erros de acento são os que mais impedem inteligibilidade da pronúncia dos indianos ao falarem inglês.

<sup>50</sup> No quadro, as sílabas tônicas das palavras estão representadas, ortograficamente, com maiúsculas e as transcrições que as sucedem foram sugeridas pela autora da tese.

Dois exemplos utilizados por Celce-Murcia et al. (1996, p. 110) servem para ilustrar as relações estabelecidas pelo acento na estrutura fonológica da LI. Neles evidencia-se o papel das vogais reduzidas — principalmente do *schwa* — no padrão acentual da LI:

*John has washed the car.*            ['dʒʌnəz'wɔʃtðə'kɑr]

*He was coming to see us.*            ['hiwəz'kʌmɪŋtə'si:əs]

Nos dois proferimentos acima, pode-se notar que a natureza tipicamente átona de certas vogais e palavras contribuirá tanto para o padrão acentual como rítmico da LI.

Sendo assim, nos lançamos para o próximo tópico de análise: o *schwa* e o ritmo.

### 3 O *schwa* e o Ritmo<sup>51</sup>

*Appropriate rhythm, or the timing of syllables and accents, is also important for intelligibility. A staccato, syllable-timed rhythm is difficult for native speakers to understand not only because it is out of step with English rhythm but also because the unstressed syllables and function words are not sufficiently reduced, making it difficult for the listener to hear the content words and the accents, which carry the major meaning.*

(Anderson-Hsieh, 1995, p. 18)

Quando nos propomos discutir questões acerca do ritmo das línguas, temos que ter consciência do fato de estarmos adentrando em um terreno bastante controverso. O debate se faz complicado desde a sua origem, isto é, desde a própria concepção de

---

<sup>51</sup> Para Massini-Cagliari (1992, p. 11) “o significado da palavra RITMO, em lingüística, não se resume apenas a padrões muito rígidos de repetição de acento ou durações, como nos tratados de metrificação, mas abrange a maneira como as manifestações lingüísticas dos seres humanos são organizadas no tempo ao serem pronunciadas. Por outro lado, também não se resume apenas a padrões quaisquer de repetição, mas abrange a noção de expectativa de uma eventual repetição de algum parâmetro no tempo”. Vejamos ainda a definição de Trask (1996, p. 311) sobre o assunto: **rhythm** /'rɪðm/ n. *The perceptual pattern produced in speech or poetry by the occurrence at regular intervals of prominent elements; these elements may be stresses (as in English), syllables (as in Spanish), heavy syllables (as in Ancient Greek) or moras (as in Japanese).*

ritmo e das classificações, usualmente, a ele atribuídas. Em seguida, ao se entrar no mérito de descrever o ritmo de línguas específicas, a questão se torna ainda mais polêmica. É nesse âmbito que a classificação dos diferentes ritmos se mostra insuficiente, pois dificilmente fornece instrumentos adequados para uma descrição confiável do ritmo de uma língua.

Analisemos esse problema de forma mais palpável. Uma classificação bastante difundida e utilizada na descrição das línguas, que foi cunhada por Pike (1947), é a divisão entre *ritmo silábico* e *ritmo acentual*.<sup>52</sup> Essa divisão prevê o seguinte: o *ritmo silábico* ocorre nas línguas em que o tempo necessário para se produzir um proferimento depende do seu número de sílabas e cada uma das sílabas tem aproximadamente a mesma intensidade e duração, já nas línguas de *ritmo acentual* há uma isocronia<sup>53</sup> na ocorrência das sílabas tônicas (ou proeminentes) independentemente do número de sílabas átonas entre elas, sendo as sílabas tônicas relativamente longas e proeminentes e as sílabas átonas curtas e fracas.

Em Trask (1996), encontramos uma definição mais detalhada acerca dos ritmos acentual e silábico, em que o autor recorda a origem destes termos e o início da sua utilização. Vejamos:

*stress-timing* n. The type of speech **rhythm** in which stressed syllables occurs at approximately equal intervals, with any number of unstressed syllables allowed to occur between the stresses. Stress-timing is often said to be characteristic of English, though objective measurement shows that the occurrence of stresses at equal intervals is more an ideal than a reality. (...) The term was coined by Pike (1947a), but the idea goes back to Joshua Steele in the eighteenth century. (Trask, 1996, p. 337)

*syllable-timing* (also **isosyllabicity**) A type of rhythm in which each syllable in an utterance takes roughly the same amount of time to produce. This sort of rhythm is reported for many languages, such as Spanish and Vietnamese. (Trask, 1996, p. 346)

Para uma visão crítica acerca da dicotomia acentual/silábico, serão utilizadas as idéias de Massini-Cagliari (1992). De acordo com a autora, “a respeito do ritmo do português do Brasil, pode-se observar que há uma predominância entre os autores no sentido de classificar o português como língua de ritmo acentual” (p. 47). No entanto,

<sup>52</sup> Dauer (1983) faz uma interessante análise acerca dessa dicotomia.

<sup>53</sup> Característica de algo que se realiza com intervalos iguais, ou ao mesmo tempo.

estudos realizados com objetivo de se delinear o ritmo do PB obtiveram resultados variados. Analisemos alguns deles:

- 1 Na pesquisa de Cagliari & Abaurre (1986), com falantes do PB, observou-se que parte dos informantes apresentou um ritmo tipicamente acentual, porém com flutuações, e outros, um ritmo predominantemente silábico, também com flutuações.
- 2 Major (1981) buscou evidências instrumentais e fonológicas para afirmar que o PB tem uma tendência ao ritmo acentual.
- 3 Moraes & Leite (1989), a partir de um estudo experimental usando trechos do *corpus* do Projeto “Gramática do Português Falado” e o conceito de “pé-compasso”, concluem que:
  - pés curtos e alguns pés médios possuem ritmo acentual,
  - o restante dos pés longos possui ritmo silábico.

Comparando os três estudos supra-mencionados, concordamos com a conclusão da autora de que não é possível estabelecer uma definição precisa para o ritmo do PB. Portanto, pode-se perceber que a dicotomia *ritmo acentual/ritmo silábico* não é suficiente para abarcar as peculiaridades de certas línguas, como o PB.

Encontram-se abaixo alguns levantamentos acerca do ritmo da LI. Através destes relatos, chamaremos a atenção para o papel que o *schwa* desempenha na estrutura rítmica desse idioma.

Para explicar o ritmo da LI, Kreidler (1989, p. 161) faz, primeiramente, a seguinte descrição:

*In each tone unit the accented syllable is most prominent, other stressed syllables are less prominent, and unstressed syllables are least prominent. The vowel of a stressed syllable is long, the vowel of an unstressed syllable is short and it is often a schwa. Sometimes this pronunciation of unstressed syllables is spoken of as ‘slurring’. (...) In spoken English, unstressed syllables are weak and occupy less time than stressed syllables; consequently unstressed syllables do not have the full vowels of stressed syllables.*

A partir do intróito dado pelo autor, pode-se perceber que, na LI, não é possível se falar de ritmo sem se entender o papel do *schwa*. Ou seja, o ritmo está relacionado à duração, esta depende da duração das vogais, a duração das vogais está

relacionada à tonicidade e atonicidade das vogais, as vogais átonas da LI, na sua maioria, são pronunciadas como *schwa*.

Em Orion (1997, p. 23), a inter-relação entre o ritmo e a tonicidade das sílabas é expressa da seguinte maneira:

*In many words of two or more syllables, the unstressed vowel sounds are reduced to /ə/ as in “up” or /ɪ/ “sit”. When these sounds are used in unstressed syllables, they sound almost alike and may sometimes be interchangeable. There are a large number of unstressed syllables in English. This unstressing (or weakening) of vowel sounds in syllables is extremely important because it helps make up the rhythm pattern of English.*

Em consequência desse fato, para que a comunicação de um falante, de inglês como LE, se torne mais efetiva, ele deve adquirir a estrutura rítmica da LI. Como já discutimos no item anterior, a marcação da estrutura rítmica depende da contribuição das vogais átonas, predominantemente do *schwa*.

Para resumir, Kreidler (1989, p. 175) apresenta o seguinte panorama acerca do ritmo das línguas:

*The rhythm of an utterance depends on the number of stressed syllables it contains. English has stress timing, so that stressed syllables are relatively long and prominent, unstressed syllables are short and ‘slurred’. In contrast, languages in which all syllables are nearly equal in intensity and timing have syllable timing.*

Como vemos, não é possível concebermos a idéia de ritmo sem antes se compreender a relação de tonicidade e atonicidade entre as sílabas. Uma vez que, como afirma Kreidler (1997, p. 102-103), na LI as sílabas átonas são fracas e curtas e por isso ocupam menos tempo que as sílabas tônicas.

Uma opinião que vem corroborar essa caracterização do ritmo da LI é a de Chela Flores (*apud* Celce-Murcia, 1996). Essa autora acredita que o ritmo, em particular o alongamento apropriado das sílabas tônicas e a redução das sílabas átonas em inglês, é o maior desafio, em termos de pronúncia, para falantes de outras línguas.

É interessante notar que no PB há uma forte tendência para o ritmo trocaico, isto é um nítido revesamento entre forte e fraco (Massini-Cagliari, 1999a). Já na LI, o número de sílabas átonas que podem ocorrer entre duas sílabas tônicas é, geralmente, maior. Daí a importância de se atentar para a não transferência do ritmo trocaico para a LI por parte dos falantes do PB.

Passemos, agora, ao terceiro e último item a ser analisado no nível supra-segmental: a entoação.

#### 4 O Schwa e a Entoação

Neste item, buscaremos averiguar a relação que a entoação estabelece com o *schwa* na LI.

Os estudos de Halliday (1963, 1970) e Abercrombie (1967) demonstram que para que haja uma entoação precisa é necessário que haja também um ritmo preciso. As pesquisas de Todaka (1990), com vistas à análise da entoação inglesa de alunos japoneses, confirmam esta inter-relação, isto é a de que a boa entoação depende de um bom ritmo.

Apesar de a entoação parecer vinculada apenas aos aspectos relacionados à intensidade e altura (*pitch*) da língua, vemos que seu estudo não pode ser desvinculado do ritmo que, por sua vez, é vinculado ao padrão acentual da língua, que, no caso da LI, mantém estreita relação com a redução vocálica.

Para ilustrar essa opinião, citaremos Cook (1991, p. 50) que caracteriza os sons reduzidos como “*the down side of intonation*” e diz que “*they are the principal function of intonation and are truly indicative of the American sound*”.

Cook (1991) trata da pronúncia do inglês de modo geral, porém apresenta interessantes sugestões acerca da aquisição do sotaque americano. Como esse livro foi escrito para leigos, isto é, possíveis atores estrangeiros e estudantes estrangeiros nos Estados Unidos, dentre outros, seu vocabulário é bastante acessível e livre do jargão específico da área de fonética e fonologia. Porém, essa obra não deixa de ser uma descrição interessante dos aspectos que de fato constituem a pronúncia do inglês norte-americano (NAE). A partir da leitura de um mesmo texto em diferentes etapas da aprendizagem, distintos aspectos da pronúncia vão sendo abordados gradativamente. Dessa maneira, espera-se que a fluência do aprendiz vá se consolidando de forma cumulativa. A pronúncia é, pois, tratada de forma globalizada, constituindo-se, assim, numa abordagem coerente e eficaz.

A partir de uma visão *sui generis* dos diferentes aspectos da pronúncia do NAE, Cook (1991, p. 50) apresenta a seguinte definição de entoação do inglês americano:

*American intonation is made up of peaks and valleys — tops of staircases and bottoms of staircases. (...) These deep valleys should be filled with all kinds of reduced vowels, one in particular —the completely neutral schwa.*

Esse capítulo se intitula *Reduced sounds are “valleys”* e, como se pode notar, a autora expõe sua visão de entoação relacionada à idéia de redução vocálica e de revezamento entre *picos* e *vales*. Essa idéia nos parece a mais importante a respeito da pronúncia da LI vista em sua totalidade. Nela estão inseridos vários aspectos da pronúncia da LI, quais sejam: a concepção de atonicidade das sílabas (redução vocálica), a noção do seu padrão acentual, a caracterização do seu ritmo acentual, e a idéia de entoação levando em consideração a variação de *pitch* presente na LI.

Klein (1996, p. 69) faz referência à relação entre palavras gramaticais, acento e entoação ao afirmar que: *“this kind of stress tends to fall on content words rather than function words, and words emphasized by raised pitch are ordinary more perceptually salient than other words”*. A relação entre palavras gramaticais e redução vocálica será discutida no capítulo subsequente.

## **CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA REDUÇÃO VOCÁLICA NO ENSINO DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA**

O *schwa*, como resultante fonética da aplicação de processos rítmicos de redução vocálica, está presente em vários aspectos do sistema fonético-fonológico do inglês, constituindo-se, dessa forma, em um aspecto fundamental para o entendimento de sua pronúncia. Em virtude disso, podemos dizer que um aprendiz de LI só apresentará um bom desempenho oral e auditivo se houver internalizado, de forma consciente ou inconsciente, os contextos de realização do *schwa* e o papel que desempenha na estruturação sonora desse idioma. Essa internalização não precisa ser obtida, necessariamente, através do estudo sistematizado de pronúncia. Muitos alunos podem apresentar sensibilidade o suficiente para descobrirem sozinhos, outros poderão com uma simples conscientização começar a entender a pronúncia do inglês, porém, a prática tem nos mostrado que a grande maioria dos alunos necessita de conscientização seguida de treinamento e grande quantidade de insumo para penetrar na configuração fonético-fonológica da LI. São comuns, por parte dos alunos, reclamações como as que se seguem:

— Eu até consigo ler textos em inglês, mas eu não entendo nada quando eu ouço alguém falando.

- Se for para falar devagarinho, eu até consigo, mas eu não consigo entender quando uma pessoa fala depressa, como no cinema ou na televisão.
- Às vezes eu até entendo alguma coisa, mas na hora de falar não sei nada.

É claro que os problemas apresentados pelos alunos não acontecem apenas em decorrência da sua não familiaridade com a pronúncia da língua inglesa; são inúmeros os aspectos envolvidos, tais como: falta de vocabulário, desconhecimento sintático, etc. Mas o desconhecimento de características fundamentais da organização fonético-fonológica do inglês pode ser um dos grandes responsáveis por deficiências no desempenho dos aprendizes.

Celce-Murcia et al. (1996, p. 25) nos alertam para o fato de que ainda estamos carentes de pesquisas que de fato constatem as teorias acerca da aquisição fonológica em aprendizes de LE. “... *More empirical evidence is needed to confirm current thought on information processing and validate it as regards a learner’s phonological acquisition of a second language.*”

Nesse sentido, o nosso trabalho contribui para esse tipo de pesquisa, pois, quando nos preocupamos com o aprendizado do *schwa* por falantes do PB estamos inseridos no campo da aquisição fonológica de uma LE. Nesse campo temos que considerar o papel exercido pela transferência lingüística da primeira língua do falante.

Vimos em Mateus et al. (1990, p. 330) que o *schwa* ocorre no PE e não ocorre no PB. Como consequência dessa constatação, ousamos dizer que os portugueses, quando comparados aos brasileiros, estão um passo à frente na aquisição da pronúncia da LI. Buscaremos demonstrar, através deste trabalho, que o entendimento e o uso adequado do *schwa* será de fundamental importância tanto para a discriminação auditiva quanto para a produção oral do aprendiz.

Uma vez constatada a ausência de *schwa* no PB<sup>54</sup> — como também nos lembram Elia (1976), Mateus et al. (1990) e Cagliari (1997) —, o ensino da pronúncia do inglês, sobretudo no Brasil, deve dar especial ênfase a esse aspecto, já que o *schwa* é o som mais recorrente nesse idioma (ver Anexo A). Somente a partir da aquisição desse tipo de redução vocálica é que o falante estará apto a acentuar as palavras e as frases adequadamente e, só assim, incorporar o ritmo e a entoação da LI.

---

<sup>54</sup> Apesar de Silva (1999, p. 81) utilizar [ə] para transcrição da pronúncia do **a** ortográfico em posições átonas, esta não é a posição adotada nesta tese.

Estamos, aqui, contando com as contribuições advindas da análise contrastiva que nos permitem a comparação entre os sistemas fonético-fonológicos — do português e do inglês. Porém, não nos cabe assumir uma postura determinista em relação à produção e à percepção do *schwa*, já que nem sempre a análise contrastiva nos fornece as previsões corretas acerca dos possíveis erros na língua a ser aprendida.

Podemos então dizer que a não existência do *schwa* no sistema sonoro do PB não exclui de seus falantes a capacidade de produzi-lo.

Lightbown & Spada (1993, p. 25) afirmam que a interferência da língua materna na aquisição de LE é bastante complexa e qualquer asserção acerca dessa transferência lingüística deve ser examinada com cautela:

*... the influence of the learner's first language is not simply a matter of habits, but a much more subtle and complex process of identifying points of similarity, weighing the evidence in support of some particular feature, and even reflecting (though not necessarily consciously) about whether a certain feature seems to 'belong' in the structure of the target language.*

## **1 A Relevância das Palavras Gramaticais (*Function Words*) na Língua Inglesa e sua Relação com a Realização Fonética do Schwa**

Um capítulo a respeito do ensino da pronúncia da LI não poderia jamais deixar de mencionar o lugar ocupado pelas palavras gramaticais. No inglês, essas palavras denominam-se *functions words* por exercerem um papel gramatical na frase, seja de artigo, pronome, verbo, auxiliar, preposição, conjunção ou *particles*<sup>55</sup>. Passemos, então, à análise desse aspecto fundamental do ensino da pronúncia da LI e a sua relação com o aparecimento do *schwa*, no nível fonético.

Para introduzir o tópico acerca das palavras gramaticais, faremos uso da definição apresentada por Prator (1951, p. 25), na qual aparece a distinção entre palavras lexicais e gramaticais.

*Grammarians sometimes divide all words into two classes: (1) content words, which have meaning in themselves, like mother, forget, and tomorrow; and (2) functions words, which have little or no meaning other than the grammatical idea they express, such as the, of and will. In general content words are stressed, but function words are left unstressed, unless the speaker wishes to call special attention to them.*

<sup>55</sup> Optou-se pela utilização do termo em inglês pelo fato de não haver no português uma forma equivalente.

Content words, usually stressed, include

- 1 Nouns.
- 2 Verbs (with the few exceptions listed under function words).
- 3 Adjectives.
- 4 Adverbs.
- 5 Demonstratives: *this, that, these, those*.
- 6 Interrogatives: *who, when, why, etc.*

Function words, usually unstressed, include

- 1 Articles: *a, an, the*.
- 2 Prepositions: *to, of, in, etc.*
- 3 Personal pronouns: *I, me, he, him, it, etc.*
- 4 Possessive adjectives: *my, his, your, etc.*
- 5 Relative pronouns: *who, that, which, etc.*
- 6 Common conjunctions: *and, but, that, as, if, etc.*
- 7 One used as a noun-substitute, as in “*the red dress and the blue one*”.
- 8 The auxiliary verbs\*: *be, have, do, will, would, shall, should, can, could, may, might, and must*.

\* Even when they are the principal verb in the sentence, they are usually unstressed.(...) On the other hand, they are stressed when they come at the end of a sentence, and when they are used in reiterative formulas such as *didn't we* and *are they*.

Klein (1996, p. 164) define as palavras gramaticais como aquelas que não têm significado referencial e que servem para organizar o discurso.

Uma vez evidenciada a importância das palavras gramaticais no processo da aquisição da linguagem, é necessário salientar o papel que elas desempenham na estruturação do sistema fonológico da LI. Buscaremos demonstrar que o lugar por elas ocupado influirá no padrão rítmico e entoacional do inglês, lembrando que só nos é possível entender esse papel, se levarmos em conta a relação em cadeia abaixo.

As palavras gramaticais estão relacionadas com:

- o padrão entoacional, que está relacionado com o ritmo, que por sua vez, relaciona-se com
- o padrão acentual, que está relacionado com
- a atonicidade presente nas palavras, que está relacionada com
- a redução vocálica, que na LI manifesta-se majoritariamente sob a forma de *schwa*.

Somente a partir dessa cadeia poderemos entender a grande incidência de *schwas* na pronúncia das palavras gramaticais. Para ilustrar este fato, ao longo deste capítulo, serão apresentados inúmeros exemplos de palavras que exercem a função de palavras gramaticais na LI e que, em sua maioria, apresentam o *schwa* na forma fonética.

Klein (1996, p. 69-70) demonstra, através de exemplos do alemão, que existe uma estreita relação entre as palavras gramaticais, a entoação e o acento. No exemplo por ele utilizado fica evidente que o acento recai sobre as palavras lexicais e que as palavras

gramaticais aparecem geralmente em sua forma átona. Este mesmo autor afirma que “*function words tend to be shorter (typically one syllable), occur with greater frequency, and usually carry less stress than content words*” (Klein, 1996, 64).

Crystal (1997), ao tratar de formas fortes e fracas, afirma que o inglês contém aproximadamente cinquenta palavras gramaticais que podem ser pronunciadas de duas maneiras diferentes, enunciadas com *full vowels*, que aqui chamaremos “vogais plenas”, ou com vogais reduzidas, que na LI manifestam-se, na sua maioria, na forma de *schwa*. Essas palavras gramaticais só serão pronunciadas em sua forma forte quando ditas isoladamente ou em um contexto onde exerçam função focal, isto é, quando precisam ser enfatizadas. Porém, em todos os outros contextos de “*connected speech*”, essas palavras apresentarão sua forma fraca, onde suas vogais plenas serão substituídas por vogais reduzidas, e poderá haver também queda de alguma consoante.

Crystal (1997, p. 247) nos apresenta a seguinte lista de palavras com as correspondentes transcrições de suas formas fortes e fracas.

and	ænd	ən, n
that	ðæt	ðət
his	hɪz	ɪz
from	fɾɒm	fɾəm
of	ɒv	əv, v, ə
to	tu:	tʊ, tə
some	sʌm	səm, sm
there	ðeə	ðə
have	hæv	əv, v, ə
were	wɜ:	wə
do	du:	də, dʊ
must	mʌst	məs, məst

É interessante notar que na LI existe uma tendência a se transcrever as formas fracas com uma ortografia distinta, como vemos em: ‘*n (and), bacon ‘n eggs, o’ (of), cup o’ coffee* ou *cuppa coffee*. E, dentre essas, encontramos a forma já consagrada para indicação da hora “*o’clock*”, que os falantes do PB tendem a pronunciar [ɔ] ao invés de [ə], provavelmente por desconhecerem as características das formas fracas do inglês.

Diante do quadro de palavras gramaticais apresentado por Crystal (1997), faz-se necessário enfatizar dois fatores:

- a) *there*, na função de advérbio de lugar, é sempre forte [ðer]; já quando vinculado ao verbo *to be* com o sentido de existir é sempre fraco [ðər] — lembrando que esta é uma questão de ritmo, pois, junto ao *to be*, *there* nunca será proeminente —;
- b) formas distintas podem aparecer diante de vogal e de consoante, como vemos em [ðə pen] e [ði y æpəl] para *the*; e *you must stay* [məs] e *you must eat* [məst] para *must*.

Ao se tratar de palavras gramaticais, é interessante lembrar as contribuições de Celce-Murcia et al. (1996) a respeito das formas reduzidas. Para essas autoras há duas situações em que uma vogal ocorre em posição átona: 1) em sílaba átona de palavras polissílabas e 2) em monossílabos que apresentam uma *citation form* (palavra dita isoladamente, fora de contexto) e uma forma reduzida (palavra dentro do discurso).

Citaremos abaixo uma lista de monossílabos, citados por Celce-Murcia et al. (1996, p. 109), que podem ocorrer isolados (forma tônica) ou inseridos em um discurso (forma átona).

Word	Stressed or citation form	Unstressed or reduced form
a	/ey/	/ə/
an	/æn/	/ən/
the	/ði y/	/ðə/ before consonants /ði/ before vowels
on	/ɑn/, /ɔn/	/ən/
at	/æt/	/ət/
is	/ɪz/	/ɪz/, /əz/
are	/ɑr/	/ə <sup>r</sup> /
was	/wʌz/	/wəz/
have	/hæv/	/(h)əv/
has	/hæz/	/(h)əz/
his	/hɪz/	/(h)ɪz, (h)əz/
to	/tuw/	/tə/ before consonants /tu/ before vowels

Na lista acima podemos notar que, das doze palavras mencionadas, todas adotam o *schwa* como vogal átona das formas reduzidas, sendo que quatro delas também aceitam uma segunda possibilidade, como vemos em:

the [ðə] ou [ði]

is [ɪz] ou [əs]

his [(h)ɪz] ou [(h)əz]

to [tə] ou [tu]

sendo que *the*, *to* e *is* têm a pronúncia condicionada pelo fonema inicial das palavras que os sucedem.

Celce-Murcia et al. (1996, p. 110) concluem seu capítulo fazendo uma interessante observação acerca da atonicidade dessas palavras: “*The typically unstressed nature of such words in the stream of speech contributes markedly to English stress and rhythm*”. Essa observação vem confirmar as idéias por nós apresentadas no início deste item.

Swan (1995, p. 617) realiza basicamente o mesmo percurso descrito por Celce-Murcia et al.(1996) a respeito de formas fracas e fortes. Ele nos lembra que algumas palavras da LI têm duas pronúncias: uma é usada quando as palavras são acentuadas, e a outra quando elas não o são, tal como vemos em:

*What are you looking **at** [æt]?*

*I'm looking **at** [ət] you.*

Além disso, Swan declara que os verbos principais e as formas negativas contraídas sempre têm a pronúncia forte, tal como vemos em:

*What did you **have** [hæv] for breakfast?*

*can't [kɑ:nt]*

*wasn't [ˈwɒznt]*

*musn't [ˈmʌsnt]*

Em seguida, Swan (1995, p. 617-618) nos fornece uma extensa lista de palavras que apresentam na pronúncia duas formas: uma forte e uma fraca. É notável a frequência de *schwas* presentes nas formas fracas, observe:

	<b>Forma Fraca</b>	<b>Forma Forte</b>
a	[ə]	[eɪ] (unusual)
am	[(ə)m]	[æm]

an	[ən]	[æn] (unusual)
and	[(ə)n(d)]	[ænd]
are	[ə(r)]	[ɑ:(r)]
as	[əz]	[æz]
at	[ət]	[æt]
be	[bi]	[bi:]
been	[bi:n]	[bi:n]
but	[bət]	[bʌt]
can	[k(ə)n]	[kæn]
could	[kəd]	[kʊd]
do	[d(ə)]	[du:]
does	[dəz]	[dʌz]
for	[fə(r)]	[fɔ:(r)]
from	[frəm]	[frɒm]
had	[(h)əd]	[hæd]
has	[(h)əz]	[hæz]
have	[(h)əv]	[hæv]
he	[(h)ɪ]	[hi:]
her	[(h)ə(r)]	[hɜ:(r)]
him	[(h)ɪm]	[hɪm]
his	[(h)ɪz]	[hɪz]
is	[z, s]	[ɪz]
must	[m(ə)s(t)]	[mʌst]
not	[nt]	[nɒt]
of	[əv]	[ɒv]
our	[ɑ:(r)]	[aʊə(r)]
Saint	[s(ə)nt] (GB only)	[seɪnt]
shall	[ʃ(ə)l]	[ʃæl]
she	[ʃi]	[ʃi:]
should	[ʃ(ə)d]	[ʃʊd]
sir	[sə(r)]	[sɜ:(r)]
some	[s(ə)m]	[sʌm]
than	[ð(ə)n]	[ðæn] (rare)
that (conj.)	[ð(ə)t]	[ðæt]
the	[ðə, ðɪ]	[ði:]
them	[ð(ə)m]	[ðem]
there	[ðə(r)]	[ðeə(r)]
to	[tə]	[tu:]
us	[əs]	[ʌs]
was	[w(ə)z]	[wɒz]
we	[wi]	[wi:]
were	[wə(r)]	[wɜ:(r)]
who	[hu]	[hu:]
would	[wəd, əd]	[wʊd]
will	[(ə)l]	[wɪl]
you	[ju]	[ju:]
your	[jə(r)]	[jɔ:(r)]

Com Swan (1995), vimos uma lista das palavras gramaticais de forma genérica, agora Celce-Murcia et al. (1996, p. 377-379) nos apresentam uma lista dessas palavras classificadas por categorias gramaticais e seguidas de exemplos. Vejamos:

### Palavras gramaticais geralmente reduzidas

#### I- Conjunções

<b>And</b>	Long live rock <i>and</i> roll!	[ən]
	She's footloose <i>and</i> fancy free.	[ən]
	Eat your bread <i>and</i> butter.	[ɪ]
	We got up bright <i>and</i> early.	[ɪ]
<b>Or</b>	There are five <i>or</i> six people coming.	[ɔr]
	You can either stay <i>or</i> leave.	[ɔr]
	It's a life <i>or</i> death matter.	[ɔr]
	Did you help him for love <i>or</i> money?	[ɔr]
<b>As</b>	It's <i>as</i> cold <i>as</i> ice.	[əz]
	The apartment is <i>as</i> clean <i>as</i> a whistle.	[əz]
	Sue is <i>as</i> happy <i>as</i> a clam.	[əz]
	He did it <i>as</i> quick <i>as</i> a wink.	[əz]
<b>Than</b>	Are you taller <i>than</i> me?	[ðən]
	Alaska is bigger <i>than</i> Texas.	[ðən]
	Max is slower <i>than</i> molasses.	[ðən]
	She's nuttier <i>than</i> a fruitcake.	[ðən]

#### II- Preposições

<b>To</b>	Please talk <i>to</i> me.	[tə]
	Let's get back <i>to</i> basics.	[tə]
	The score is ten <i>to</i> two.	[tə]
	He cut me <i>to</i> the quick.	[tə]
<b>For</b>	Let's have one <i>for</i> the road.	[fɔr]
	You don't get more <i>for</i> less.	[fɔr]
	They're having a two <i>for</i> one sale.	[fɔr]

	You're looking <i>for</i> trouble.	[fə <sup>r</sup> ]
<b>Of</b>	That's the best <i>of</i> all.	[əv]
	It's one <i>of</i> the best movies I've seen!	[əv], [ə]
	Tom was born on the fifth <i>of</i> June.	[əv], [ə]
	It's the event <i>of</i> the century.	[əv], [ə]
<b>On</b>	Put it <i>on</i> the table.	[ən], [ən]
	Take it <i>on</i> faith.	[ən], [ən]
	He lives <i>on</i> Maple Street.	[ən], [ən]
	You get <i>on</i> my nerves!	[ən], [ən]
<b>From</b>	How soon will he fall <i>from</i> grace?	[frəm]
	Ida sells cosmetics <i>from</i> door to door.	[frəm]
	I mean it <i>from</i> the bottom of my heart.	[frəm]
	The plane disappeared <i>from</i> sight.	[frəm]
<b>At</b>	She made eyes <i>at</i> him.	[ət]
	He's down <i>at</i> the heel.	[ət]
	The star player is up <i>at</i> bat.	[ət]
	Who's <i>at</i> the helm?	[ət]
<b>In</b>	She's one <i>in</i> a million.	[ɪn], [ən]
	It's <i>in</i> the bag.	[ɪn], [ən]
	I'll do it <i>in</i> a jiffy.	[ɪn], [ən]
	He disappeared <i>in</i> a flash.	[ɪn], [ən]
<b>III-</b>	<b><i>be</i> cópula</b>	
<b>Are</b>	How <i>are</i> you feeling?	[ə <sup>r</sup> ]
	Why <i>are</i> your shoes unlaced?	[ə <sup>r</sup> ]
	What <i>are</i> your earliest memories?	[ə <sup>r</sup> ]
	Pat and Sam <i>are</i> coming.	[ə <sup>r</sup> ]
<b>Am</b>	Why <i>am</i> I so blue?	[əm]
	Who <i>am</i> I to tell you that?	[əm]
	How <i>am</i> I doing?	[əm]

	What <i>am</i> I missing?	[əm]
<b>IV-</b>	<b>Verbos auxiliares</b>	
<b>Have</b>	The books <i>have</i> arrived.	[əv]
	He was supposed to <i>have</i> finished it.	[əv]
	The children <i>have</i> gone to bed.	[əv]
	He must <i>have</i> done it!	[əv], [ə]
<b>Has</b>	Max <i>has</i> gone to New York.	[əz]
	Chris <i>has</i> bought a computer.	[əz]
	The tennis match <i>has</i> been cancelled.	[əz]
	Where <i>has</i> my pen disappeared?	[əz]
<b>Can</b>	I <i>can</i> do it for you.	[kən]
	What <i>can</i> you offer me?	[kən]
	How <i>can</i> I help you?	[kən]
	Now <i>can</i> you see it?	[kən]
<b>Do</b>	How <i>do</i> you do?	[də]
	Where <i>do</i> you live?	[də]
	Who <i>do</i> you work with?	[də]
	Why <i>do</i> you think that?	[də]
<b>Will</b>	Things <i>will</i> get better.	[əl]
	Time <i>will</i> heal all wounds.	[əl]
	Where <i>will</i> you go?	[l]
	What <i>will</i> you do?	[l]
<b>V-</b>	<b>Pronomes</b>	
<b>He</b>	What did <i>he</i> see?	[i]
	Where should <i>he</i> go?	[i]
	Why does <i>he</i> want to?	[i]
	How can <i>he</i> pay for it?	[i]
<b>You</b>	Do <i>you</i> mind?	[yə]
	Are <i>you</i> going?	[yə]
	He doesn't think <i>you</i> can do it?	[yə]

	<i>You</i> should ask him for permission.	[yə]
<b>His</b>	What is <i>his</i> problem?	[ɪz]
	Do you have <i>his</i> address?	[ɪz]
	How much did <i>his</i> new car cost?	[ɪz]
	He packed <i>his</i> bags already.	[ɪz]
<b>Her</b>	Did Jane give <i>her</i> the money?	[əʳ]
	The book is in <i>her</i> room.	[əʳ]
	We gave <i>her</i> free rein.	[əʳ]
	Where did she put <i>her</i> car keys?	[əʳ]
<b>Him</b>	Did the police book <i>him</i> ?	[əm], [ɪm]
	She looked at <i>him</i> suspiciously.	[əm], [ɪm]
	Stella swept <i>him</i> off his feet.	[əm], [ɪm]
	Harold gave <i>him</i> a hand.	[əm], [ɪm]
<b>Them</b>	We invited <i>them</i> to the party.	[ðəm], [əm]
	I saw <i>them</i> yesterday.	[ðəm], [əm]
	Didn't she take <i>them</i> to lunch?	[ðəm], [əm]
	The accident frightened <i>them</i> to death.	[ðəm], [əm]
<b>Our</b>	It's <i>our</i> prerogative.	[ɑr]
	He's <i>our</i> man.	[ɑr]
	Did you see <i>our</i> new paintings?	[ɑr]
	We can't seem to get <i>our</i> energy up.	[ɑr]
<b>Your</b>	Everything is at <i>your</i> fingertips.	[yɔʳ]
	I saw <i>your</i> wife yesterday.	[yɔʳ]
	It isn't any of <i>your</i> business.	[yɔʳ]
	What's <i>your</i> hidden agenda?	[yɔʳ]
<b>That</b>	Alex said <i>that</i> he was leaving soon.	[ðət]
	It's a shame <i>that</i> she can't make it.	[ðət]
	It's so small <i>that</i> you can't see it.	[ðət]
	I made up my mind <i>that</i> I'm going.	[ðət]

**VI- Artigos**

<b>The</b>	It's off <i>the</i> record.	[ðə]
	That's begging <i>the</i> question.	[ðə]
	You should turn <i>the</i> other cheek.	[ði]
	We faced <i>the</i> eye of the storm.	[ði]
<b>A, An</b>	It's <i>a</i> small world.	[ə]
	I feel as weak as <i>a</i> kitten.	[ə]
	He's <i>an</i> absolute idiot.	[ən]
	Marvin is strong as <i>an</i> ox.	[ən]

Com esta lista de exemplos, acreditamos ter ilustrado suficientemente a realização fonética do *schwa* na pronúncia das *functions words* e o importante papel que elas exercem na estruturação do sistema fonético-fonológico da LI.

Para finalizar, gostaríamos de citar uma nota de Celce-Murcia et al. (1996, p. 49) a respeito da relação das *palavras gramaticais* e o ritmo da LI.

*Reminder: The unstressed function words are said quickly in order to get them out in time to maintain the rhythm of English.*

À luz de todos os conceitos citados no trabalho até o momento, façamos uma análise da relação do *schwa* e da discriminação auditiva para o aprendiz de LI.

## **2 O Lugar do Schwa na Discriminação Auditiva**

No processo de aquisição da linguagem, o insumo disponível para o aprendiz consiste, geralmente, em enunciados inseridos em um contexto situacional particular. Segundo Klein (1996, p. 59) a informação recebida e processada pelo ouvinte pode ser de dois tipos:

- uma seqüência complexa de sinais acústicos as quais constituem a informação lingüística em si, e

- um conjunto de sinais visuais concorrentes, ao qual o autor denomina ‘informação paralela’.

Para que o enunciado seja processado pelo ouvinte, o contínuo sonoro deve, segundo Klein (1996, p. 59), passar por uma análise, isto é, o ouvinte tem que segmentar a cadeia de sinais acústicos em unidades constituintes, processando concomitantemente as informações paralelas que constituem seu contexto situacional.

Na percepção do enunciado, há segmentos que são mais salientes. Portanto, para que haja, por parte do ouvinte, uma compreensão global da produção oral, vemos uma necessidade de se aliarem quatro aspectos: o ritmo, o acento frasal, o acento lexical e a expectativa de se ouvir apenas as tônicas das palavras lexicais, tendo consciência da atonicidade das demais sílabas.

Nesse sentido, a consciência da existência do *schwa* é imprescindível, ou seja, é fundamental que o ouvinte esteja pronto para perceber que entre as tônicas existem “lacunas”, nas quais encontram-se as sílabas átonas (cujas vogais, na maioria das vezes, manifestam-se foneticamente na forma de *schwa*). Portanto, para que o enunciado seja compreendido, cabe ao ouvinte receber as “lacunas” deixadas pelo falante da LI e preenchê-las de significado.

O ouvinte não pode ter a expectativa de ouvir todas as palavras na sua forma integral, e nem sequer só as *content words* na sua forma integral. O seu ouvido tem que se estruturar de forma a procurar apenas por picos na fala do outro, como mostra a ilustração:

The CaNAdians are Ordering some HAMburgers and COffee.



FIGURA 6 – Stressed *versus* unstressed syllables.  
 FONTE – Hagen & Grogan, 1992, p. 121.

Os bonecos menores, representados na ilustração, correspondem às sílabas átonas, onde o *schwa* ocorre com grande frequência. Essas “lacunas” ficam abertas ao ouvinte para que ele as preencha de significado.

Finalizamos esse tópico rerepresentando uma interessante citação de Murphy (1991, p. 55) a respeito da discriminação auditiva:

*Within most classroom settings, listening serves as a primary channel for learning. ... because it is a pervasive language experience that operates in contexts ranging from simple conversations to academic debates, the listening process merits careful consideration.*<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Esta citação foi também discutida na p. 57 desta tese.

## **CAPÍTULO VI – UMA PROPOSTA DE ENSINO DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA COM ÊNFASE NOS PROCESSOS RÍTMICOS DE REDUÇÃO VOCÁLICA**

Este capítulo será dedicado à apresentação do método de ensino de pronúncia sugerido nesta pesquisa.<sup>57</sup> Possivelmente este método será publicado no futuro no formato de livro. Sendo assim, ele será apresentado, a seguir, obedecendo ao formato e à língua adequados para este tipo de publicação.

---

<sup>57</sup> Note-se que o método aqui apresentado apenas fará menção às diferentes variedades do inglês sem, contudo, abordá-las de forma detalhada. Maior ênfase foi dada à produção oral dos alunos, uma vez que o tempo previsto para um curso que adote este livro como material didático é de três meses.

lærniḡ ænd tiytʃniḡ  
iḡniḡliʃ prənənsiyeyʃən

LEARNING AND TEACHING  
ENGLISH PRONUNCIATION

*Maria Flávia Pereira Bollêla*

## CONTENTS

Introduction

Key to the Phonetic Symbols

- Unit 1**
- 1 Building Awareness
  - 2 Reference Text: *The Our Father*
  - 3 What is Involved in Pronunciation?
  - 4 Sounds in Isolation
  - 5 Stress
  - 6 Rhythm
  - 7 Intonation
  - 8 Getting to Know the Phonetic Alphabet
  - 9 Homework
- Unit 2**
- 1 Reference Text: *The Our Father*
  - 2 Homework Correction
  - 3 Reviewing the Phonemes Studied
  - 4 Getting to Know the Consonant Sounds
  - 5 The Schwa [ə]
  - 6 Homework
- Unit 3**
- 1 Reviewing the Symbols
  - 2 Reference Text
  - 3 Homework Correction
  - 4 *-ed* Pronunciation Rule
  - 5 Homophones
  - 6 Shadowing
  - 7 Homework

**Unit 4**

- 1 Reference Text
- 2 Reviewing the *-ed* Rule
- 3 Story: *The Lion and the Mouse*
- 4 Adjectives Ending in *-ed*
- 5 Dialogue: *-ed* Ending Rule
- 6 Adjectives X Verbs (*-ed* endings)
- 7 Diagnostic Passage
- 8 Homework

**Unit 5**

- 1 Reference Text
- 2 Homework Correction
- 3 *-s* Ending Pronunciation Rule
- 4 Homework

**Unit 6**

- 1 Reference Text
- 2 Review
- 3 Words and Sentences
- 4 Reviewing the *-s* Ending Rule
- 5 Reading Passages
- 6 Homework

**Unit 7**

- 1 Reference Text
- 2 Homework Correction
- 3 Pronunciation of the Articles
- 4 Chart Review
- 5 Symbols and Key Words
- 6 Phonetic Transcription Correspondence
- 7 Comparison of Phonetic and Phonemic Alphabets Used to Represent American English
- 8 Homework

- Unit 8**
- 1 Reference Text
  - 2 Chart Review
  - 3 Homework Correction
  - 4 Silent *-e* Pronunciation Rule
  - 5 Content X Function Words
  - 6 Homework
- Unit 9**
- 1 Reference Text
  - 2 Homework Correction
  - 3 Nicknames
  - 4 Silent Letters
  - 5 Homework
- Unit 10**
- 1 Reference Text
  - 2 Phonemics
  - 3 Song
  - 4 Features of Connected Speech
  - 5 Homework
- Unit 11**
- 1 Reference Text
  - 2 Homework Correction
  - 3 Song
  - 4 Homework
- Unit 12**
- 1 Reference Text
  - 2 Correcting the Intonation Activities
  - 3 Contrast Between [æ] and [ɑ]
  - 4 Intonation
  - 5 Final Text

Appendix

## INTRODUCTION

**Learning and Teaching English Pronunciation** provides an overview of English sounds, stress, rhythm, and intonation, helping you build an awareness of English pronunciation.

This book was, initially, thought to fit the needs of Brazilian students and teachers of English as a foreign language. Nevertheless it can be also applicable to students of English with any other background.

**Learning and Teaching English Pronunciation** is divided into 12 units, which are described under the topic *Contents*.

Each unit provides the theory and explanation necessary to cover the topic being studied. Along with the theoretical part, related exercise will be suggested aiming at the memorization of each topic discussed. There are exercises to be done in class and others assigned as homework.

The pronunciation described in this book is standard American English and, when necessary, a description of British Received Pronunciation (RP) will be made. Information about different English dialects will be provided, when relevant.

With this book, you will be encouraged to deal with different types of notations, i.e., the different set of phonetic symbols adopted in various dictionaries.

The chart of phonetic symbols adopted in this book is an easy to memorize description and classification of the English phonemes. The same phonetic symbols suggested here are also adopted by Bowen (1975), Lane (1993), Prator & Robinett (1985), Orion (1997) and Hewings & Goldstein (1998). The phonetic transcriptions will be presented in brackets [ ]. In words of two or more syllables, a stress mark [ ' ] will be placed before the stressed syllable.

**Learning and Teaching English Pronunciation** comes with a CD that contains all the listening passages suggested by the symbol  throughout the text.

The explanation directed to the teacher will be presented in charts with discontinued borders.

## CHART ADOPTED IN THIS COURSE

## PHONETIC SYMBOLS

## VOWELS

iy I U uW  
 ε ə ɜr ɔ  
 æ a

FRONTAL

CENTRAL

BACK

## DIPHTHONGS

ey  
 ɔy ow  
 ay aW (æw)

## CONSONANTS

p t k f θ s ʃ tʃ  
 b d ɡ v ð z ʒ dʒ  
 m n ŋ h l r w y

STOP-PLLOSIVES  
NASALSFRICATIVES  
LIQUIDSAFFRICATES  
GLIDES

## KEY TO THE PHONETIC SYMBOLS<sup>58</sup>

(To the teacher only)

### A. Consonant Sounds

PHONETIC SYMBOL	INITIAL	MEDIAL	FINAL	IPA (WHEN DIFFERENT)
[p]	pen	opera	top	
[b]	boy	about	rob	
[t]	ten	after	sat	
[d]	day	candy	mad	
[k]	cat	second	neck	
[g]	go	again	egg	
[f]	food	before	knife	
[v]	voice	never	believe	
[s]	see	lesson	bus	
[z]	zoo	easy	choose	
[m]	me	amount	come	
[n]	no	animal	soon	
[l]	like	alive	well	
[r]	red	very	door	[ɹ]
[w]	walk	away	<sup>59</sup>	
[y]	yes	canyon	<sup>59</sup>	[j]
[h]	house	behind	<sup>59</sup>	
[θ]	thin	anything	bath	
[ð]	the	father	bathe	
[ʃ]	she	machine	fish	
[ʒ]	<sup>60</sup>	pleasure	sabotage	
[tʃ]	child	teacher	speech	
[dʒ]	job	agent	page	
[ŋ]	<sup>60</sup>	think	king	

<sup>58</sup> This chart is adapted from Orion (1997, p. 7-8).

<sup>59</sup> This sound does not occur in final position.

<sup>60</sup> This sound does not occur in initial position.

## B. Vowel Sounds

PHONETIC SYMBOL	INITIAL	MEDIAL	FINAL	IPA (WHEN DIFFERENT)
[iy]	<u>e</u> ach	rece <u>i</u> ve	ke <u>y</u>	[i]
[ɪ]	if	si <u>t</u>	sun <u>n</u> y <sup>61</sup>	
[ey]	<u>a</u> ble	ta <u>k</u> e	pa <u>y</u>	[eɪ]
[ɛ]	<u>e</u> gg	br <u>e</u> ad	<sup>59</sup>	
[æ]	<u>a</u> pple	ca <u>t</u>	<sup>59</sup>	
[uw]	<u>o</u> oze	ru <u>l</u> er	do <u>o</u>	[u]
[ʊ]	<sup>60</sup>	bo <u>o</u> k	<sup>59</sup>	
[ow]	<u>o</u> wn	bo <u>a</u> t	no <u>o</u>	[oʊ]
[ɔ]	<u>a</u> ll	ba <u>l</u> l	la <u>w</u>	
[ɔy]	<u>o</u> il	no <u>i</u> se	bo <u>y</u>	[ɔɪ]
[ɑ]	<u>a</u> rm <u>y</u>	no <u>t</u>	Ma <u>a</u>	
[ay]	<u>i</u> ce	bi <u>t</u> e	ti <u>e</u>	[aɪ]
[aw]	<u>o</u> t	ho <u>u</u> se	no <u>w</u>	[aʊ]
[ə]	<u>u</u> p	cu <u>t</u>	so <u>d</u> a	[ʌ] <sup>62</sup> and [ə] <sup>63</sup>
[ɔr]	<u>e</u> arn	gi <u>r</u> l	si <u>s</u> ter	[ɜː] <sup>64</sup> and [ɜ̃] <sup>65</sup>

<sup>61</sup> When in final position [iy] and [ɪ] are heard in standard American English.

<sup>62</sup> [ʌ] In the IPA this symbol is used in stressed syllables.

<sup>63</sup> [ə] In the IPA this symbol is used in syllables that are not stressed.

<sup>64</sup> [ɜː] In the IPA this symbol is used in stressed syllables.

<sup>65</sup> [ɜ̃] In the IPA this symbol is used in syllables that are not stressed.

## *Unit 1*

### **1 Building Awareness**

It is necessary to become aware of the importance of pronunciation before starting the course, especially if you are an English *teacher*. Most students of English may only face pronunciation for the first time when they are in advanced courses (many will not face it at any time at all), but, at this moment, they really feel betrayed by their previous teachers that did not teach them many aspects of pronunciation. Besides, they feel frustrated by the idea that they have wasted time and money learning things wrongly or improperly. You must bear in mind that it is your role to become prepared to deal with pronunciation because your students deserve receiving this kind of knowledge, even if you do not feel like doing it either because you do not like it or you do not feel secure about it.

If you are aware of the importance of pronunciation, your commitment makes improvement in pronunciation better.

### **2 Reference Text: *The Our Father*<sup>66</sup>**

Every unit will be started with an exercise that emphasizes the listening and production of the same piece of text/recording, which will enable you to notice your own development throughout the course.

For this exercise, the prayer of *The Our Father* was chosen. Since every prayer has its own rhythm and pace culturally established, by following it you can start getting rid of your native language rhythm patterns.



*The Our Father (Without the transcript):*

- a) Listen to the prayer once.
- b) Shadow the prayer while listening to it for the second time.

---

<sup>66</sup> SCALLON, Fr. Kevin. **The Rosary**. Donnellson: Heartbeat, 1992. 1 fita cassette (90 min).

What is shadowing?

Shadowing is an exercise that consists of saying a text aloud at the same time you hear the speaker. The repetition is not afterwards but at the same time. It is also necessary to follow the rhythm and intonation patterns the speaker is producing in order to be able to follow him/her. (P.S.: This is a good exercise for interpreters because it enhances the ability of hearing and speaking at the same time).

It is important that you repeat it along with them at the beginning so that they feel secure to do it on their own.

### 3 What is Involved in Pronunciation?

The idea of pronunciation may be vague in your mind. Think about what is involved in pronunciation in your opinion and share it with your classmates.

#### Brainstorming:

On the board, write all ideas suggested by the students, like: how to pronounce words correctly, intonation, features of connected speech, different varieties of English, phonetics, rhythm, stress, and so on.

You must keep on asking them until they mention the most relevant aspects of pronunciation: sounds in isolation, stress, rhythm and intonation. If your students do not come up with it, you can help them by giving some tips of what you want them to say, and if it does not work, you add it yourself.

Now you must highlight the elements on which you are going to work explaining that these are the basic elements studied in pronunciation: You must erase the other ideas mentioned so that they can really become aware of the basis of pronunciation.

In this course, we are going to focus on four basic elements: sounds in isolation, stress, rhythm and intonation. In the study of pronunciation, these four elements can be divided in two levels:

- Segmental level: sounds in isolation
- Suprasegmental level:   stress  
  rhythm  
  intonation

This division is easier to be shown from lower to higher level or vice-versa, but not mixing the order. E.g.: you may start with the sounds in isolation and then you go to stress, which can be found in a word, and then rhythm and intonation, which are found in the sentence level.

#### 4 Sounds in Isolation

It is easier to perceive the sounds in isolation when you think of minimal pairs.

What is a minimal pair?

It is a pair of words in which all the phonemes are the same, except for one.

Examples:

bed	bad
[bɛd]	[bæd]
sheep	ship
[ʃi:p]	[ʃɪp]
sheep	cheap
[ʃi:p]	[tʃi:p]

Think of more examples of minimal pairs.

Always remember to say the words aloud and have the students repeat. Repetition will make them better at pronunciation.

#### 5 Stress

You can easily notice the difference in stress comparing homograph words from different word classes. The stressed syllables are printed in boldface.

Examples:

to <b>record</b> (verb)	to <b>present</b> (verb)	to <b>object</b> (verb)
<b>record</b> (noun)	<b>present</b> (noun)	<b>object</b> (noun)

How is stress usually transcribed?

Dictionaries, in general, adopt two different kinds of stress mark:

- ✓ some use a <sup>ˈ</sup> before the stressed syllable, like in the verb [rɪ<sup>ˈ</sup>kɔːrd];
- ✓ others use the <sup>ˑ</sup> after the stressed syllable, like in the verb [rɪ kɔːrd<sup>ˑ</sup>].

## 6 Rhythm

The rhythm in the English language is based on the alternation of stressed and unstressed syllables, unlike other languages which base their rhythm on every syllable.

The English speech, then, has its pace marked by the stressed syllables or prominences, that is to say that the stressed syllables are said at regular time intervals. The unstressed syllables, no matter how many, are squeezed in-between two stressed syllables.

Note that content words, the ones that carry meaning, are usually stressed while function words, which express grammatical ideas, are usually unstressed.

Yet, it must be born in mind that the notion of rhythm helps a lot in listening. Sometimes we do not understand an utterance because we are searching for hearing all the words the speaker is saying and, since the English rhythm forces the speaker to squeeze some words, the person who is listening may get lost.

### *Practicing the stress-timed rhythm*<sup>67</sup>

- Clap your hands while saying the words in boldface. Remember that you must keep the same pace until the end of the exercise.
- Insert each new word in the following line and produce them in an unstressed way keeping the same pace. Note the contrast between strong and weak syllables and especially that the pace is kept regular no matter the number of words or syllables inserted in-between the stressed numbers.

---

<sup>67</sup> This exercise is adapted from Underhill (1994, p. 71).

<b>STRESSED X UNSTRESSED WORDS (RHYTHM)</b>						
<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>
<b>1</b>	and	<b>2</b>	and	<b>3</b>	and	<b>4</b>
<b>1</b>	and then	<b>2</b>	and then	<b>3</b>	and then	<b>4</b>
<b>1</b>	and then a	<b>2</b>	and then a	<b>3</b>	and then a	<b>4</b>
<b>1</b>	and then put a	<b>2</b>	and then put a	<b>3</b>	and then put a	<b>4</b>
<b>1</b>	and then you put a	<b>2</b>	and then you put a	<b>3</b>	and then you put a	<b>4</b>
<b>1</b>	and then you can put a	<b>2</b>	and then you can put a	<b>3</b>	and then you can put a	<b>4</b>

The exercise must be seen by all students (in a transparency or poster) so that they can follow it easily;

- tell them that only the numbers are the stressed words in the sentences you and the students are going to read;
- students should clap their hands in each number keeping the same pace. You must do it with them so that they do not get lost;
- repeat each sentence at once so that your students can follow it. After reading it through, you can repeat the exercise again reading it all at once.

## 7 Intonation

This aspect of the English language is related to the different pitches the speech has. The speakers of English rise and down their intonation depending on what they are willing to say.

### *Greetings*

Let's role-play the dialogue below:

<b>DIALOGUE</b>	
JOHN:	Hi, how are you?
MARY:	I'm fine thanks. How are you?
JOHN:	I'm fine.

Notice that we have two questions which are the same but the intonation pattern changes from the first time we say *How are you?* to the second one. In the first question the intonation rises in the word *are* and, in the second question, the intonation rises only in the word *you* to show interest for the other speaker.

<b>DIALOGUE</b>	
JOHN:	Hi, how are you? 
MARY:	I'm fine thanks. How are you? 
JOHN:	I'm fine.

You must say the dialogue in Portuguese and then ask two volunteers to role-play it in English, so that you do not use the English intonation before the students do so.

The dialogue above shows that the changes in pitch of an utterance help to convey meaning.

## 8 Getting to Know the Phonetic Alphabet



*ABC's: Lullaby*<sup>68</sup>

There is a famous ABC's song used to teach the alphabet to native children and foreign learners of the English. Let's sing it together.

Play the song while students sing it along. Call your students attention to the rhythm of the song: a lullaby. Since a lullaby is usually used to put children to sleep, tell your students you are going to teach them a more dynamic way of singing the alphabet. In order to call their attention, besides the listening material, you are going to use a visual aid: *The Rainbow Alphabet*

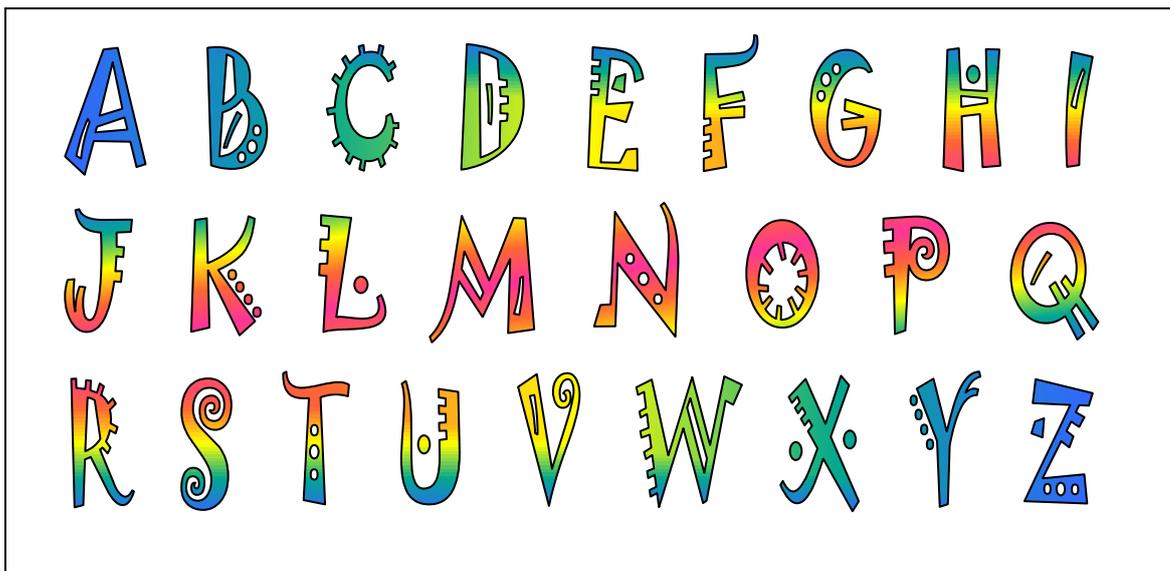


*The Alphabet Song (Rock and Roll*<sup>69</sup>*) and the Rainbow Alphabet*

Let's have a look at the alphabet that follows. We have the same letters but they were drawn with the colors of the rainbow.

<sup>68</sup> Beall & Nipp (1977, side A).

<sup>69</sup> Caudle & Caudle (1997b, side A).



By reviewing this song, you can link the *common* alphabet and the phonetic alphabet. After reviewing the English alphabet, students should start viewing it in a different way so that they can learn a new alphabet—the phonetic one. There is the rainbow alphabet in which all the letters are drawn with the colors of the rainbow (different visual input), and an alphabet rock song which differs from the usual one in rhythm, at least (different audio input).

Not only can the letters be drawn in different ways but also the alphabet song can be sung in a different way. Let's listen to and sing this rock ABC song.

You must notice that the letter *w* can be read in two different ways.

Ask your students to listen to the rock alphabet following the rainbow chart (you can point out the letters while they sing. In some parts of this song nobody sings but the rhythm is kept. Have your students sing it by themselves in these parts. The purpose of this exercise is to show students that there are new ways of seeing the same thing. The alphabet can be written. They can notice that the alphabet song can be sung in at least two different ways, the letters of the alphabet can be found in different colors, and the sounds that we produce can be represented by different symbols. Therefore, they can become more open to learn a new way of writing down the language they already know: through phonetic symbols.

### *Sounds and spelling*

The alphabet we already know does not help much in pronunciation; it can be considered just a signal of the sound. It is important to know, then, the sounds that the letters can make, since the name of the letters do not help us a lot in pronunciation.

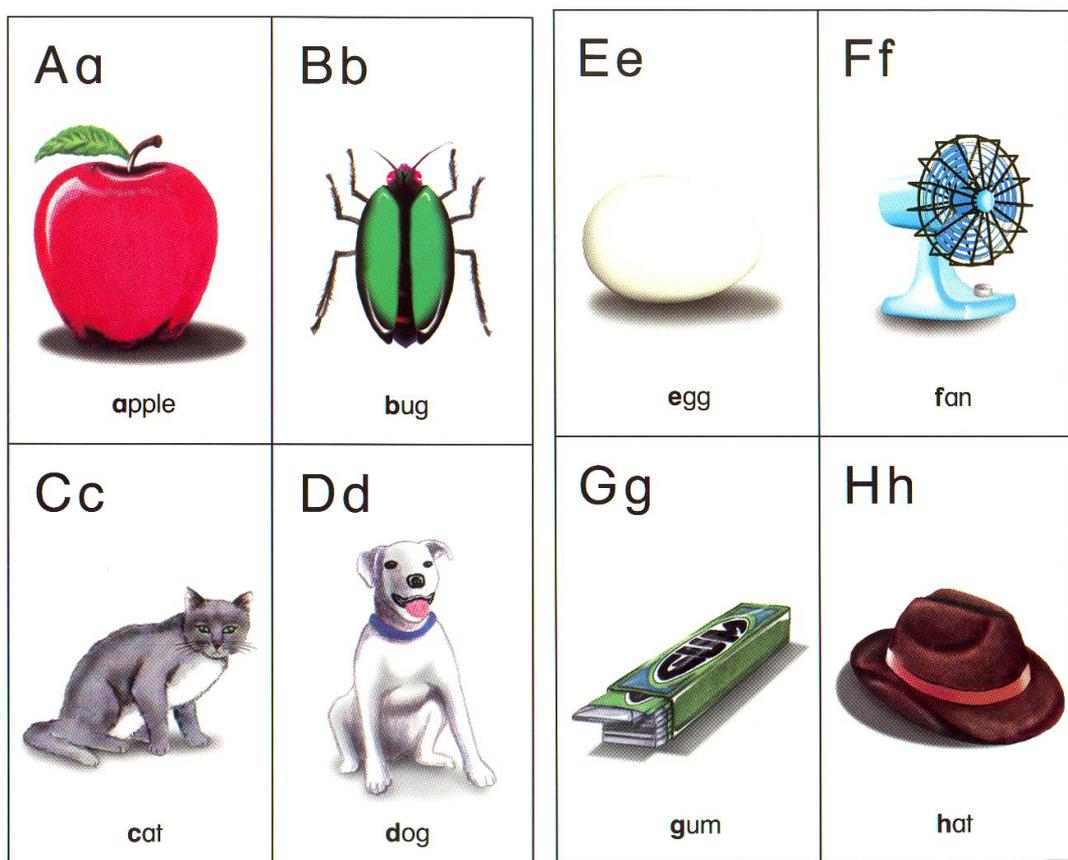
The problem of recognizing what sound is signaled by one letter also happens to native speakers. There are even materials used to teach native children the sounds that can be represented by the letters of the alphabet.

Let's have a look at one of the activities used to teach native children how to read.<sup>70</sup>



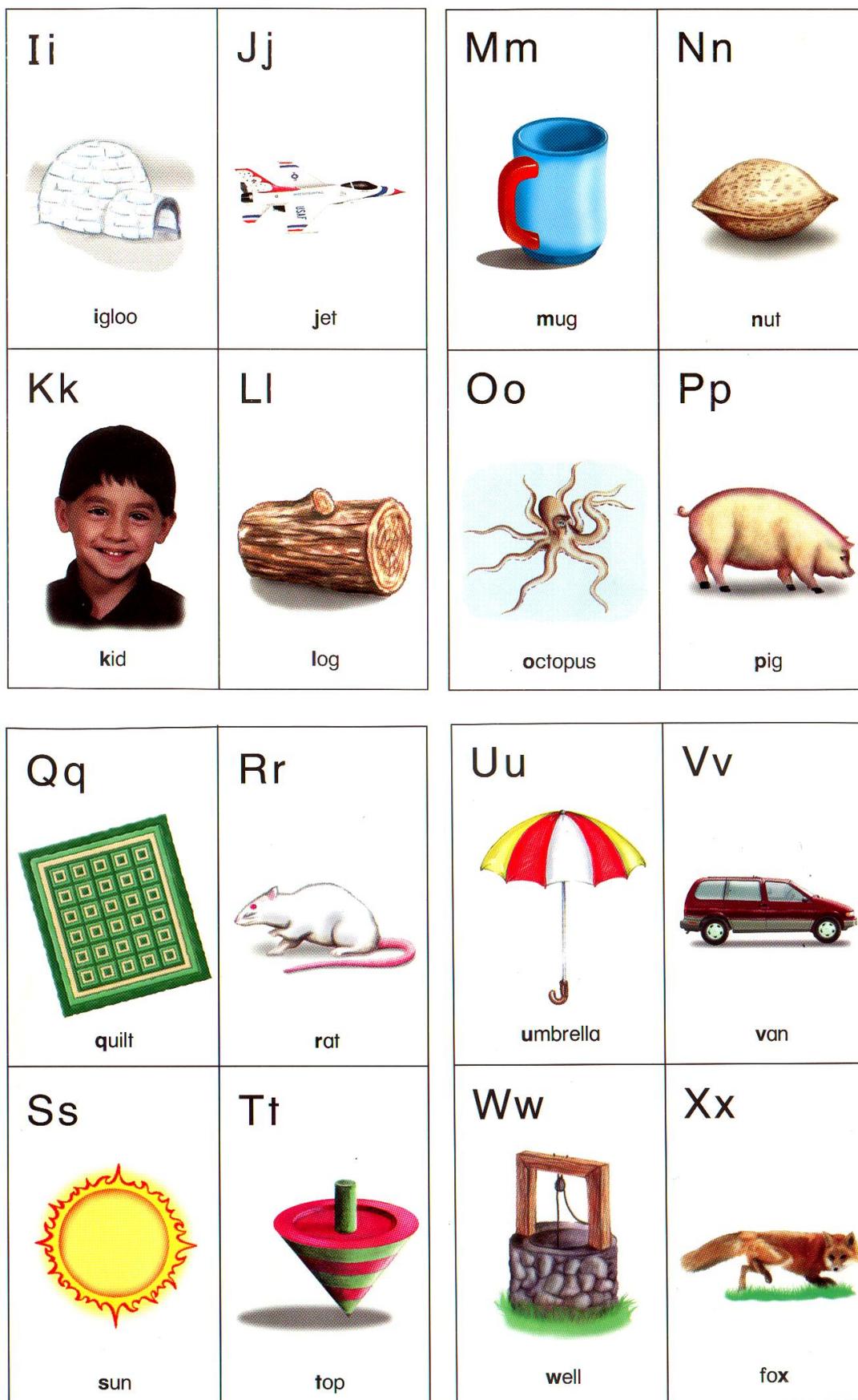
### Letter sounds<sup>71</sup>

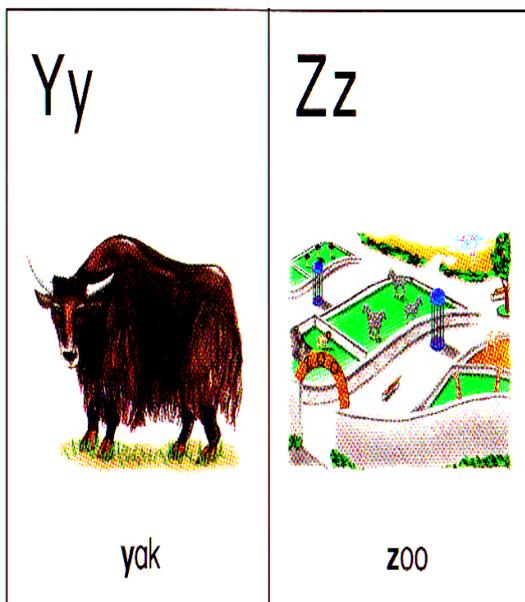
It is better to have a transparency so that your students can follow the CD easily. In a transparency you can cover the other letters and make your students focus on the letter they are working on at the moment. Students are supposed to repeat along with the CD reading the sounds the letter can make (following with the transparency). After this, as a further practice, students are asked to repeat it again without the CD. To make the group work easier, you say the name of the letter (to guide them and order the repetition) and students say the sound it represents and the key word used in the transparency as it was done on the CD.



<sup>70</sup> Caudle & Caudle (1997a, p. 2-8).

<sup>71</sup> Caudle & Caudle (1997b, side A).





### *Phonetic alphabet*

We already know that the common alphabet does not help in pronunciation, so we need other symbols to represent the sounds that are produced in the English language. For that, we have a phonetic alphabet to help us in pronunciation.

However, there are some different ways of representing the sounds, we can find different patterns in the dictionaries. In this course we are going to use one set of phonetic symbols but what can be done to help recognizing the symbols in different dictionaries is to find the equivalence among the symbols used (see *Phonetic Transcription Correspondence*, p. 164-167).

There is also a difference between American and British English, which appears in the two phonetic alphabets that follow.

Compare the two charts and point out the different symbols you find between them.

*The English Phonemes*

British English					
ɪ	i:	j	w	tʃ	dʒ
e	ɑ:	p	t	k	l
æ	ʊ	b	d	g	r
ʌ	u:	m	n	ŋ	h
ɒ	ɔ:	f	θ	s	ʃ
ə	ɜ:	v	ð	z	ʒ
eɪ	əʊ	aɪ	aʊ		
ɔɪ	ɪə	eə	ʊə		

American English							
iy	ɪ		ʊ	uw			
ɛ	ə	ər	ɔ				
æ			ɑ				
ey							
ɔy	ow						
ay	aw						
p	t	k	f	θ	s	ʃ	tʃ
b	d	g	v	ð	z	ʒ	dʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	y

One difference that can be easily understood is the diphthong [əw] that appears in the British English and [ow] that appears in American English. Another great difference is the /ʌ/ which represents the stressed [ə] and which is not in the alphabet we are using in this course. There is also the [ər] which does not exist in British English because they do not produce the [r] after a vowel at the end of a syllable. You will need the phonetic chart during the whole course. It is a good idea to have it exposed in the classroom in a way that all your students can follow it.

## Vowels

The most important thing in relation to the phonetic alphabet is that students are able to read the symbol and produce the sound represented by it. In order to make your students able to do so, whenever you have a phonetic transcription, give the model first and have them repeat it after you until they are able to do it by themselves. Read all vowels and have the students repeat after you.

The frontal ([iy], [ɛ], [æ], [ɪ]), central ([ə], [ər]) and back vowels ([uw], [ɔ], [ɑ], [ʊ]) are represented in the chart according to the place of articulation that they occur inside the mouth.

You can explain it with your body by going forwards ([iy]), a little bit more central ([ɪ]), a little bit backwards ([ʊ]), and more backwards ([uw]). Remember that students always repeat the sounds after you because it is the way they learn how to link symbols and sounds.

The vowels are also classified according to the opening of the mouth as high ([iy], [ɪ], [ʊ], [uw]), half-close or half-open ([ɛ], [ə], [ər], [ɔ]) and low vowels ([æ], [ɑ]). This is also shown in the chart: the lower the vowel appears in the chart, the lower the position of the jaw when producing them.

In order to explain this vowel classification, you can show the movement of your jaw when saying the vowel sounds (you must stand beside the chart and your mouth must be at the same position represented in the chart). You can also use your hands, as if they were your mouth, opening and closing according to the vowel you are saying. E.g.: [iy] mouth almost closed and hands closed; [ɛ] mouth and hands mid-closed, your jaw moves a little downwards; and [æ] mouth and hands very opened, your jaw moves downwards a lot. Do the same with the back vowels: [uw], [ɔ], [ɑ]. As regards the central vowel [ə] and [ər], we still have to mention that [ə] is produced in a way that your mouth is relaxed and [ər] does not occur in British English. While explaining that [ə] is pronounced in a relaxed way, you can show it by relaxing your entire body too. It makes this information easier to be retrieved by the students.

Notice that, in British English, the postvocalic *r* at the end of a syllable is not pronounced. Therefore a word like *car* would be pronounced [kɑr] in American English but [kɑ] in British English.

Read all the vowels again so that students can grasp the sounds.  
Intensive repetition is very important for students because it enhances their pronunciation.

### *Diphthongs*

The diphthongs are not problematic for Brazilian speakers of English and, only by reading them, you will be able to understand the correspondence between symbols and sounds.

It must be highlighted, however, that the diphthong [ow] corresponds to [əw] in British English. Moreover, the diphthong [aw] and [æw] are interchangeable.

As it was done with the presentation of the vowels, have your students repeat each diphthong after you.

### *Writing the phonetic symbols*

When writing down the phonetic symbols, you must pay attention to some of their specific features:

- In the diphthongs, the [a] in [aw] or [ay] is different from the vowel [ɑ];
- In handwriting, we have to avoid writing a “leg” in [ə] because it may look like the symbol [a].

In order to make your symbols easy to understand, copy all the symbols bearing in mind that the symbols are all lower case and appear between brackets [ ].

You must check each student's work to solve any doubt that may occur in writing down the phonetic symbols.

### *Key words*

Finding a key word to each symbol makes it easier for you to memorize the correspondence sound-phonetic symbol. It's better to use a very common word to represent each symbol.

With a partner, find a key word for each of the phonetic symbols seen so far.

It is better to do this exercise in pairs so that students can feel free to check their understanding.

In order to check if they have chosen the key words correctly, correct this exercise on the board, writing all the key words chosen by the students.

E.g.: [iy]: tea, sea, see

[ɪ]: ship, big, tip, kid

[uw]: you, flu, boot

After writing all the key words on the board, have your students repeat it.

Remember to have a copy of the phonetic chart in hand so that you can check the symbols every time you want.

## PHONETIC CHART

### VOWELS

iy	ɪ	ʊ	uw
ɛ	ə	ɜr	ɔ
æ		ɑ	

### DIPHTHONGS

ey	
ɔy	ow
ay	aw (æw)

### CONSONANTS

p t k	f	θ	s ʃ	tʃ
b d g	v	ð	z ʒ	dʒ
	n ŋ	h	l r	w y

## 9 Homework

➤ Write down the phonetic transcription of the minimal pairs listed below:

ship _____	sheep _____	done _____	Don _____
hill _____	heel _____	back _____	bike _____
sit _____	seat _____	hat _____	height _____
chicks _____	cheeks _____	van _____	vine _____
fill _____	feel _____	cat _____	kite _____
bill _____	bell _____	pants _____	pints _____
pin _____	pen _____	shot _____	shout _____
chicks _____	checks _____	Don _____	down _____
wrist _____	rest _____	R _____	hour _____
fill _____	fell _____	pond _____	pound _____
pen _____	pain _____	Scot _____	scout _____
wet _____	wait _____	buy _____	bow _____
tell _____	tail _____	aisle _____	owl _____
test _____	taste _____	tile _____	towel _____
pepper _____	paper _____	lied _____	loud _____
X _____	axe _____	far _____	fur _____
said _____	sad _____	star _____	stir _____
beg _____	bag _____	barn _____	burn _____
cap _____	cup _____	heart _____	hurt _____
bag _____	bug _____	hard _____	heard _____
sack _____	suck _____	shut _____	shirt _____
ban _____	bun _____	huts _____	hurts _____
rag _____	rug _____	bun _____	burn _____
hut _____	hot _____	bud _____	bird _____
cut _____	cot _____	gull _____	girl _____
cup _____	cop _____	lead _____ lid _____ lad _____	
suck _____	sock _____	beat _____ bit _____ bat _____	
run _____	Ron _____	seal _____ sill _____ Sal _____	
luck _____	lock _____	dean _____ din _____ Dan _____	

**Further reading (only for a teachers group):** if you are dealing with teachers, it is very important to make them aware of the importance of pronunciation in English language teaching. Ask them to read the text: *O lugar da pronúncia no ensino da língua inglesa* by the same author.<sup>130</sup>

<sup>130</sup> Chapter II of this thesis will be photocopied to the students.

## Unit 2

Be humble to learn pronunciation because every day you learn how to pronounce a new word.

Let your students feel free to correct you and you correct them.



### 1 Reference Text: *The Our Father*

- a) shadow the prayer following the CD and your teacher.
- b) repeat it, at least, twice.

If your students cannot do it, write the prayer on the board with their help. Do the exercise together with the students in order to give them a model. They may not be able to do it by themselves because of their difficulty in accompanying the recording or because of the level of their listening and speaking skills.

#### Reviewing the text *O lugar da pronúncia no ensino da língua inglesa (For teachers group only)*

- Write down the points of the text you find most relevant for the teaching of pronunciation. Elicit from your students the most relevant aspects pointed out in the text. You can start this by asking about the title. Below, you have a list of items cited in the text to help you check the understanding of the students about *O lugar da pronúncia no ensino de língua inglesa*.
- Why pronunciation teaching? Teachers have the illusion of teaching pronunciation implicitly and in fact they don't teach it at all. E.g.: one Spanish teacher was asked if she used to teach English pronunciation and the answer was: [wɛɪ əy dɔwnɪ əʃɔɪd ɪt] (Well, I don't avoid it). She did not avoid teaching pronunciation but her answer had evident features of interference of the Spanish phonological system. Because of this kind of interference, it is important to have authentic material, to be used as input, in the English classes, so that your student have access to a reliable source;
  - commitment to teaching English;
  - pronunciation is placed as a basis for listening and speaking;
  - the levels of pronunciation;
  - the changes of emphasis in the teaching of pronunciation (first focus on segments, then suprasegments, and then a combination of both);
  - the changes of goal in the quality of pronunciation to be acquired (first native-like, then intelligible enough to be understood by native speakers, and now to become intelligible among non-native speakers of English — taking into account small features that can enhance communication, such as: knowing that the letter *v* in Spanish sounds like [β] and not like [v] or that Japanese use [u] as a “vocal de apoio” in syllables closed with a consonant);
  - the importance of balancing accuracy and fluency in the student's assessment (idea of students as monitors).

### 2 Homework Correction

Have your students write, on the board, the transcription they prepared as homework. Each student can write one set of words. Read the transcription while correcting them, students must read them after you. It is better to read the minimal pairs and not the word sets.

If there are corrections to be made, do it by using a chalk of a different color so that students are able to see the correction easily among so many symbols.  
Also correct the way the symbols are written like: lower case [a] in diphthongs, instead of [ɑ], and so on.

When studying the minimal pairs, we can easily find some hints on spelling and pronunciation. These clues can help when you are in doubt among a few sounds.

- When you are in doubt if the sound to be produced is [ɪj] or [ɪ]:  
if there is a diphthong in writing, the tendency is to use the long [ɪj] (e.g.: cheap), if there is no diphthong, the tendency is to use the shorts [ɪ] (e.g.: chip);
- When you are in doubt if the sound to be pronounced is [ɛ] or [æ]:  
the words written with an *e* alone tend to have the [ɛ] sound (e.g.: pen). If the letter *a* is alone, the probable sound for it is [æ] (e.g.: pan);
- If there is a diphthong in the written form, the most probable sounds are [ɛ] or [ɪj] and never [æ] or [ɪ] (e.g.: said [sɛd], leave [liɪv], respectively);
- The letters *x* stands for either [ks] or [gz] usually following the rule below:

***Ex-* Pronunciation<sup>131</sup>**

- /ɛks/+ C or V (stressed syllable)      *excellent, exit, exercise, expert*
- /ɪks/+C (unstressed syllable)      *excuse, exception, extreme, express*
- /ɪgz/+V (unstressed syllable)      *example, exist, exact, exotic*

Call your students attention to the fact that the pronunciation of *ex-* changes according to the syllable stress.

### 3 Reviewing the Phonemes Studied

- a) The teacher will read all the vowels and diphthongs from the chart.
- b) Repeat each sound after him.
- c) Read all the sounds from the chart without the teacher's help.

<sup>131</sup> Extracted from Castro (1981, p. 175).

Have the students repeat all the phonemes as many times as necessary for them to be able to say them by themselves. Highlight the importance of the schwa sound for the English vowel reduction system.

#### 4 Getting to Know the Consonant Sounds

The consonants are not usually a problem for Brazilian learners of English.

Note:

- The phoneme [ŋ] is a bit difficult to be understood, but we just have to remember that it stands for the nasal sound sometimes found in the Portuguese word *banco*.
- The phoneme [h] is just a blow of air passing through your throat, there is no vibration of your vocal cords.

In order to present the consonant sounds, you should read the first and the second lines together saying the pairs of voiced and voiceless consonants which have the same place of articulation. Students repeat after you:

E.g.: [p] — [b]  
[t] — [d]  
and so on.

After comparing the voiced and voiceless sounds, you can go to the third line, which has only one voiceless consonant: the [h] sound. First, you read the symbol and then you have your students repeat after you.

#### 5 The Schwa [ə]

The schwa is the most recurrent vowel sound in English, so it is very important for learners to know how to produce it or recognize it when listening to speakers of English.

The schwa is used in unstressed syllables, then it is very useful when we are dealing with words of two or more syllables.

#### 6 Homework

4 a) Write down a key word for each consonantal phoneme studied.

5 b) Write the transcription of the following prepositions:

PREPOSITIONS					
1. about		11. behind		21. off	
2. above		12. below		22. on	
3. after		13. between		23. over	
4. against		14. close to		24. since	
5. along		15. for		25. than	
6. around		16. from		26. through	
7. at		17. in		27. under	
8. of		18. in front of		28. with	
9. because of		19. to		29. within	
10. before		20. toward(s)		30. without	

Since prepositions are usually unstressed words within a sentence, the students will find many occurrence of [ə] in the transcription. By asking them to do this exercise on prepositions, you are making your students aware of the presence of the schwa in unstressed words or syllables.

## Unit 3

### 1 Reviewing the Symbols

Some vowel sounds may still be difficult for you to produce. Below there are some features of the English vowels or hints that can help in the production of these sounds, which are considered a difficult aspect of the English pronunciation:

- [ɛ] — it is very tense and very frontal, it is not like the Portuguese “e” which is more relaxed and a bit longer;
- [æ] — it is more relaxed and more towards the central part of the mouth, if compared to the position of [ɛ];
- [ɔ] — it is round;
- [ɑ] — it is back (note that the Brazilian *a* is usually central);
- [ɪ] — pronounce the Portuguese letter *e* [e], keep your mouth in this position and try to say the letter *i*. Another possibility is start saying [iy] but do not complete it;
- [ʊ] — pronounce the Portuguese letter *o* [o], keep your mouth in this position and try to say the letter *u*. Another possibility is start saying [uw] but do not complete it;
- [ə] — it is the most relaxed and central sound.

[ɪ], [ʊ], [ə] — draw a chart with these three sounds keeping the same position they have in the complete vowel chart and make your students repeat them intensively.

Before reading the special features of the vowel sounds above, ask the students to read the vowel chart by themselves so that you can check their understanding and production and also see what difficulties they have in producing certain sounds.

- a) ask one student at a time to say one of the vowel symbols — helping or correcting when necessary;
- b) say all the vowel sounds again while the group repeats it;
- c) ask the students to read the symbols you point at random.
  - ✓ point to the symbol you want the student to read following the sequence of students in the class; or
  - ✓ follow the order of the vowels in the chart but ask students at random to read the symbols you are pointing at.
- d) read now the diphthongs.

Note: when reading the chart, check the main difficulties your students have:

- ✓ remembering the correspondence between sound and symbol;
- ✓ producing some of the sounds.

### 2 Reference Text



*The Our Father*

This time, you are going to shadow the prayer following the transcription.

- a) Repeat the prayer with the CD;
- b) Read it without the CD, but with the teacher.

### THE OUR FATHER

OUR FATHER, who art in heaven, hallowed be Thy name: Thy kingdom come: Thy will be done on earth as it is in heaven. Give us this day our daily bread: and forgive us our trespasses as we forgive those who trespass against us. And lead us not into temptation: but deliver us from evil. Amen.

### 3 Homework Correction

- a) Key words:

#### *Consonant key words*

Check with your colleagues the key words they found out for the consonant sounds and pay attention to the following special features the English consonant sounds have:

The key words for the consonant sounds are easy for your students to find, but use these examples to highlight some small features of the English consonants.

First of all, do as you did with the vowel key words: ask for the ones the students found and write all of them on the board.

- [p]: pen, pocket;
- [b]: ball, bay, bill;
- [t]: toy;
- [d]: day, distance.

- *T* and *D* in some contexts are pronounced in a different way as in the words *city* and *lady* in American English. American people call it a quick “d”, which is the closest sound for them. So it is a bit different from the [r] Brazilian speakers of English tend to use in this place. The transcription for this occurrence is [ɾ] or [ɖ].

- The [t] is often replaced by a [ʔ] — glottal stop.

The glottal stop may be used as an allophone<sup>132</sup> of the phoneme /t/ in certain positions. This is known as “glotalling” or “glottal replacement”. This use of [ʔ] is

<sup>132</sup> According to Trask (1996, p. 16), “**Allophone** is one of two or more phonetically distinct segments which can realize a single phoneme in varying circumstances. (...) For two phones to be classed as allophones of a single phoneme, they must exhibit phonetic similarity, and they must not be in contrastive distribution”.

not recommended by many people. Nevertheless, it is increasingly heard, especially in British English.

Note, however, that [ʔ] is found as an allophone of /t/ only:

- at the end of a syllable;
- when the preceding sound is a sonorant (= vowel, diphthong, liquid, or nasal).

According to Wells (1990), in both British and American English, the glottal stop is widely used where the following syllable begins with a nasal:

- atmospheric ['æt̚məsfəri:k] > ['æʔməsfəri:k]
- button ['bət̚ən] > ['bəʔn]

- [k]: kid, kiss;
- [g]: go, goal.

- [p], [b], [t], [d], [k], [g]

In order to explain one feature of the consonants cited above, you have to explain the difference between voiced and voiceless sounds.

- a) before giving the theory, ask your students what the difference is between the first two consonant lines of the chart;
- b) in the first line, consonants are voiceless, that is, when they are produced there is no vibration of the vocal cords; the consonants in the second line are all voiced, i.e., when they are produced, the vocal cords vibrate;
- c) if you put your hands on your neck you will feel if your vocal cords are vibrating or not; you can also close the ears with your hands and produce the sounds, if you hear it inside our mouth, you are producing a voiced sound.

Note: the phoneme must be said alone, that is, with no vowel following it because all vowels are voiced and you will not be able to distinguish voiced from voiceless consonants.

### *Voiced and voiceless sounds*

When you pronounce voiced sounds, your vocal cords will vibrate. When you pronounce voiceless sounds, your vocal cords will not vibrate. The vibration of the vocal cords is easy to be checked. Place your fingers on your throat and feel the difference: the vocal will only vibrate when you produce voiced phonemes.

VOICELESS	X	VOICED
vocal cords do not vibrate		vocal cords do vibrate

### Practice

Repeat all the consonants, checking if they are voiced or voiceless by placing your fingers on your throat.

This classification of voiced or voiceless consonants is not just theory but a very important aspect of the consonants and, if you know it, it will help you a lot in pronunciation.

#### Aspiration Rule

The voiceless plosives<sup>133</sup> in English (i.e. [p], [t], [k] — the sounds that appear in the Portuguese word “peteca”) are produced with aspiration only when they start a stressed syllable.

After the explanation, repeat only the voiceless plosives with aspiration.

If you say the voiceless consonants [p], [t], [k] without aspiration, speakers of English will hear their voiced correspondent. This will certainly hinder communication. One example of this is the word **people** which has already been understood by native speakers as [ˈbiybow].

- [f]: friend;
- [v]: vet;
- [θ]: thin, think, thanks;
- [ð]: there, then, than, that, the, this.

Attention to the pronunciation of the words below:

their            there            they're

These three words can be considered homophones, that is they can be pronounced in the same way: [ðeɪr].

<sup>133</sup> According to Trask (1996, p. 281), **Plosive** is a oral stop consonant, “whose articulation involves a complete closure of the vocal tract held long enough for air pressure to build up, followed by a sudden release of the trapped air”, they are: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/.

Note that *they're* can also be pronounced [ðeyr] and *there*, when unstressed, can be pronounced [ðər].

To practice and memorize this pronunciation, remember the following statement:

They're there on their seats.

- [s]: son, sun, sister, silver;
- [z]: zoo, zebra;
- [ʃ]: sharp, she, shout;
- [ʒ]: pleasure.

- [ʒ], this sound does not occur in initial position.

- [tʃ]: chip, cheese;
- [dʒ]: college, jump, jingle;
- [m]: man, room, moon, mom;
- [n]: nice, nine, sun, noun.

- [m], [n], [ŋ]

Brazilian speakers tend to nasalize the vowel that precedes [m] or [n], but in English this nasalization does not happen. There is a difference between [m] and [n] when they are at the end of a word in English.

Compare:

team	teen
[tiym]	[tiyn]
and not	[tĩỹ]

In order to avoid the nasalization of the vowel that precedes the nasal sounds, you have to say the vowel and then add the nasal consonant. Follow the example:

green > [griy] + [n]

- [ŋ]: song, thing.

## NG Pronunciation Rules<sup>134</sup>

There may be some confusion about the sound the letters *ng* represent. The following rules may help to make it clear.

### Rule 1

When a word ends in the spelling *ng* or *ngue*, the sound represented is always one sound, [ŋ], as in *king*.

1. strong [strɒŋ]
2. sing [sɪŋ]
3. bring [brɪŋ]
4. tongue [tɒŋ]

### Rule 2

When a suffix (for example, -s, -er, -ly, -ed, -ing, -ster, -ish) is added to a word ending in the sound [ŋ] as in *king*, the letters *ng* are pronounced [ŋ], with a few exceptions.

1. sings [sɪŋz]
2. singing ['sɪŋɪŋ]
3. singer ['sɪŋər]
4. youngster ['jʌŋstər]
5. kingly ['kɪŋli]
6. youngish ['jʌŋɪʃ]
7. banged [bænd]

Exceptions to this rule: In comparative and superlative forms of the following adjectives, *ng* represents two sounds, [ŋ] + [g] = [ŋg].

ADJECTIVE	COMPARATIVE	SUPERLATIVE
long [lɒŋ]	<b>longer</b> ['lɒŋgər]	<b>longest</b> ['lɒŋgɪst]
young [jʌŋ]	<b>younger</b> ['jʌŋgər]	<b>youngest</b> ['jʌŋgɪst]
strong [strɒŋ]	<b>stronger</b> ['strɒŋgər]	<b>strongest</b> ['strɒŋgɪst]

### Rule 3

When the spelling *ng* occurs in the middle of the stem or root of a word, it is represented by two sounds, [ŋg], with a few exceptions.

1. **finger** ['fɪŋgər]
2. **mingle** ['mɪŋgl]
3. **single** ['sɪŋgl]
4. **anger** ['æŋgər]

Exceptions to this rule:

Proper Names: **Washington** ['wɑʃɪŋtən]

<sup>134</sup> These rules are adapted from Orion (1997, p. 320-322).

Words:	<b>Farmingdale</b>	['fɑ:rnɪŋdeɪl]
	<b>Springfield</b>	['sprɪŋfi:ld]
	<b>gingham</b> <sup>135</sup>	['gɪŋəm]
	<b>strength</b>	[streŋkθ] or [streŋθ] (alternate pronunciation)
	<b>length</b>	[leŋkθ] or [leŋθ] (alternate pronunciation)

**Rule 4**

When *n* is immediately followed by *c*, *x*, or *k*, it is usually pronounced [ŋk], two sounds.

1. **anch**or            ['æŋkər]
2. **anx**ious            ['æŋkʃəs]
3. **l**ink                [lɪŋk]
4. **th**ank              [θæŋk]

**Rule 5**

The spelling *nge* in medial or final position usually represents two sounds, [n] + [dʒ] = [ndʒ].

1. **str**ange            [streɪndʒ]
2. **ch**ange            [tʃeɪndʒ]
3. **arr**ange            [ə'reɪndʒ]
4. **or**ange            ['ɔ:rɪndʒ]

➤ [h]: hot, hand, horse, hotel.

➤ [h]: the word human can be pronounced either ['hyuwmən] or ['yuwməɪn].

➤ [l]: long, lock, laundry, bill.

The [l] at the end of words is a bit difficult for Brazilian students to produce, so it is better to give more examples such as *while*, *tall*, etc.

➤ [l]: attention to this sound when it appears at the end of a word like in *while*, *tall*, *bill*, etc.

➤ [ɹ]<sup>136</sup>: rabbit, rat, run.

It is important to highlight that the sound we produce in these words are different from the [h] students usually produce. E.g.: rat [ræt].and not hat [hæt].

<sup>135</sup> *Gingham*: a cotton material that has a pattern of squares.

<sup>136</sup> Note that in the IPA this type of [ɹ] would be transcribed as [ɹ̥].

- [r]: Brazilian speakers must always remember that the [r] in English is different from the [h], which is produced in Portuguese when there is a letter *r* in a word.

- [w]: wolf, water, way;
- [y]: yellow, you, yak, yet, young, youth.

- [w], [y]: both [w] and [y] are called glides because they are brief versions of [i] and [u] and never occupy the syllable nucleus.

In order to help your students in the production of these glides you can use this device.

- a) On the board, write the following:

y	a	w	a
	e		e
	i		i
	o		o
	u		u

- b) read each line emphasizing that [y] is not an *i*, but a glide to the vowels. You can use your hands to help in the assimilation of the glide (move your hand from a downward position to an upward one, making a wave and not a line — the movement must be fast to show that these sounds do not take long to be produced);
- c) call attention to the production of [y] plus the vowel *i* in the chart, because it is what happens in words like *year*; the same must be pointed out with [w] plus *u*, like in *woods*.

Read all the consonants again, having in mind the notion of voiced and voiceless sounds that you have just learned. Repeat the consonants, placing your fingers on your throat.

At this time, you can review the sounds repeating with them. It is also important to bear in mind that, in the first line of the chart, we have voiceless sounds; in the second, voiced ones and, in the third, voiced ones, except for [h].

## b) Prepositions

Students take turns going to the board to write the transcription. Follow the procedure of correction given in unit 2.

Some prepositions present different pronunciations. Since prepositions are function words, it is better to pronounce the unstressed form (usually with a schwa), because the stressed form, in some contexts, would sound artificial.

Keep the transcription with the schwa on the board in order to call attention to connected speech and not to the sound of the word in isolation.

There are also some other details to be mentioned:

- [ɪ] and [ɔ] are interchangeable;

- against: [əgeɪn<sup>t</sup>st] or [əgeɪnst] (native speakers tend to say the first form);
- *close* as an adverb is transcribed as [klaʊz], the verb is [klaʊz];
- in connected speech, some sounds undergo changes. E.g.:
 

close	your	this	year
[klaʊz]	[jɔːr]	[ðɪs]	[jɪr]
[klaʊzjɔːr]		[ðɪʃjɪr]	
- in American English, *on* is very commonly said [ɒn];
- *with* in certain conditions is [wɪθ] and in others [wɪð];
- toward(s) [tərd(z)], [tə'wɔːrdz] or [twɔːrdz]; forward ['fɔːwɔːrd];
- minimal pair: than            then  
    [ðæn]        [ðen].

#### 4 -ed Pronunciation Rule

- first of all, you have to review the voiceless and the voiced sounds since this distinction is essential to the comprehension of this rule;
- then, start the presentation of the rule. It is very useful to use the board so that students can have a clear view of the rule;
- write the name of the rule and tell them that the pronunciation of the *-ed* ending is one of the biggest problem for Brazilian speakers even for proficient speakers of English;
- ask your students: "When do we add *-ed* in English words?" According to their answer, write on the board: we use the *-ed* ending rule with the past tense of regular verbs;
- tell them that the *-ed* ending has three different pronunciations: [ɪd], [d] and [t];
- explain that this rule is based on sounds and not on spelling.

Note: While explaining the rules, ask your students for examples because they already know the voiceless and voiced sounds.

- if a verb ends in a voiced sound, we add only [d] to it because [d] is also voiced (learn [lɜːn] > learned [lɜːnd]);
- when the verb ends in a voiceless sound, we add only [t] since it is also a voiceless sound (kiss [kɪs] > kissed [kɪst]);
- and if the verb ends in [d] or [t], we add [ɪd] to help the production as it would be impossible to say [dd] or [tt] (need [niːd] > needed [niːdɪd]; want [wɒnt] > wanted [wɒntɪd]);
- then you add that a voiced sound, except [d], is followed by [d] and the voiceless sound, except [t], is followed by [t];
- on the board, the rule would be like the one they have on their textbook.

<i>-ed</i>	{ <ul style="list-style-type: none"> <li>[ɪd] — after [t] or [d]</li> <li>[d] — after voiced sounds except [d]</li> <li>[t] — after voiceless sounds except [t]</li> </ul>
------------	--

Note: this rule is based on pronunciation and not in spelling.

One important point of this rule that also helps in the production is:

- you do not add a syllable when you add [d] or [t]:

call > called                      look > looked

1     1                                  1     1

- but you do add a syllable when you add [ɪd]:

need > needed

1         2

In the end, if you are not sure about the correct pronunciation, it is better not to add an extra syllable because it is a fact that hinders communication.

g) read the rule with them.

### PRONUNCIATION OF THE *-ed* ENDING

The regular past endings *-ed* is pronounced as follows:

- a) [d] after vowels and voiced consonants: [b], [g], [v], [ð], [z], [ʒ], [dʒ], [m], [ŋ], [l], [r]

(except [d]).

tried [trayd]

used [yuwzd]

- b) [t] after voiceless consonants: [p], [k], [f], [θ], [s], [ʃ], [tʃ] (except [t]).

passed [pæst]

worked [wɜrkt]

- c) [ɪd] after [d] and [t].

ended [ˈendɪd]

started [ˈstɑrtɪd]

## 5 Homophones

There are some of these regular past verbs that have homophones<sup>137</sup>, so it is very useful to know these similarities because it helps in memorization. (See correction at Appendix B.)

[d]	[t]	[ɪd]
allowed aloud	bussed bust	sighted sited cited
banned band	chased chaste	waited weighted
bawled bald	guessed guest	
bowled bold	leased least	
bowed bode	missed mist	
bored board	passed past	
brewed brood	paced paste	
billed build		
cowered coward		
invade inveighed		
fined find		
mined mind		
mowed mode		
purveyed pervade		
sighed side		
stayed staid		
straightened straitened		

<sup>137</sup> According to Trask (1996, p. 172), homophones are “either of two or more words which have different meanings but identical pronunciations; homophones may or may not be spelled differently. Examples: *flour/flower*; *bear* ‘large animal’/*bear* ‘support’/*bare*; *tide/tied*”.

swayed suede		
tied tide		
weighed wade		
wheeled wield		

Each student reads one block of homophones and, as homework, they can transcribe them. Note that there will be only one transcription for each block since they are homophones.

## 6 Shadowing



Texts: — *Diagnostic Passage and Accent Checklist*

— *What Must the Sun Above Wonder About?*

- a) Listen to the rendition of the texts done by native speakers of English.
- b) Along with the CD, try to shadow the recording. Remember to follow the pace, rhythm and intonation of the recorded speaker.

According to Geddes et al. (1991, p. 6), shadow exercises help you:

- improve your pronunciation and intonation;
- speak with more expression;
- speak more flowingly.

## 7 Homework

- a) Transcribe the list of homophones provided.
- b) Write the phonetic transcription for the following words. Remember to use the symbols from the chart.

Model: home [howm]      house [haws]

1. banana		16. always
2. three		17. dough
3. Paul		18. full
4. John		19. should
5. people		20. musician
6. rhythm		21. pounds
7. build		22. young
8. woman	women	23. mouth
9. man	men	24. doubt
10. says		25. whistle
11. chocolate		26. Wednesday
12. sequence		27. together
13. nervous		28. island
14. talk		29. bored
15. beat	bit   bait   bet   bat	30. wings

## Unit 4

### 1 Reference Text



#### *The Our Father*

- a) say the prayer along with the CD;
- b) say the prayer without the CD;
- c) repeat once again with the CD.

As time goes by, the prayer does not seem to be as difficult/fast as it was at the beginning of the course.

### 2 Reviewing the *-ed* Rule

Ask students to review the rule and write the possible endings on the board. Follow the steps on the students' textbook.

Think of an example, for each rule, different from the ones used in the previous class.

While they think of an example, write the following on the board:

verb	[t]	
	[d]	verb +ed
	[ɪd]	

Using the examples given by the students, do the following exercise:

- first student say one verb;
  - second student say the ending we should add to this verb ([d], [t] or [ɪd]);
  - third student say the verb in the past tense.
- (You have to remind them that when the ending is [t] or [d], we do not add an extra syllable to the verb.)  
Keep doing the exercise until the verbs they suggested are over.

### 3 Story: *The Lion and the Mouse*<sup>138</sup>

- a) tell them that they are going to hear a story and ask them if they have any idea of what kind of story they are going to hear;
- b) ask them how we call the stories that mothers tell to their children (answer: bedtime story);
- c) ask them to explain the expression *bedtime story* (answer: a story that puts you to sleep; it is not a story to go to bed or to make you sleep);
- d) play the story once (the explanation of *bedtime story* is given by the narrator);
- e) ask them to open their books and fill in the blanks in the transcript;
- f) play the story at least three times.

<sup>138</sup> This story is told by Lewis (1986, side A).

Fill in the blanks in the story below while listening to the recorded material.



*Bedtime story*

### THE LION AND THE MOUSE

One day a mouse was walking near a \_\_\_\_\_ layer, \_\_\_\_\_ what they call a lion's cave. He \_\_\_\_\_ his home in there.

The lion sprang upon the mouse, \_\_\_\_\_ it in his \_\_\_\_\_. The big cat \_\_\_\_\_ the little mouse and \_\_\_\_\_ up his \_\_\_\_\_. The mouse said: some day, Sir, you may need a favor, too. And if you're kind to me right now, then I'll be kind to you.

The lion \_\_\_\_\_, you're much too small to be of use to me, but, on a whim, he put him down. OK, he \_\_\_\_\_. You're free. The little mouse said: Thank you, Sir. \_\_\_\_\_ out aside. Do you know the day came when the mouse \_\_\_\_\_ he was right. For the lion was caught in a \_\_\_\_\_ net and he \_\_\_\_\_: "Oh me! Oh my!". The mouse out with the wife and \_\_\_\_\_ to be strolling by. The mouse \_\_\_\_\_ a hole in the \_\_\_\_\_ net so big, I'm telling you, an entire troop of \_\_\_\_\_ could have gotten through.

From that day on the lion and the mouse were the closest \_\_\_\_\_.

They \_\_\_\_\_ happily ever after.

And \_\_\_\_\_ the way the story \_\_\_\_\_.

- g) correction:
- have one student write the answers on the board;
  - each student reads the text stopping at the word missing and say it to the colleague who is on the board.
- Note: If students do not get the correct missing word, play the CD again so that they have another chance to grasp it.
- h) Answer key: lion's, that's, makes, grabbed, paws, sniffed, opened, jaws, laughed, smiled, Scampered, proved, hunter's, roared, kids, happened, chewed, hunter's, elephants, friends, lived, that's, ends;
- i) after the correction, students shadow the story with the CD;
- j) repeat all the verbs in the past (they all have only one syllable);
- k) each student can repeat one verb, this can be done in a row.

### *-ed ending practice*

Say the past tense of the verb supplied by the teacher.

#### **Oral exercise**

- a) read the base form of a verb, e.g.: *prefer*;
- b) one student says the past form of the verb, e.g.: *preferred*;
- c) all students repeat.
- If a student makes a mistake, write the transcription on the board in order to help them.
- You can also add some irregular verbs to the exercise.
- In **Pronunciation Games** (Hancock, 1995, p. 23), there is a list of verbs that can be used in this exercise: *worry, remove, divide, become, forget, prefer, invite, behave, attract, respect, observe, appear, wonder, explain, suffer, repeat, enjoy, report, support, offer* and so on.

## 4 Adjectives Ending in *-ed*

The adjectives ending in *-ed* follow the same rule as the regular verbs, but there are some exceptions.

### **ADJECTIVES ENDING IN *-ED*: PRONUNCIATION**<sup>139</sup>

A few adjectives ending in *-ed* have a special pronunciation: the last syllable is pronounced [ɪd] instead of [d] or [t]. They are:

aged ['eydʒɪd] (=very old)	naked ['neykɪd]
beloved [bɪ'ləvɪd]	ragged ['ræɡɪd]
blessed ['blɛsɪd]	rugged ['rʌɡɪd]
crooked ['krʊkɪd]	sacred ['seykrɪd]
cursed ['kɜrsɪd]	wicked ['wɪkɪd]
dogged ['dɔɡɪd]	wretched ['rɛtʃɪd]
learned ['lɜrnɪd]	one/three/four legged ['lɛɡɪd]

<sup>139</sup> Extracted from Swan (1995, p. 8).

Note that *aged* is pronounced [eydʒd] when it means ‘years old’ (as in *He has a daughter aged ten*), or when it is a verb.

Other adjectives ending in *-ed* always have the normal pronunciation, with [ɪd] only after [d] or [t].

tired [tayərd]      hunchbacked [ˈhʌntʃbækt]      undecided [ʌndɪˈsaydɪd]

- a) ask one student to read the explanation;  
 b) read the examples and students repeat;  
 c) give examples of usage:  
     beloved [brɪˈləvɪd] son  
     aged [ˈeydʒɪd] wine  
 d) now, you can compare the pronunciation of the regular verbs in the past and the adjectives, pronouncing both forms:  
     v. [eydʒd] *adj.* [eydʒɪd]  
 e) students repeat after you.

## 5 Dialogue: *-ed* Ending Rule

Work in pairs and transcribe the underlined letters. There are some verbs and some adjectives ending in *-ed*.

### ***-ED* ENDING EXERCISE**<sup>140</sup>

*Directions:* With your partner, discuss the pronunciation of the *-ed* endings in the words below. Then write the correct pronunciation in the diagonal marks provided: [t], [d], and [ɪd]. Practice reading the dialogue, focusing particularly on the correct pronunciation of the endings.

Sam: So, you visited the marital counselor I recommended?

[ ]

[ ]

Laura: Yes, we visited him, and wasted fifteen minutes of our valuable time!

[ ]

[ ]

Larry: Not to mention the fact that he charged us an arm and a leg!

[ ]

Laura: For once, I agree with you. We were definitely ripped off!

[ ]

Larry: Well, I warned you it would be a waste of time, but you insisted we go.

[ ]

[ ]

Laura: I insisted? You dragged me there!

[ ]

[ ]

<sup>140</sup>This exercise was suggested by Celce-Murcia et al. (1996, p. 263).

Sam: Laura, Larry, control yourselves!  
 You should be ashamed, fighting like a pack of four-legged animals.  
 [ ] [ ]

Larry: She started it.  
 [ ]

Laura: No, he did. He claimed it was my fault.  
 [ ]

Sam: Let's stick to the naked facts. Tell me exactly what Dr. Otter talked to you about.  
 [ ] [ ]

Laura: Not a blessed thing! We waited over an hour in the reception room,  
 [ ] [ ]  
 and then his secretary ushered us into the office.  
 [ ]

Larry: Then after five minutes, he glanced at his watch and stated that he had another  
 [ ] [ ]  
 appointment.

Laura: What wretched treatment! I've never been so offended!  
 [ ] [ ]

Larry: I warned you it would be a waste of time, didn't I?  
 [ ]

Laura: You warned me? Who called and made the appointment?  
 [ ] [ ]

Have your students read the dialogue in the following way:

a) each student is going to read one line of the dialogue, repeat the word asked to be transcribed and then the *-ed* ending sound, e.g.:

Student: *so, you visited the marital counselor I recommended?*

visited

[ɪd]

recommended

[ɪd]

b) do the same thing up to the end of the text correction.

After the correction, have your students repeat, after you, all the verbs and adjectives ended in *-ed* from the dialogue.

Note:

- If a student makes a mistake, supply the write pronunciation writing the transcription on the board and have all the students repeat the correct form.
- Also call their attention to the fact that what matters in the end of the verb is the sound not the spelling. E.g.: *to state* — finishes in *e*, a vowel, but the final sound is [t] so the *-ed* ending is [ɪd].

## 6 Adjectives X Verbs (-ed endings)



### *Mother Mary*

You are going to listen to a song called *Mother Mary*. Pay attention to a regular past verb and an adjective ending in *-ed* that are said in the song. Which word is said as an adjective ending in *-ed* and which is said as the past tense of a regular verb?

The word *blessed* is the answer for the question above. Have your students repeat it after you, once as a verb and once as an adjective, so that they can see the difference in pronunciation. Play the song again and ask them to focus on the word *blessed* said in two different ways.

## 7 Diagnostic Passage



Below you will find the transcript of the text you have heard in Unit 3.

### **Diagnostic Passage and Accent Checklist**<sup>141</sup>

If English is not your native language, people may have noticed that you come from another country because of your “foreign accent”. Why do people usually have an accent when they speak a second language? Several theories address this issue. Many people believe that only young children can learn a second language without an accent, but applied linguists have reported cases of older individuals who have mastered a second language without an accent. Another common belief is that your first language influences your pronunciation in a second language. Most native speakers of English can, for example, recognize people from France by their French accents. They may also be able to identify Spanish or Arabic speakers over the telephone, just by listening carefully to their pronunciation. Does this mean that accents can’t be changed? Not at all! But old habits won’t change without a lot of hard work, will they? In the end, the path to learning to speak a second language without an accent appears to be a combination of hard work, a good ear, and a strong desire to sound like a native speaker. You also need accurate information about the English sound system and lots of exposure to the spoken language. Will you manage to make progress, or will you just give up? Only time will tell, I’m afraid. Good luck, and don’t forget to work hard!

<sup>141</sup> Suggested by Celce-Murcia et al. (1996, p. 398).

- a) Listen to the recording and, meanwhile, take notes of any kind of observations related to pronunciation. You must pay attention to sounds in isolation, intonation, liaison or any other pronunciation features you want to.
- b) Listen to it again and check your notes.
- c) Shadow the text.

## 8 Homework

Transcribe the words and sentences you read in the first recording, before the course began.

WORDS	
1 elephant	12 from
2 us	13 common
3 another	14 across
4 neighbor	15 jealous
5 the	16 person
6 circus	17 sofa
7 was	18 original
8 about	19 again
9 computer	20 cupboard
10 her	21 machine
11 Canada	22 Statue of Liberty

SENTENCES
1 He was coming to see us.
2 The neighbor gave us another stupid answer.
3 There was a common elephant in the circus across the street.
4 Tell her about your computer from Canada.
5 Sara was a very famous person and Thomas was very jealous of her.
6 The original cupboard was much bigger and the sofa was more spacious.
7 He said it wasn't enough to trouble us.

## Unit 5

### 1 Reference Text



#### *The Our Father*

- a) Say the prayer without the CD, paying attention to the pronunciation of the words we have in *The Our Father*.

At this time, your students will pray by themselves because the aim of this exercise is to check the pronunciation of each word in the prayer.

One pronunciation feature that occurs a lot in this prayer, and that is a problem for Brazilian speakers of English, is the *th* sound — /θ/ or /ð/. In order to grasp the difference between them, it is advisable to show which are the phonemes we usually use to replace them.

- a) call your students attention to the words in the prayer that have *th* in spelling;  
 b) tell them that we usually replace the phones /θ/ and /ð/, which are found in words with a *th* in spelling, by the following sounds:
- /θ/ — [t], [f], [s]
  - /ð/ — [d]
- c) explain that we, Brazilian speakers of English, replace them with a phoneme with the same voicing, so it is easier to notice when I have to use /θ/ or /ð/;  
 d) ask them to repeat the prayer, but this time stressing the “th” sound;  
 e) play the CD and ask your students to say it along with the recording.

Note:

- whenever you have the chance to practice the phonemes, as in the previous explanation, not only say the phonemes yourself but also ask your students to reproduce them. The more you practice, the better.
- ask your students to learn the prayer by heart (in order to have a better fluency focusing primarily on pronunciation).

- b) Shadow the prayer following the recording.

### 2 Homework Correction

Some notes on the correction of the words to be transcribed:

- a) *Paul* — be careful with this pronunciation. Brazilian speakers tend to say [pɔw] instead of [pɔl];  
 b) *John* — [dʒɔn] is a possible pronunciation, but Americans prefer [dʒɔn];  
 c) *people* — attention to the pronunciation of the final [l], because in Brazil people tend to say it like [ˈpiypow], which sounds very strange to the American speaker. Another important point to highlight is the aspiration in the first syllable: [p<sup>h</sup>iyp(ə)l];  
 d) *woman* — there is a glide /w/ at the beginning of this word and then the vowel sound /ʊ/. Instead of producing this sequence [wʊ], sometimes Brazilians tend to use the vowel /uw/ at the beginning of this word;  
 e) *says* — remember the spelling rules:  
 ➤ *a* alone in spelling tends to be pronounced as /æ/, e.g.: *man*,  
 ➤ *e* alone in spelling tends to be pronounced as /ɛ/, e.g.: *men*,  
 ➤ diphthongs in spelling tend to be pronounced as /ɛ/, e.g.: *says*;  
 f) *chocolate* — pay attention to the pronunciation of this word. Note that there is no diphthong in the pronunciation of this word, so the correct form is [ˈtʃɔklɪt] or [ˈtʃɔklət], but never [ˈtʃɔkəleɪt];  
 g) *nervous* — attention to the *-ous* ending, which is always pronounced like [əs] and students usually produce it as [ows], which is not a correct pronunciation;  
 h) *beat, bit, bait, bet, bat* — are minimal pairs;

- i) *always* — attention to the /ɔ/ at the beginning of this word and the /l/ right after it. Students tend to pronounce this pair of phonemes as [aw]. Other examples are: *also*, *although*;
- j) *dough* — Americans usually play with the spelling but the pronunciation does not change: *doughnut* or *donut* have the same pronunciation [daʊnət], the same happens with *night/nite* and *light/lite*;
- k) *should* — the modals *should*, *could*, *would* follow the same pattern, only changing the first phoneme;

should	$\begin{bmatrix} \int \\ k \quad \text{ʊ} \quad d \\ w \end{bmatrix}$
could	
would	

- note that we do not pronounce the *l* in these words;  
 If your students find it difficult to pronounce the modals, write the chart above on the board and cross the *l* from the words on the board so that students visualize the silent *l*.
- l) *Wednesday* — this word has two syllables only: ['wenzdeɪ];
- m) *island* — the word *land* is [lænd] but, in *island*, *-land* is an unstressed syllable; so we have to use the schwa [lənd]; this rule also applies to *less* [les] and *sugarless* ['ʃʊgərləs], and other nouns made with the suffix *-less*;
- n) *bored* — is a homophone of *board* and it has only one syllable.
- When correcting transcriptions, students must be able to see them. Therefore, you can either use the board or the Overhead Projector (OHP). If you choose to use the OHP, follow the following procedures:
- a) ask your students to pronounce the words transcribed at home: they say the word and you show the right transcription for it;
- b) after correcting everything, say each word and ask your students to repeat after you.

Note:

- if your students pronounce one word incorrectly, keep repeating until they are able to produce the right pronunciation.

### 3 -s Pronunciation Rule

Have your students make the *-s* ending rule with you.

- a) highlight the contexts where this rule can be applied: plural forms, third person singular, possessives and contractions;
- b) ask what the possible pronunciations for the *-s* ending are: [s], [z], [ɪz];
- c) ask them what ending follows a voiceless sound: [s], because it is also voiceless;
- d) ask for an example;
- e) write the singular form on the board and then add the *-s* ending, reading both: the singular and the plural forms, e.g.: *book* > *books*;
- f) write the transcription on the board to show the ending in [s];
- g) ask for the phoneme that would follow a voiced sound: [z], because it is also voiced;
- h) follow the same steps for the first rule: ask for an example, write on the board (singular and plural), read them and write the transcription;
- i) call the attention for this ending because it is very difficult for Brazilian speakers to produce this [z] at the end of a word, in Portuguese this only happens when we have the *-s* ending between two voiced sounds:  
*casas* > ['kazas]  
*casas amarelas* > ['kazazama'relas] or *casas beges* ['kazaz'beʒes]
- j) as in the rule for spelling in which we add *-es* when the word finishes in *-sh*, *-s*, *-ch*, *-x*; in pronunciation, we add [ɪz] after sibilants — /s, z, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ/;
- k) ask for an example and follow the same procedure of the previous rules;
- l) finally, we will have the following rule on the board, which is the same as the one in the textbook.

$$-s \left\{ \begin{array}{l} -[z] \text{ after voiced sounds} \\ -[s] \text{ after voiceless sounds} \\ -[ɪz] \text{ after sibilants } \left\{ \begin{array}{l} s \quad \int \quad tʃ \\ z \quad ʒ \quad dʒ \end{array} \right. \end{array} \right.$$

## PRONUNCIATION OF THE -S ENDING<sup>142</sup>

Form many plurals, possessives, and contractions by adding *-s* to a noun. Form the *s form* of a verb by adding *-s* to the base form. This ending has three different pronunciations.

The pronunciation of *-s* depends on which sound comes before it.

- a) When a word ends in the voiceless consonants /p/, /t/, /k/, /f/, and /θ/, pronounce *-s* as [s], as in *see*.
- b) When a noun ends in the voiced consonants /b/, /d/, /g/, /v/, /ð/, /m/, /n/, /ŋ/, /l/, or /r/, pronounce *-s* as [z], as in *zoo*. (Remember that all vowels and diphthongs are voiced. Thus, when a noun ends in a vowel sound, *-s* is pronounced [z]).
- c) When a noun ends in /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/ or /dʒ/, pronounce *-s* or *-es* as [ɪz]. Pronounce [ɪz] as a separate syllable.

In order to make this rule very clear, have your students read the entire explanation above:

- b) ask one student to read it;
- c) repeat all the examples supplied, calling attention to the extra syllable which is added only when we add [ɪz] at the end of a word;
- d) ask the students to think of one example for each rule;
- e) one student at a time reads his/her example. (If it is a noun, first in the singular and then in the plural form. If it is a verb, the base form first and then the third person singular);
- f) after that, all the class repeats the example with the *-s* ending;
- g) finally, highlight the contexts where this rule can be applied.

### Note:

We apply the *-s* ending rule in the following contexts:

- plurals;
- 3<sup>rd</sup> person singular;
- possessives ( 's );
- contractions.

## 4 Homework

On a cassette, record the entire list and submit it to the teacher's correction.

<sup>142</sup> Adapted from Orion (1997, p. 259-262).

**WORDS ENDED IN -S**

[s]	[z]
abyss	as
across	does
actress	is
bias	has
bis	his
boss	lens
bus	Mars
gas	ours
its	these
kiss	was
less	AIDS
loss	
mass	
mess	
moss	
pass	
plus	
press	
this	
thus	
toss	
us	
yes	
Zeus	
(-ss)	
-ess	
-less	
-ness	
-ous	

Only for groups of English teachers:

- a) record 20 words said by your students with the wrong pronunciation. First record the wrong form and then the correct form;
- b) on a sheet of paper, write all the words followed by their transcriptions.

## Unit 6

### 1 Reference Text



#### *The Our Father*

This time, you are going to say the prayer right after you hear it (in chunks). This exercise is very useful for interpreters because it allows you to speak and pay attention to what is being said by the speaker at the same time.

- a) do this exercise while following the CD;
- b) do it again but now following one friend of yours;
- c) finally, shadow the prayer as you did in the previous units.

Ask your students to memorize the prayer, because it helps them get a better fluency.

### 2 Review

#### **Homophones**

- a) ask your students to write some of their answers on the board;
- b) after some of them had written their transcriptions on the board, start the correction by asking the whole class to read the transcription. Supply the correct form when there is a mistake.

#### **Note:**

During the correction, be careful with the stressed syllables and the way students write the symbols (people tend to use capital letters in the phonetic transcription, so it is necessary to keep in mind that all these symbols are lower case).

#### **Review: Vowel Sounds**

- a) firstly, ask your students to read the vowel symbols you are pointing at;
- b) if you notice that the production is not good enough, point to the symbol saying the correct pronunciation and ask your students to repeat after you;
- c) students say the sounds once again by themselves;
- d) then, ask each student to read a sound. The students go on reading one after the other.

#### **Review: Consonant Sounds**

- a) in order to review the consonants, ask your students to read only the voiceless consonants on the chart (first line and the [h] in the last line);
- b) ask them to read the voiced ones (second and third lines, except [h]);
- c) now, ask them to read the paired phonemes, i.e. the ones that differ only in voicing, such as: [p], [b]; [t], [d]; [k], [g] and so on;
- d) students read the last line including the [h].

### 3 Words and Sentences

The words that were read in the first recording, before the course began, are commonly mispronounced words. Pay a lot of attention to their pronunciation.

Follow the procedures for the homophone correction.

Note:

The objective of this exercise is to make students aware of the presence of the schwa in unstressed syllables. For that, you have to call their attention to the distinction stressed X unstressed syllables.

- a) after the correction, read all the words and students repeat after you;
- b) say the number of the word and the students say the word;
- c) each student read one word.

Note:

The words from the list are very commonly mispronounced. Have your students practice them as much as you can.

In the sentences, we have a combination of function and content words.

- a) ask your students to put the transcriptions of the sentences on the board;
- b) ask your students to read the transcriptions and check their correctness;
- c) now, explain that there are content and function words in the sentences.

Function words are the ones that express the grammatical idea of the sentence. They are: *and, the, of,* and so on. In the stream of speech, function words are unstressed, usually having a schwa in their pronunciation.

Content words are the ones which carry the meaning. They are usually stressed in the stream of speech.

After the correction of the transcription, circle all the function words you find in the sentences.

- a) ask them to point out the unstressed words in the first sentence and circle them;
- b) read the sentence, emphasizing the distinction between stressed and unstressed words;
- c) have your students repeat after you, bearing in mind the unstressed words.

Note:

At this moment, you can ask your students to repeat it as much as it is necessary to produce the unstressed and stressed words correctly, because Portuguese speakers know how to produce stressed syllables when speaking English but they have difficulty in reducing them. The important thing is that we make weak vowels weak, producing the schwa in unstressed syllables.



## 5 Reading Passages



### *Diagnostic Passage and Accent Checklist*

- a) students shadow without the text right after the recording;  
 b) students shadow with the text along with the CD.

Follow along with the text supplied in *Unit 4*.



### *What Must the Sun Above Wonder About?*

- a) students shadow without the text right after the CD;  
 b) students shadow with the text, this time along with the CD.

Follow along with the text supplied below.

#### **WHAT MUST THE SUN ABOVE WONDER ABOUT?<sup>144</sup>**

Some pundits proposed that the sun wonders unnecessarily about sundry and assorted conundrums. One cannot but speculate what can come of their proposal. It wasn't enough to trouble us, but it was done so underhandedly that hundreds of sun lovers rushed to the defense of their beloved sun. None of this was relevant on Monday, however, when the sun burned up the entire country.

## 6 Homework

In *Unit 5* you were asked to record a list of words ended in *-s*. Now, you are supposed to make the phonetic transcriptions for that same list.

<sup>144</sup> Text suggested by Cook (1991, p. 85) for the oral practice of words which contain the *schwa* sound.

## Unit 7

### 1 Reference Text



#### *The Our Father*

- a) pray *The Our Father* without the CD and without reading it;
- b) the class should be divided in two groups and each of them pray one part of the prayer;
- c) pray it once again along with the CD.

### 2 Homework Correction

*Transcription of the text “What Must the Sun Above Wonder About?”*

*Transcription of the words ended in -s*

- a) on the board, each student should write the transcription of one or more words;
  - b) correct the students' transcription with them;
  - c) read all the words and have them repeat after you.
- Some notes on the correction:
- in the words that we have *o* alone in spelling, we have to remember that the American pronunciation privileges the /ɑ/;
  - *yes*: just one syllable;
- The following endings are used as a suffix to form distinct words:
- *-ess*: e.g.: princess, countess;
  - *-less*: e.g.: stainless;
  - *-ness*: e.g.: goodness;
  - *-ous*: e.g.: courageous, nervous — students must be called attention to this suffix because it is very common for Brazilian speakers to read it as [ows] and not as [əs] — the only possible pronunciation for the suffix *-ous*.

### 3 Pronunciation of the Articles

- a) ask your students for the articles we have in English (*the, a, an*);
  - b) remind your students that the articles are usually function words and we must bear in mind that they are produced in reduced forms, i.e. it is more common to hear [ə], [ən] instead of [eɪ] or [æɪ] for indefinite articles;
  - c) start your explanation with the definite article — *the*:
    - *The* is pronounced as [ðə] when it occurs before a consonant sound: *the car* > [ðə kɑːr];
    - When *the* comes before a vowel sound it sounds like [ði]: *the apple* > [ði æpəl].
- Note: what matters is the sound and not the spelling: *the hour* > [ði aʊr].
- d) then, explain that a very similar rule is applied to the indefinite article — *a, an* — but the distinction is also seen in spelling:
    - *a* appears before a word which starts with a consonant sound: *a car*;
    - *an* appears before a word which starts with a vowel sound: *an apple*.
  - e) read the explanation with them and answer the doubts that may occur.

➤ Pronunciation of the definite article

**THE**<sup>145</sup>

*The* is pronounced [ðɪy] before a vowel and [ðə] before a consonant. Compare:

the ice [ðɪy aɪs]

the snow [ðə snəʊ]

The choice between [ðɪy] and [ðə] depends on pronunciation, not spelling.

We pronounce [ðɪy] before a vowel **sound**, even if it is written as a consonant.

the **h**our [ðɪy aʊr]

the **M**P [ðɪy ɛm pi]

And we pronounce [ðə] before a consonant **sound**, even if it is written as a vowel.

the **u**niversity [ðə juːnɪˈvɜːsəti]

the **o**ne-pound coin [ðə ˈwʌn ˈpaʊnd ˈkɔɪn]

We sometimes pronounce a stressed [ðɪy] before a hesitation, or when we want to stress the following word, even if it begins with a consonant.

<sup>145</sup> Adapted from Swan (1995, p. 59).

➤ Pronunciation of the indefinite article

**A and An**<sup>146</sup>

We do not normally pronounce the sound [ə] before a vowel. So before a vowel, the article *a* ([ə]) changes to *an*. Compare:

<b>a</b> rabbit	<b>a</b> lemon
<b>an</b> elephant	<b>an</b> orange

The choice between *a* and *an* depends on pronunciation, not spelling. We use *an* before a vowel **sound**, even if it is written as a consonant.

<b>an</b> hour [ən aʊr]	<b>an</b> MP [ən ɛm 'pi:]
-------------------------	---------------------------

And we use *a* before a consonant **sound**, even if it is written as a vowel.

<b>a</b> university [ə ju:ɪvɜ:ɪtɪ...]	<b>a</b> one-pound coin [ə wʌn...]
---------------------------------------	------------------------------------

Some people say *an*, not *a*, before words beginning with *h* if the first syllable is unstressed.

**an** hotel (*a hotel* is more common)  
**an** historic occasion (*a historic...* is more common)  
 (BUT NOT *an* housewife — the first syllable is stressed.)

*A* is sometimes pronounced [eɪ] before a hesitation, when we want to emphasize the following word, or when we want to make a contrast with *the*.

It's **a** [eɪ] reason — It's not the only reason.

Note that *as* is usually pronounced [əz].

#### 4 Chart Review

This time, you point at the symbol and students read it.

Note: in cases of doubt, say the sound and ask them repeat after you.

#### 5 Symbols and Key Words

The following list has the consonant and vowel sounds with key words in all the positions that these phonemes can appear in the English language (initial, medial and final positions).<sup>147</sup>

<sup>146</sup> Adapted from Swan (1995, p. 61).

<sup>147</sup> This chart is adapted from Orion (1997, p. 7-8).

### A. Consonant Sounds

PHONETIC SYMBOL	INITIAL	MEDIAL	FINAL	IPA (WHEN DIFFERENT)
[p]	<u>p</u> en	o <u>p</u> era	to <u>p</u>	
[b]	<u>b</u> oy	ab <u>o</u> ut	ro <u>b</u>	
[t]	<u>t</u> en	af <u>t</u> er	sa <u>t</u>	
[d]	<u>d</u> ay	can <u>d</u> y	ma <u>d</u>	
[k]	<u>c</u> at	se <u>co</u> nd	ne <u>ck</u>	
[g]	<u>g</u> o	aga <u>in</u>	eg <u>g</u>	
[f]	<u>f</u> ood	be <u>f</u> ore	kn <u>i</u> fe	
[v]	<u>v</u> oice	ne <u>v</u> er	belie <u>v</u> e	
[s]	<u>s</u> ee	les <u>so</u> n	bu <u>s</u>	
[z]	<u>z</u> oo	ea <u>s</u> y	choo <u>se</u>	
[m]	<u>m</u> e	am <u>o</u> unt	co <u>m</u> e	
[n]	<u>n</u> o	an <u>i</u> mal	soo <u>n</u>	
[l]	<u>l</u> ike	al <u>i</u> ve	we <u>ll</u>	
[r]	<u>r</u> ed	ve <u>r</u> y	do <u>o</u> r	[ɹ]
[w]	<u>w</u> alk	awa <u>y</u>	<sup>148</sup>	
[y]	<u>y</u> es	can <u>y</u> on	<sup>90</sup>	[j]
[h]	<u>h</u> ouse	be <u>h</u> ind	<sup>90</sup>	
[θ]	<u>th</u> in	any <u>th</u> ing	ba <u>th</u>	
[ð]	<u>th</u> e	fa <u>th</u> er	ba <u>th</u> e	
[ʃ]	<u>sh</u> e	ma <u>ch</u> ine	fi <u>sh</u>	
[ʒ]	<sup>149</sup>	plea <u>s</u> ure	sabo <u>t</u> age	
[tʃ]	<u>ch</u> ild	tea <u>ch</u> er	spee <u>ch</u>	
[dʒ]	<u>j</u> ob	ag <u>e</u> nt	pa <u>g</u> e	
[ŋ]	<sup>91</sup>	th <u>in</u> k	ki <u>ng</u>	

<sup>148</sup> This sound does not occur in final position.

<sup>149</sup> This sound does not occur in initial position

## B. Vowel Sounds

PHONETIC SYMBOL	INITIAL	MEDIAL	FINAL	IPA (WHEN DIFFERENT)
[iy]	<u>e</u> ach	rece <u>i</u> ve	ke <u>y</u>	[i]
[ɪ]	<u>i</u> f	si <u>t</u>	sun <u>n</u> y <sup>150</sup>	
[ey]	<u>a</u> ble	ta <u>k</u> e	pa <u>y</u>	[eɪ]
[ɛ]	<u>e</u> gg	br <u>e</u> ad	<sup>90</sup>	
[æ]	<u>a</u> pple	ca <u>t</u>	<sup>90</sup>	
[uw]	<u>o</u> oze	ru <u>l</u> er	do <u>o</u>	[u]
[ʊ]	<sup>91</sup>	bo <u>o</u> k	<sup>90</sup>	
[ow]	<u>o</u> wn	bo <u>a</u> t	no <u>o</u>	[oʊ]
[ɔ]	<u>a</u> ll	ba <u>l</u> l	la <u>w</u>	
[ɔy]	<u>o</u> il	no <u>i</u> se	bo <u>y</u>	[ɔɪ]
[ɑ]	<u>a</u> rm <u>y</u>	no <u>t</u>	Ma <u>a</u>	
[ay]	<u>i</u> ce	bi <u>t</u> e	ti <u>e</u>	[aɪ]
[aw]	<u>o</u> ut	hou <u>s</u> e	no <u>w</u>	[aʊ]
[ɔ]	<u>u</u> p	cu <u>t</u>	so <u>d</u> a	[ʌ] <sup>151</sup> and [ɔ] <sup>152</sup>
[ɔr]	<u>e</u> arn	gi <u>r</u> l	si <u>s</u> ter	[ɜː] <sup>153</sup> and [ɜ˞] <sup>154</sup>

Read everything with your students (you read each key word and they repeat after you).

## 6 Phonetic Transcription Correspondence

The following table presents different phonetic alphabets commonly adopted in dictionaries.

- a) ask one student to stand by the chart (adopted in the course) to point at the correspondent symbol for the ones found in other dictionaries;
- b) read the table, line by line, and have the student point to the correspondent symbol.
- Note: students must focus on the key words. If the key word given to the symbol they have in their dictionary fits the one used in the table, this is the correspondent symbol.

<sup>150</sup> When in final position [iy] and [ɪ] are heard in standard American English.

<sup>151</sup> [ʌ] In the IPA this symbol is used in stressed syllables.

<sup>152</sup> [ɔ] In the IPA this symbol is used in syllables that are not stressed.

<sup>153</sup> [ɜː] In the IPA this symbol is used in stressed syllables.

<sup>154</sup> [ɜ˞] In the IPA this symbol is used in syllables that are not stressed.

### Consonant and Vowel Sounds in the Dictionary<sup>155</sup>

#### Consonants: Commonly Used Symbols

Key word	Sound Advantage	Longman Dictionary of American English	Webster's Ninth New Collegiate Dictionary	Longman Dictionary of Contemporary English	Horizon Ladder Dictionary of the English Language	Your Dictionary
1. <u>p</u> ut	p	p	p	p	p	
2. <u>b</u> us	b	b	b	b	b	
3. <u>t</u> en	t	t	t	t	t	
4. <u>d</u> o	d	d	d	d	d	
5. <u>c</u> at	k	k	k	k	k	
6. <u>g</u> ame	g	g	g	g	g	
7. <u>f</u> un	f	f	f	f	f	
8. <u>v</u> ery	v	v	v	v	v	
9. <u>th</u> ink	θ	θ	th	θ	θ	
10. <u>th</u> em	ð	ð	th	ð	ð	
11. <u>s</u> ay	s	s	s	s	s	
12. <u>z</u> oo	z	z	z	z	z	
13. <u>sh</u> ip	ʃ	ʃ	sh	ʃ	š	
14. <u>me</u> asure	ʒ	ʒ	zh	ʒ	ž	
15. <u>ch</u> oose	tʃ	tʃ	ch	tʃ	č	
16. <u>jet</u>	dʒ	dʒ	j	dʒ	ǰ	
17. <u>r</u> oom	r	r	r	r	r	
18. <u>l</u> uck	l	l	l	l	l	
19. <u>m</u> ove	m	m	m	m	m	
20. <u>n</u> ot	n	n	n	n	n	
21. <u>ng</u>	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	
22. <u>y</u> es	y	y	y	y	y	
23. <u>w</u> ant	w	w	w	w	w	
24. <u>h</u> ope	h	h	h	h	h	

<sup>155</sup> This chart was suggested by Hagen & Grogan (1992, p. xv-xvi).

## Vowels: Commonly Used Symbols

Key word	Sound Advantage	Longman Dictionary of American English	Webster's Ninth New Collegiate Dictionary	Longman Dictionary of Contemporary English	Horizon Ladder Dictionary of the English Language	Your Dictionary
1. <u>keep</u>	iy	i <sup>y</sup>	ē	i:/i	iy	
2. <u>sit</u>	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	
3. <u>take</u>	ey	e <sup>y</sup>	ā	eɪ	ey	
4. <u>get</u>	ɛ	ɛ	e	e	e	
5. <u>bad</u>	æ	æ	a	æ	æ	
6. <u>bird</u>	ər	ɜr	ər	ɜ:/ɜ	ər	
7. <u>cut</u>	ə	ʌ/ə	ə	ʌ/ə	ə	
8. <u>stop</u>	a	ɑ	ä	ɑ:/ɑ	a	
9. <u>move</u>	uw	u <sup>w</sup>	ü	u:	uw	
10. <u>good</u>	ʊ	ʊ	û	ʊ	u	
11. <u>go</u>	ow	o <sup>w</sup>	ō	əʊ	ow	
12. <u>born</u>	ɔ	ɔ	ô	ɔ:/ɔ	ɔ	
13. <u>night</u>	ay	aɪ	ī	aɪ	ay	
14. <u>town</u>	aw	aʊ	aũ	aʊ	aw	
15. <u>boy</u>	oy	ɔɪ	öi	ɔɪ	oy	

## 7 Comparison of Phonetic and Phonemic Alphabets Used to Represent American English

Now you have a table with different phonetic symbols but, this time, only for North American English (NAE).

<b>COMPARISON CHART: A PHONETIC ALPHABET FOR NAE<sup>156</sup></b>							
<b>Key word</b>	<b>Celce-Murcia, Brinton &amp; Goodwin (1996)</b>	<b>International Phonetic Alphabet (Jones 1991)</b>	<b>Oxford Student's Dictionary of American English (1986)</b>	<b>Longman Dictionary of American English (1983)</b>	<b>Prator &amp; Robinet (1895)</b>	<b>Bowen (1975b)</b>	<b>Avery &amp; Ehrlich (1992)</b>
<b>The NAE consonants</b>							
1. <u>p</u> en	p	p	p	p	p	p	p
2. <u>b</u> ack	b	b	b	b	b	b	b
3. <u>t</u> en	t	t	t	t	t	t	t
4. <u>d</u> ive	d	d	d	d	d	d	d
5. <u>c</u> art	k	k	k	k	k	k	k
6. <u>g</u> o	g	g	g	g	g	g	g
7. <u>ch</u> in	tʃ	tʃ	tʃ	tʃ	tš	ch	tʃ
8. <u>j</u> am	dʒ	dʒ	dʒ	dʒ	dž	j	dʒ
9. <u>f</u> it	f	f	f	f	f	f	f
10. <u>v</u> at	v	v	v	v	v	v	v
11. <u>th</u> in	θ	θ	θ	θ	θ	th	θ
12. <u>th</u> en	ð	ð	ð	ð	ð	dh	ð
13. <u>s</u> et	s	s	s	s	s	s	s
14. <u>z</u> oo	z	z	z	z	z	z	z
15. <u>sh</u> oe	ʃ	ʃ	ʃ	ʃ	š	sh	ʃ
16. <u>be</u> ige	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ž	zh	ʒ
17. <u>h</u> ow	h	h	h	h	h	h	h
18. <u>m</u> at	m	m	m	m	m	m	m
19. <u>n</u> et	n	n	n	n	n	n	n
20. <u>ri</u> ng	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ng	ŋ
21. <u>w</u> in	w	w	w	w	w	w	w
22. <u>wh</u> en	(h)w	(h)w	(h)w	hw	hw	hw	w
23. <u>l</u> ate	l	l	l	l	l	l	l
24. <u>r</u> ed	r	r	r	r	r	r	r
25. <u>y</u> es	y	y	y	y	y	y	y

<sup>156</sup> This chart is adapted from Celce-Murcia et al. (1996, p. 371-372).

---

**COMPARISON CHART: A PHONETIC ALPHABET FOR NAE (cont.)**


---

Key word	Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996)	International Phonetic Alphabet (Jones 1991)	Oxford Student's Dictionary of American English (1986)	Longman Dictionary of American English (1983)	Prator & Robinet t (1895)	Bowen (1975b)	Avery & Ehrlich (1992)
----------	--	--	--	---	---------------------------	---------------	------------------------

---

**The NAE Stressed Vowels**

1. <u>beat</u>	iy	i:	i	i <sup>y</sup>	iy	iy	iy
2. <u>pit</u>	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ
3. <u>date</u>	ey	eɪ	eɪ	e <sup>y</sup>	ey	ey	ey
4. <u>set</u>	ɛ	e	e	ɛ	ɛ	ɛ	ɛ
5. <u>mat</u>	æ	æ	æ	æ	æ	æ	æ
6. <u>pot</u>	ɑ	ɒ	ɑ	ɑ	ɑ	ɑ	ɑ
7. <u>bought</u>	ɔ	ɔ:	ɔ	ɔ	ɔ	ɔ	ɔ
8. <u>so</u>	ow	əʊ	ou	o <sup>w</sup>	ow	ow	ow
9. <u>good</u>	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ
10. <u>boot</u>	uw	u:	u	u <sup>w</sup>	uw	uw	uw
11. <u>time</u>	ay	aɪ	aɪ	aɪ	ay	ay	ay
12. <u>how</u>	aw	aʊ	au	aʊ	aw	aw	aw
13. <u>boy</u>	ɔy	ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ	ɔy	oy	oy
14. <u>some</u>	ʌ	ʌ	ə	ʌ	ə	ə	ʌ
15. <u>bird</u>	ɜ <sup>r</sup>	ɜ:	ər	ɜr	ər	ər	ər

**The NAE Unstressed Vowels**

16. <u>about</u>	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə
17. <u>butter</u>	ə <sup>r</sup>	ə	ər	ər	ər	ər	ər
18. <u>city</u>	i	ɪ	i	i <sup>y</sup>	ɪ	iy	iy
19. <u>music</u>	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ
20. <u>hotel</u>	o	əʊ	ou	o <sup>w</sup>	ow	ow	ow
21. <u>into</u>	u	ʊ, u:, ə	ə, u	ə, ʊ, u <sup>w</sup>	ə, uw	ə, uw	ə, uw

---

- Observing this table, we can notice that the symbols adopted in this course are the most recurrent ones found in different books and dictionaries that describe NAE.
- The only exception is the stressed schwa which appears in a rate of about fifty-fifty between the uses of [ə] and [ʌ]. The [ə] was chosen as a matter of economy. Since the most recurrent symbol for the unstressed form is [ə] (schwa), it would be unnecessary to have two different symbols ([ə], [ʌ]) for the same sound, which differ only in stress.

We find it unnecessary to make a distinction between the symbols adopted to represent stressed and unstressed forms — [ʌ, ə] —, since in NAE this distinction is not felt in the segmental level, it is only a matter of stress which is actually described in the suprasegmental level.

## 8 Homework

- a) Transcribe the list of words below. Note that Portuguese speakers tend to have difficulties in realizing whether the -s- in these words is pronounced as [s] or [z].

1. NASA		11. use		21. loose	
2. abuse		12. goose		22. house	
3. grease		13. mouse		23. purpose	
4. blouse		14. casino		24. courtesy	
5. episode		15. basic		25. Joseph	
6. analysis		16. sesame		26. basis	
7. basin		17. dismiss		27. besides	
8. close		18. esoteric		28. Paris	
9. disguise		19. basilica		29. contagious	
10. Theresa		20. mason		30. this	

- b) Transcribe the text *What Must the Sun Above Wonder About?*, placing the stressed syllable in the words of more than one syllable and circling the function words.
- c) As we have already seen, the phonetic symbols differ a lot among the dictionaries, especially the vowels and diphthongs. As homework, prepare a xerox copy of the phonetic table of the dictionary you feel most familiar with. This copy will be used to write the correspondence between the phonetic symbols used in the dictionary chosen by you and the ones adopted in this course.

## Unit 8

### 1 Reference Text



*The Our Father*

- a) listen to the CD once;
- b) say the prayer by heart.

### 2 Chart Review

Remember that you have to know how to make the correspondence between the phonetic transcription we use and the different ones we find in dictionaries, so that you are able to use any kind of dictionary and understand any set of symbols. Always use, as a reference, the key words the dictionaries give for each symbol.

- a) use a British chart to contrast with the chart adopted in this course;
- b) write one of the symbols on the board and say the key word for this symbol;
- c) students say the correspondent symbol in our chart;
- d) ask one student to stand by our chart and point at the correspondent symbol;
- e) after this activity is done, students should have a look at the correspondence found in their textbook.

Look at the correspondence below:

- I — I
- i: — iy
- e — ε
- a: — α
- ɒ —
- ʌ —
- ə — ə (r)
- ɜ —

Note: the post vocalic *r* disappears in British English.

- eɪ — ey
- aʊ — aw

➤ əʊ — ow

➤ aɪ — ay

➤ ɔɪ — oy

Note: in the pairs above, besides the difference in the way it is transcribed (ɪ — y, ʊ — w), there is also a difference in the quality of the semi-vowels.

➤ ɪə — iy(ə)r

ɪ(ə)r

➤ eə — ε(ə)r

➤ ʊə — uw(ə)r

ʊ(ə)r

➤ all the consonants are the same, except: j — y.

### 3 Homework Correction

*List of words written with -s- in the medial position.*

- a) you can use the overhead projector (OHP) for the correction;
- b) when using an OHP, cover the answers and wait for the students to say them. Then show the correct form in the transparency;
- c) after correcting all the words, have your students repeat them again;
- d) tell them that Brazilian speaker tend to pronounce these words with [z] but the write pronunciation is with [s].

Some notes on the correction:

- 2, 3, 8, 11, 22 — they are all pronounced with [s], except when they are verbs, e.g.: *abuse* (noun) > [ə'byuws], (verb) > [ə'byuwz];
- 6, 26 — both have the singular form with *-is* [ɪs] and the plural form in *-es* [ɪz], e.g.: *analysis* (singular), *analyses* (plural);
- 9 — the prefix *dis-* is always pronounced [dɪs];
- 10 — this proper name has many possible pronunciations;
- 11 — the noun *usage* is derived from the noun *use*, so it is pronounced ['yʊwsɪdʒ]. Note that the suffix *-age* is always pronounced as [ɪdʒ];
- 13 — *Mickey mouse* is pronounced ['mɪkiy 'maʊs]. Note that the ending *-ey* in final unstressed syllables is always pronounced [ɪy];
- 16 — “*sesame seed bread*” is the name of the bread used by MacDonald's;
- 30 — the plural form *these* is pronounced like [ði:z].

*What Must the Sun Above Wonder About?*

- a) each student writes the transcription of one sentence on the board;
- b) one student reads one of the sentence (preferably the one he wrote on the board, so that you can check the correspondence between sounds and transcription);
- c) correct the transcription;
- d) with the help of your students, circle the unstressed words and check their function (pronouns, adjectives, adverbs and so on) in the chart supplied in the next page (*Content X Function Words*);

- e) repeat this procedure with all the sentences;  
f) read everything again calling their attention to the unstressed words.

### *Dictionary correspondence of symbols*

- a) correct the correspondence of each student;  
b) ask them to cut the xerox copy in the same size of their dictionary sheet and laminate it in order to make the symbols more accessible and easier to use.

## 4 **Silent -e Pronunciation Rule**<sup>157</sup>



You are going to hear the explanation for the silent -e pronunciation rule. After that, follow along the CD reading the words below.

at → ate	can → cane	cap → cape
cub → cube	cut → cute	bit → bite
dim → dime	fad → fade	hid → hide
hop → hope	kit → kite	mad → made
not → note	pan → pane	pet → Pete
pin → pine	plan → plane	rid → ride
rip → ripe	rob → robe	slid → slide
tap → tape	tot → tote	tub → tube

- a) play the CD with the explanation and the song;  
b) students sing along, they can start in line 3 so that they have time to see the model in lines 1 and 2;  
c) on the board write the English vowels and ask for their names, writing them next to the letter, as follows:

cat [æ]	— a —	[ey]	made
bet [ɛ]	— e —	[iy]	Pete
bit [ɪ]	— i —	[ay]	bite
pot [ɑ]	— o —	[ow]	note
cut [ə]/	— u —	[yuw]	tube

- the vowels are in the middle;
- on the left, we have the sounds that these vowels usually represent followed by one example of each;
- on the right, we have the transcription of the names of the vowels followed by the words that belong to the rule (in which we have a silent -e, i.e., the letter e is not pronounced).

<sup>157</sup> Caudle & Caudle (1997b, side A).

## 5 Content X Function Words

The following text, suggested by Prator (1951, p. 25), gives us an idea of the distinction between content and function words.

Grammarians sometimes divide all words into two classes: (1) content words, which have meaning in themselves, like mother, forget, and tomorrow; and (2) function words, which have little or no meaning other than the grammatical idea they express, such as the, of and will. In general content words are stressed, but function words are left unstressed, unless the speaker wishes to call special attention to them.

Content words, usually stressed, include:

- 7 Nouns;
- 8 Verbs (with the few exceptions listed under function words);
- 9 Adjectives;
- 10 Adverbs;
- 11 Demonstratives: this, that, these, those;
- 12 Interrogatives: who, when, why, etc.

Function words, usually unstressed, include:

- 8 Articles: a, an, the;
- 9 Prepositions: to, of, in, etc.;
- 10 Personal pronouns: I, me, he, him, it, etc.;
- 11 Possessive adjectives: my, his, your, etc.;
- 12 Relative pronouns: who, that, which, etc.;
- 13 Common conjunctions: and, but, that, as, if, etc.;
- 14 One used as a noun-substitute, as in “the red dress and the blue one”;
- 15 The auxiliary verbs: be, have, do, will, would, shall, should, can, could, may, might, and must.

Even when they are the principal verb in the sentence, they are usually unstressed. (...) On the other hand, they are stressed when they come at the end of a sentence, and when they are used in reiterative formulas such as didn't we and are they.

Read it and solve any doubt that may come up.



## Unit 9

### 1 Reference Text



#### *The Our Father*

At this moment, try to say the prayer in a very fast way. In order to do so, you have to pay attention to a very important aspect of pronunciation: connected speech<sup>158</sup>.

When thinking about the features of connected speech, focus on what happens in between the words.

Examples:

- *what time* is not pronounced as two separate words but there is a fusion of the two *ts* and the final pronunciation is [wɒt:ɹaɪm];
- in the expression *idea of it* there is an intrusive [r] between the two vowels and the final pronunciation is [aɪdiyərəvɪt].

- a) Say the prayer a bit faster, trying to notice what happens in between the words;
- b) From now on, try to grasp what happens between in the words when you hear an English speech. (This topic will be discussed in the next unit.)

### 2 Homework Correction

#### *Question 2 of the evaluation sheet*

- a) ask your students to read their answers to question 2 in the evaluation sheet;
- b) write the items cited by the students on the board, such as:
  - Intonation;
  - Features of connected speech;
  - Varieties of English;
  - Phonetics;
  - Rhythm;
  - Stress;
  - Accuracy;
  - Articulation;
  - Levels (segmentals — sounds in isolation — and suprasegmentals);
  - Listening.

In the correction, mention some very important points:

<sup>158</sup> Connected speech is when the words blend together in a stream of speech.

- 1 Articulation is the starting point when we study pronunciation because it is very useful to know how a sound is articulated inside our mouth. knowing articulation is also important to teach the students how a sound is made, showing the shape of the lips when producing a sound or the place of articulation (e.g.: tip of the tongue touches the gum ridge when we say the phoneme /t/);
- 2 Varieties of English — it is important to get closer to a native like pronunciation and also prepare our students to be able to understand the varieties of English so that they can face any situation, once we do not know who we are going to speak with or what situation we are going to face outside the classroom;
- 3 Listening is involved in pronunciation as much as recognition is. Knowing the sounds and what happens in speech makes non-native speakers of English expect the right sounds and, eventually, understand oral speech better and develop their listening skills.

### Question 1

This exercise contains words that represent the rules we have seen so far:

- a) *played, brushed* (-ed ending rule) — as *play* ends in a voiced sound the -ed ending will sound like [d] and as *brush* ends in a voiceless sound the same ending will sound like [t].
- b) *brushed* — the sound mostly expressed by the letter *u* is [ɔ]. The student may think that the sound for *u* is [ɑ] but as we have seen the [ɑ] usually occurs in American English when we have the letter *o* in spelling like in *Boss* ([bas]). And when we have the letter *a* in spelling, we may obtain the sound [ɔ] like in *always* ([ɔlweyz]). This does not happen when the letter *r* follows *a* or *o* in spelling. When this happens, *a* usually stands for [ɑ] and *o* for [ɔ] as in *car* ([kɑr]) and *door* ([dɔr]).

Note:

It is very important to say that this is the standard and that there are other possibilities, but up to know, as we do not have an entire inventory on which to base, the students must rely on the standard to avoid pronouncing things that do not really exist.

- a) the word *plan* is there to be contrasted with *plane* having in mind the silent e rule since the sound for the vowel that precedes the silent *e* changes from [æ] to [ey] which is the name for the letter *a*.
- b) *Beat* and *bit* are there as a minimal pair since they have only one sound that differentiates one word from another. In these two words, however, we can see another rule: that a diphthong in spelling usually generates the [iy] and the *i* alone generates [i].
- c) *Walk, kneel* and *autumn* are all examples of words which have silent letters.
- d) *Passed* is a homophone of *past* and also follows the -ed ending rule.
- e) *Wings* and *Dick's* are examples of the -s ending rule. In the word *wings* it is also very important to be careful in order not to nasalise the vowel that precedes the nasal consonant sound. This may happen in Portuguese but not in English.
- f) *usage* is an example of a word that can be mispronounced by a Brazilian speaker of English because of the context in which the letter *s* appears. Brazilian speakers would expect a [z] sound and the right sound for this context is [s].

Note:

It is important not only to transcribe the words correctly but also to pronounce them correctly. Have your students repeat after you all the words analyzed in the evaluation sheet.

## 3 Nicknames

### NICKNAMES

Andy → Andrew (André)  
 Bill, Will → William  
 Bob, Rob, Robin → Robert  
 Chris → Christian, Christiana, Christine, Christopher  
 Chuck → Charles (Carlos)  
 Dick → Richard  
 Dolly, Doll → Dorothy  
 Don → Donald  
 Ed, Eddie, Ned → Edward / Edgard / Edwin  
 Edie → Edith  
 Jackie → Jacqueline  
 Jack → John

Jeff → Jeffrey / Jefferson  
 Jerry → Gerald, Gerard, Jerome  
 Jess → Jesse  
 Jim → James (Tiago)  
 Jody, Jodi, Jodie → Judith  
 Joe → Joseph  
 John Doe = fulano de tal  
 Kate, Kathy, Kathie, Cathy, Cathie → Katherine  
 Lucy → Lucia (Lúcia / Luzia)  
 Marge, Margie, Marj, Margot → Margaret (Margarida)  
 Mike, Micky, Mickey → Michael  
 Nick → Nicholas  
 Pat → Patricia / Patrick

Pete → Peter
Phil → Phillip
Rita → Margarita
Sam → Samuel
Sally → Sarah
Steve → Stephen / Steven
Tim → Timothy
Tom → THOMas / ToMAS
Tony → Anthony
Tom, Dick and Harry = fulano, sicrano e beltrano
Tom Thumb = Pequeno Polegar
Vic, Vicky, Vickie → Victoria
<b>NAMES</b>
Andrea = Andrea
Adrian = Adriano
Ann, Anna, Anne = Ana
Annie → dim. Ann
Carol / Carole = Carla

Carol = Carlos
Caroline, Carolyn, Carolina = Carolina
Cecile, Cécile, Cecilia, Cecily = Cecília
Dawn = Aurora
Henry / Harry = Henrique
Marc, Mark, Marcus = Marcos or Marco
Marcia, Marsha = Márcia
Marilyn, Marylynne, Mia → dim. Mary
Ralph = Raul

**PRONUNCIATION**

Douglas [ˈdɒɡləs]

Paul [pɔl]

**JACK COMPOUNDS**

jack-of-all-trades

jack-o'-lantern

jack-in-the-box

Some comments on the list above:

- Joe [dʒoʊ], but Joey [ˈdʒoʊi];
- Tom [təm]
- Douglas [ˈdɒɡləs] and Doug [dɒɡ];
- James = *Tiago* in Portuguese;
- Jack-in-the-box = *caixa de surpresa*, Jack-of-all-trades = “*pau para toda obra*”, Jack o’ lantern = *moranga do dia das bruxas*;

Read the nicknames with them and then have they repeat after you.

#### 4 Silent Letters

Silent letters are letters that are not pronounced at all. Can you remember any? Which are they?

If your students do not remember any, there are some examples in the evaluation sheet and we have already seen the silent *-e* rule. Tell them that these letters are called *silent* simply because they are not pronounced.

In the next page, we have a selection of the most used words that contain silent letters. Besides reading the words, have a look at Appendix A for a comprehensive list of this type of word.

- a) read each word from the list so that your students can have a model to rely on;
  - b) have students repeat after you;
  - c) after solving some doubts about meaning, have your students repeat all the words by themselves.
- It is better if you read this selection in sections (first the ones which contain the silent *b*, then the ones with the silent *ch* and so on). This procedure will help your students memorize the words better.

<b>SILENT LETTERS</b>		
<b>NO SOUND FOR "B"</b>	rhythm	<b>NO SOUND FOR "P"</b>
bomb	shepherd	cupboard
climb	silhouette	pneumonia
comb	spaghetti	psalm
debt	Thai	pseudo
doubt	Thomas	pseudonym
dumb	vehicle	psychiatrist
lamb		psychologist
limb	<b>NO SOUND FOR "GH"</b>	raspberry
numb	although	receipt
plumber	caught	
subtle	doughnut	<b>NO SOUND FOR "S"</b>
thumb	fight	aisle
tomb	fought	island
	height	
<b>NO SOUND FOR "C"</b>	neighbor	<b>NO SOUND FOR "T"</b>
muscle	night	ballet
Connecticut	taught	castle
	thorough	Christmas
<b>NO SOUND FOR "D"</b>	thought	listen
handkerchief	through	mortgage
handsome		mustn't
Wednesday	<b>NO SOUND FOR "K"</b>	often
	knee	whistle
<b>NO SOUND FOR "G"</b>	kneel	
campaign	knew	<b>NO SOUND FOR "W"</b>
designer	knife	answer
diaphragm	know	wreath
foreign		knowledge
reign	<b>NO SOUND FOR "L"</b>	sword
resign	behalf	toward
sign	calm	two
	chalk	who
<b>NO SOUND FOR "H"</b>	could	whoever
exhaust	half	whole
exhibition	Lincoln	whom
ghost	palm	whose
heir	salmon	wrap
herb	should	wreck
honest	talk	wrinkle
honor	would	wrist
hour		write
John	<b>NO SOUND FOR "N"</b>	wrong
Pittsburgh	autumn	wrote
rhyme	column	

## 5 Homework

Make the transcription of the words below and explain the concept or pronunciation rule that they represent.

1.

BEAT		BIT	
------	--	-----	--

2.

PLAN		PLANE	
------	--	-------	--

3.

WING		WINGS	
WATCH		WATCHES	
DICK		DICK'S	

4.

PLAY		PLAYED	
BRUSH		BRUSHED	
WAIT		WAITED	

5.

PASSED		PAST	
--------	--	------	--

6.

WALK		BOMB	
KNEEL		AUTUMN	

## Unit 10

### 1 Reference Text



*The Our Father*

- a) listen to the CD;
- b) listen to the teacher's saying of the prayer;
- c) say the prayer paying attention to the speed.

This procedure is adopted now because students already know the prayer by heart and can have a faster pace when praying it. Tell them to try to get very close to the original pace by listening to it and saying it afterwards, copying the model. In order to make they feel secure, they are going to have two models: the recording and you.

Note:

Although the point here is to make the speech faster, pronunciation errors must be corrected so that they do not forget the sounds in isolation that were already seen.

### 2 Phonemics

We have already studied the sounds in isolation and we are now starting to pay attention to what happens in between the words, i.e. to the features of connected speech.

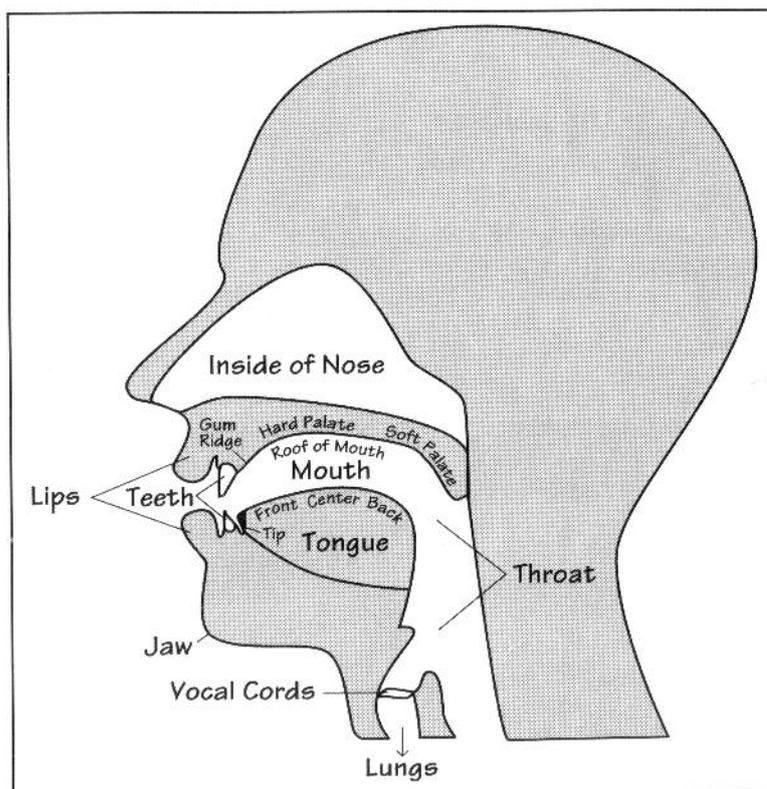
In order to understand the changes that occur in connected speech, we are going to make use of a theory called Phonemics<sup>159</sup>.

#### *Articulators*

First of all, it is necessary to understand how the sounds are made and, to do so, we have to know about the articulators — which are the parts of the vocal tract that are responsible for the production of the sounds. So, at this moment, you are going to pay attention to the vocal tract and understand what happens in the speech.

Have a look at the illustration that follows, which was suggest by Orion (1997, p. 10) to present a visual description of the vocal tract:

<sup>159</sup> According to Cagliari (1997, p. 8), phonemics is a structural methodology that was proposed by Kenneth Lee Pike and developed by many linguists. In this regard, Silva (1999, p. 118) states that one of the central objectives of **phonemics** is to supply its users with an instrument for the conversion of oral language into a written code. (Translated by the author.)



Description:

The lungs, which are not considered part of the articulators, are important to be mentioned because it is from them that the air comes out to make the sounds. In other words, we speak using the air that comes from the lungs and not with the lungs themselves.

The air comes from the lungs and passes through the two vocal cords<sup>160</sup> we have in our throat.

After passing through the vocal folds the air usually finds an obstruction which can happen in several parts of the mouth. The parts of the body that help in the production of the sounds are called articulators, which are:

- jaw;
- lips;
- teeth;

<sup>160</sup> The scientific name for vocal cords is *vocal folds*.

- tongue, which is divided in four parts: tip, front, center and back. (This division helps us in describing the sounds and placing the tongue correctly when producing the speech sounds.);
- roof of the mouth, which is divided in three parts: gum ridge (*alvéolos*), hard palate (*palato duro*) and soft palate<sup>161</sup> (*véu palatino*);
- Glottis.

### *Consonant classification*

All the notions presented above will help us classify the consonants.

There are three ways of classifying the consonants of the English language. They can be classified concerning voicing, manner of production and place of articulation.

#### a) *voicing*

As we saw in *Unit 3*, the consonants can be classified as voiced or voiceless. Remember that: when pronouncing voiced sounds, the vocal cords vibrate and when you pronounce voiceless sounds, the vocal cords do not vibrate.

We already discussed the difference between voiced and voiceless consonants. So the students are able to say what the difference is between these two kinds of consonants.  
If they do not remember the difference, call attention to what happens in the vocal cords trying to make them see that the difference in voicing is related to the vibration of the vocal cords when the air passes through it in the production of a sound.

#### b) *manner of production*

The classification based on the manner of production is concerned with the way the air comes out from the mouth. This classification is shown on the chart used in this course by the colors in which the symbols are printed. The explanation of the classification is the following:

- Stop-plosives: the air is first blocked and then released;
- Nasal: the air comes out through the nose;
- Fricatives: this name reminds us of friction, so the fricatives are produced when the air comes out from the mouth with friction;
- Affricates: they are easy to understand because they are a mixture of a stop-plosive and a fricative;

---

<sup>161</sup> The pronunciation of the word *palate* is [ˈpælɪt].

- Liquids: the air comes out through the sides of your tongue;
- Glides: the sounds [y] and [w] are brief versions of [i] and [u] and, in English, they function as consonants.

In Portuguese, the glides are considered semi-vowels, i. e., they are not the nucleus of the syllable.

When explaining this classification, you can say the phoneme first and then say what happens in the mouth, giving the classification afterwards. Another possibility is to say the phoneme and ask the students for the explanation. For example, say /p/, /t/ and so on and explain that the air stops and is then released, that's why they are called stop-plosives. Then say /m/, /n/, /ŋ/ and ask: What happens to the air?, etc.

### c) *place of articulation*

When we classify a consonant having in mind its place of articulation, we are worried about the contact in between the articulators inside the mouth in order to produce the sound.

Have a look at the chart bellow to have an idea of the classification of the Portuguese consonants as regards to the place and manner of articulation.<sup>162</sup>

Articulação		Bilabial	Labiodental	Dental ou Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Lugar	Maneira							
Oclusiva	desv	p		t			k	
	voz	b		d			g	
Africativa	desv				tʃ			
	voz				dʒ			
Fricativa	desv		f	s	ʃ		X	h
	voz		v	z	ʒ		Y	ɦ
Nasal	voz	m		n		ɲ (ỹ)		
Tepe	voz			r				
Vibrante	voz			ɾ				
Retroflexa	voz			ɻ				
Lateral	voz			l (ʎ)		ʎ (ʎ)		

You can provide the following information to your students:

- *bilabial*: the place of articulation is the two lips;
- *labiodental*: the place of articulation is the lower lip and the upper teeth;
- *alveolar* or *dental*: the place of articulation is the tongue and the gum ridge (or the teeth);
- *alveopalatal*: the place of articulation is the tongue and the region between the gum ridge and the hard palate;
- *velar*: the place of articulation is the tongue and the soft palate;
- *glottal*<sup>163</sup>: the place of articulation is the glottis (throat passage).

<sup>162</sup> This chart was extract from Silva, 1999, p. 37.

<sup>163</sup> The pronunciation is /glatəl/.

Whenever you give a new explanation, ask your students to pronounce the sounds so that they can feel the place of articulation of these sounds.  
 Since this topic is very theoretical and most of the students do not have a background in linguistics, the explanation on the places of articulation may be given in Portuguese to make it easier for the students to understand.

If we know these three aspects of a consonant — voicing, manner and place of articulation — we know exactly which consonant we are referring to. So if we say that it is a stop-plosive, bilabial and voiced, we can only be talking about /b/.

You can use the table of classification to make it clear to your students. If you consider the stop-plosives, you will be faced with six different phonemes: /p, b, t, d, k, g/. If we add to this classification the place of articulation, for example, bilabial, we will find two phonemes only: /p, b/. And if we say that this consonant is voiced, it can only be /b/.

### Summary

In order to classify the consonants, you have to consider:

- manner of production (air);
- place of articulation (articulators);
- voicing (VL: voiceless / VD: voiced).

## 3 Song



*Kiss from a Rose* (Seal)

Listen to the song and answer the following question:

Are the words in this song said in isolation or are they linked somehow?

As we are going to deal with a lot of theory, the analysis of the features of connected speech will be done with the help of a song to make these features clear.  
 Call your students' attention for the fact that the words in the song are not said in isolation.

In order to understand what happens in between the words, the rules applied to connected speech will be presented.

## 4 Features of Connected Speech

### *Introduction*

By features of connected speech we understand all the phenomena present in word boundaries in any given language. In this respect, Underhill (1994) says that words undergo some modifications when they are embedded in connected speech and these modifications are fairly systematic. Celce-Murcia et al. (1996, p. 159) state that “even in the most rudimentary of English language lessons, we cannot ignore the changes in pronunciation that occur within and between words due to their juxtaposition with neighboring sounds”.

Though adjustments in connected speech may occur within and between words, here we will only focus on word boundaries in the English language.

It is important to remember that, according to Celce-Murcia et al. (1996, p. 158) “the main function of the most of the adjustments we discuss here is to promote the regularity of English rhythm — that is, to squeeze syllables between stressed elements and facilitate their articulation so that regular timing can be maintained”.

It is relevant to note that knowing the aspects of connected speech can help the students to pronounce English statements in a more natural way and mainly make it easier for them to understand English native speakers speech. In this regard, Roach (1991, p. 130) remind us that “learners of English must be very clearly aware of the problems that they will meet in listening to colloquial, connected speech”.

Celce-Murcia et al. (1996, p. 158) state that “the amount of linking that occurs in native-speaker speech will depend on a number of factors, such as the informality of the situation, the rate of speaking, and of course the individual speech profile (or idiolect) of the speaker. Thus, the amount of linking that occurs is not entirely predictable”.

Learners of English do not necessarily have to reproduce the features of connected speech in their talks but they do need to be able to perceive them in other people's speech; otherwise their listening comprehension will be affected.

The features of connected speech may constitute a challenge for teachers of English pronunciation. The goal of this following explanations is to present the theory related to this aspect and provide a class activity that may facilitate its learning.

In order to demonstrate the theory that undergoes the features of connected speech in the English language, four aspects will be discussed. They are:

- Linking;
- Assimilation;
- Elision and
- Contraction.

When describing the four aspects above, examples extracted from Celce-Murcia et al. (1996), Gimson (1962), Roach (1991), and Underhill (1994) will be presented.

The aspects will be described in the mentioned order.

### *Linking (liaison)*

Linking is concerned with the way sounds are fused together at word boundaries. There are five general types of linking in the English language. The examples below illustrate them. Note that V stands for *vowel* and C, for *consonant* in word boundaries.

#### 1 - - - V + V - - -

- Linking with a glide<sup>164</sup> (/y/ or /w/):

/iy/	↓ y	V		/uw/	↓ w	V
/ey/	y	V		/ow/	w	V
/ay/	y	V		/aw/	w	V
/ɔy/	y	V				

---

<sup>164</sup> Since all the vowels analyzed are actually diphthongs (i.e. they have a glide in its constitution), these glides become ambisyllabic with the next word. Therefore, we cannot say that what happens is an insertion of a glide but it is a case of spreading of the glide quality to the next syllable.

**/y/ glides**/iy/ + V: be <sup>y</sup>able,/ey/ + V: say <sup>y</sup>it,/ay/ + V: my <sup>y</sup>own,/ɔy/ + V: toy <sup>y</sup>airplane.**/w/ glides**/uw/ + V: blue <sup>w</sup>ink,/ow/ + V: no <sup>w</sup>art,/aw/ + V: how <sup>w</sup>is it.

- Linking /r/:

Underhill states that in RP the letter *r* in the spelling of a word is not pronounced unless it is followed by a vowel sound. But in connected speech the final spelling *r* of a word may be pronounced if the first sound of the next word is a vowel.

Examples:      *her* *English*      *car* *engine*      *brother* *and* *sister*

(Note that the notion of linking /r/ is redundant in rhotic varieties of English that typically pronounce all 'r's occurring in the spelling form.)

- Intrusive /r/:

↓

/ə/    r    V

*media event*

[miydɪər·ɪvɛnt]

↓

/ɑ/    r    V

*spa owners*

[spɑr·ɔwnə(r)]

↓

/ə/ r V

*saw Ann*

[sɔr·æɪn]

## 2 --- C + V ---

└ produced intervocalically (ambisyllabicity)

6 C(labial) + V	7 C(dental) + V	8 C(alveolar) + V	9 C(palatal) + V	10 C(velar) + V
<i>stop_it</i>	11 <i>with_it</i>	12 <i>washed_it</i>	13 <i>cash_out</i>	14 <i>back_out</i>
<i>grab_it</i>	<i>breathe_it</i>	<i>played_on</i>	<i>camouflage_it</i>	<i>drag_out</i>
<i>came_in</i>		<i>run_around</i>	<i>march_in</i>	<i>sing_it</i>
<i>laugh_about</i>		<i>pass_out</i>	<i>rage_on</i>	
<i>leave_early</i>		<i>carves_up</i>		
		<i>fool_around</i>		
		<i>fair_enough</i>		

## 3 --- C/C + V ---

└ resyllabification

nd	<i>hand out</i>	[hæn·dɔwt]
st	<i>last offer</i>	[læs·tɔfər]
st	<i>next up</i>	[nɛks·tɒp]
ft	<i>left out</i>	[lɛf·tɔwt]

## 4 C + C → identical

└  
C: (geminated)

<i>stop_pushing</i>	<i>rob_Bill</i>
[p:]	[b:]
<i>short_time</i>	<i>bad_dog</i>
[t:]	[d:]
<i>quick_cure</i>	<i>big_gap</i>
[k:]	[g:]

## Assimilation

According to Celce-Murcia et al. (1996), assimilation occurs when a given sound takes on the characteristics of a neighboring sound.

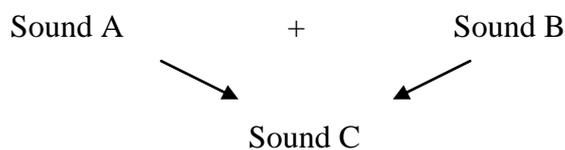
See below the different kinds of assimilation described by Roach (1991), where  $C^f$  stands for *final consonant* and  $C^i$ , for *initial consonant*.

Types de assimilation:

- Regressive:  $--- C^f \rightarrow C^i ---$  ( $C^f$  changes to become like  $C^i$ )
- Progressive:  $--- C^f \leftarrow C^i ---$  ( $C^i$  changes to become like  $C^f$ )
- Coalescent:  $--- C^f \leftrightarrow C^i ---$  (reciprocal assimilation)

Celce-Murcia et al. (1996, p. 162) state:

*coalescent assimilation* is a type of reciprocal assimilation: The first sound and second in a sequence come together and mutually condition the creation of a third sound with features from both original sounds.



Assimilation may cause change in:

- 1 the **place** of articulation;
- 2 the **manner** of articulation; or
- 3 **voicing**.

### 1 Change in the **place** of articulation of alveolar consonants.

Gimson consider this feature a consequence of the instability of the final alveolars. Only regressive assimilation will take place.

- Regressive assimilation:

/t/ → /p/ before bilabials /p, b, m/

/t̪/ before dentals /θ, ð/

/k/ before velars /k, g/

*hit man*                      [hit·mæn]                      [hɪp·mæn]

/d/ → /b/ before bilabials /p, b, m/

/d̪/ before dentals /θ, ð/

/g/ before velars /k, g/

*good boy*                      [gʊd·bɔɪ]                      [gʊb·bɔɪ]

*good girl*                      [gʊd·gɜːl]                      [gʊg·gɜːl]

/n/ → /m/ before bilabials /p, b, m/

/n̪/ before dentals /θ, ð/

/ŋ/ before velars /k, g/

*I can believe it.*                      [aɪ·kəm·bəliəv·ət]      n → m

*I can go.*                      [aɪ·kən·gəʊ]                      n → ŋ

/s/ or /z/ + /ʃ/ → /ʃ:/ geminated

/s/ + /ʃ/

/z/ + /ʃ/

*Swiss chalet*

*his shirt*

[ʃ:]

[ʃ:]

2 Change in the **manner** of articulation. Regressive as well as progressive assimilation will take place.

- Regressive assimilation:

Stop-plosives may become fricatives or nasals in the following contexts:

/t/ → /s/            *that side*            [ðæt·sayd] → [ðæs·sayd]

/d/ → /n/            *good night*            [gʊd·najt] → [gʊn·najt]

- Progressive assimilation:

/ð/ → /n̩/            *in the*            [ɪn·ðə] → [ɪn̩·n̩ə]

→ /t̩/            *get them*            [gɛt·ðə·m] → [gɛt̩·t̩əm]

→ /d̩/            *read these*            [riyð·ðiyz] → [riyð̩·d̩iyz]

3 Change in **voicing**. Only regressive assimilation will take place.

C voiced → C voiceless before C voiceless :

*mid term*            [mɪd·tɜrm] → [mɪt·tɜrm]

Note that C voiceless → C voiced will never become C voiced:

*black dog*            [blæk·dɔg] → [blæg·dɔg]\*

\* this kind of pronunciation can be noticed in non-native's speech.

4 Palatalization (Coalescent Assimilation)

Rules	Examples	
/s/	$\left. \begin{array}{l} /s/ \\ /z/ \\ /t/ \\ /ts/ \\ /d/ \\ /dz/ \end{array} \right\} +/y/ \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} /ʃ/ \\ /ʒ/ \\ /tʃ/ \\ /tʃ/ \\ /dʒ/ \\ /dʒ/ \end{array} \right.$	<i>He's coming <u>this</u> year.</i>
/z/		<i>Does <u>your</u> mother know?</i>
/t/		<i>Is that <u>your</u> dog?</i>
/ts/		<i>She lets <u>your</u> dog in.</i>
/d/		<i>Would <u>you</u> mind moving?</i>
/dz/		<i>She needs <u>your</u> help.</i>

## Deletion

Regarding elision, Celce-Murcia et al. (1996, p. 162) state that “an even more radical form of adjustment in connected speech is **deletion** (also known as elision, ellipsis, or omission): the process whereby sounds disappear or are not clearly articulated in certain contexts”.

The three most common contexts for elision in word boundaries are described below.

### 1 C cluster ended in /d/ or /t/ + C

/t/ or /d/ will be elided

#### Deletion of /t/

<i>next please</i>	[neks·pliyz]
<i>I don't know</i>	[ay·down·now]
<i>post the letter</i>	[pows·ðə·lɛtər]

#### Deletion of /d/

<i>old man</i>	[owl·mæn]
<i>you and me</i>	[yuw·ən·miy]
<i>stand there</i>	[stæn·ðɛr]

### 2 Loss of final **v** in *of* /əv/ before consonants:

<i>lots of them</i>	<i>waste of money</i>
[lɒts·ə·ðəm]	[weyst·ə·məniy]

### 3 Loss of initial /h/ and /ð/ in pronominal forms:

<i>tell her</i>	<i>I saw him</i>	<i>tell them</i>
<b>[tɛl·ər/</b>	<b>[ay·sə·ɪm]</b>	<b>[tɛl·əm]</b>

## *Contractions*

Underhill (1994, p. 65) explains *contractions* in the following way:

In the stream of speech a weak form can occur together with another word in such a way that it undergoes another reduction and the two words are pronounced as one, often occupying only a single syllable. This is a contraction, which has the following characteristics:

- two single-syllable words usually combine into one syllable;
- an elision (omission) of sounds occurs;
- an omission of one or two letter also occurs in the written form; their place marked by an apostrophe. This is a special case of elision in that it is indicated in the written form.

Common instances of contraction are *personal pronoun + auxiliary verb* and *verb + not*.

For example:

*I'm, I've, I'll, they're, they've, they'll, they'd, etc.*

*can't, couldn't, don't, hasn't, wasn't, etc.*

*wouldn't've, can't've, etc.*

## *Conclusion*

The two statements that follow — the first by Underhill (1994, p. 60) and the second by Celce-Murcia et al. (1996, p. 166) — perfectly highlight the importance of the present topic:

When learners become aware that a number of phonemes they might expect to hear are not actually produced, and when they discover that they can make these sounds disappear in their own speech, they begin to gain an insight which helps them when they listen to rapid connected English. Learners of English often remark on the way English speakers seem to 'swallow' the sounds. Usually what they are observing is the combined action of assimilation, elision and vowel reduction.

Learners often attempt to pronounce each individual word so clearly that they fail to blend words within a single thought group smoothly. This can cause their speech to sound choppy. All languages have some rules concerning adjustments in connected speech; however, no other language has exactly the same rules as English, and teaching the conventions specific to English is the pedagogical challenge.

In order to make the explanation clear, it is important that you give the model by reading the examples. The students must, then, repeat the examples after you and then by themselves to check understanding. If necessary, give them more examples to make the features of connected speech very clear, once this aspect of pronunciation is very important to enhance their listening skills. As students stop expecting to listen to words in isolation, when being aware of the features of connected speech, they will be able to understand more of an oral English production.

After explaining the text about features of connected speech, play the song again while the students follow the lyrics, which have the features of connected speech marked on it. (See item **3 Song** in *Unit 11*.)

Note: at this time the students are just going to see the features of connected speech in context (a song). In the next unit, they are going to analyze them line-by-line. Note that with the features of connected speech highlighted it becomes easier to sing it along.



*Kiss from a Rose* (Seal)

Listen to the song once again. This time, try to find out what happens in between the words, according to the theory you have just learned.

## 5 Homework

Find the features of connected speech in a text that you are very familiar with: *The Our Father*.

## Unit 11

### 1 Reference Text



*The Our Father*

- a) listen to the CD and to your teacher saying the prayer;
- b) say the prayer paying attention to the speed;
- c) now, check your speed, saying the prayer along with the CD.

### 2 Homework Correction

As the prayer was part of the homework, students will help in its correction. One can write the prayer on the board putting the two parts of it in different parts of the black board so that two other students can mark the features of connected speech while they listen to the recorded prayer. The rest of the class can pray along to practice intonation.

- a) listen to the prayer for several times;
- b) with your teacher's help, find all the contexts in which the features of connected speech could happen;
- c) put a mark in all the possible contexts;

Check your students' ability to explain the contexts in which the features occur (like: consonant+vowel, vowel+vowel, etc.) and which is the feature (linking, assimilation, and so on).

- d) listen to the prayer again and check your predictions;
- e) erase the features of connected speech that were marked but did not appear in the recorded prayer.

### THE OUR FATHER

Our Father, who<sup>w</sup> art in heaven, hallowed be Thy name: Thy kingdom come: Thy will be done on earth as it is in heaven. Give us this day our daily bread: and forgive us our trespasses as we forgive those who trespass against us. And lead us not<sup>165</sup> into temptation: but<sup>166</sup> deliver us from evil. Amen.

### 3 Song



#### *Kiss from a Rose* (Seal)

At this time the aim is to check each one of the features of connected speech marked in the song.

Before starting this activity, it is advisable to review the concepts studied last class asking the students for help: Which are the features of the connected speech? What do those names mean? Give examples of the features you can remember.

The song is heard line by line so that students can check the features of connected speech in it.

It is important to highlight the contexts in which a feature of connected speech could have appeared but it did not. For example, in line two, we have the phrase: *the light on the dark*, in which we could have linking between the words *light* and *on*, *on* and *the*, but the singers preferred not to do it.

After checking the features of connected speech, have your students sing along with the CD and feel how much better they can sing it.

The following table should be used as a guide for the students to mark the features of connected speech which are found in the song that follows.

(Note that, for the purpose of the method, the song is already appropriately marked.)

<sup>165</sup> Between the words *not* and *into*, we have an ambissyllabic *t*, i.e. the [t] belongs to both syllables.

<sup>166</sup> The [t] between the words *but* and *deliver* is unreleased.

# FEATURES OF CONNECTED SPEECH

## CLASSIFICATION



**LINKING**



**ASSIMILATION**



**PALATALIZATION**



**ELISION**



**CONTRACTION**

Kiss From A Rose (Seal 1994)

There used to be a greying tower alone on the sea.

You became the light on the dark side of me.

Love remained a drug that's the high and not the pill.

But did you know,

That when it snows,

My eyes become large and

the light that you shine can't be seen.

Baby, I compare you to a kiss from a rose on the grey.

Ooh, The more I get of you,

(The) stranger it feels, yeah.

Now that your rose is in bloom.

A light hits the gloom on the grey.

. . . There is so much a man can tell you,

So much he can say.

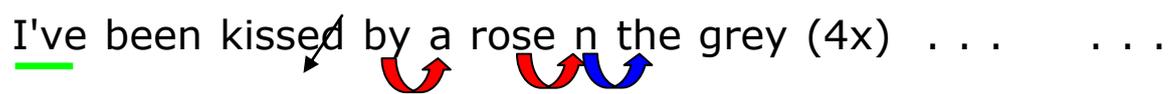
You remain,

My power, my pleasure, my pain, baby

To me you're like a growing addiction that I can't deny.

Won't you tell me is that healthy, baby? { } . . .

I've been kissed by a rose n the grey (4x) . . . . .



#### 4 Homework

Make a research about intonation and bring an activity to be done in class (make use of recorded material, hand-outs, posters, etc.).

## Unit 12

### 1 Reference Text



*The Our Father*

- a) listen to the CD;
- b) say the prayer paying attention to the features of connected speech;
- c) now, check your pronunciation, saying the prayer along with the CD.

### 2 Correcting the Intonation Activities

Have your students present what they prepared at home for the discussion of this topic.



*Intonation Sample*

One example of intonation activity is presented below:

- a) Listen to the dialogue between Timothy and his teacher;
- c) Follow the transcript found in Appendix C;
- d) Listen to it one more time and give special attention to the intonation patterns adopted in the question tags<sup>167</sup>;

Explain the difference in the intonation patterns found in the dialogue.

### 3 Contrast Between [æ] and [ɑ]

Sometimes we question ourselves: Why is the word *past* pronounced [pæst] in American English and [pɑst] in British English, and why a word like *cat* is pronounced [kæt] in both varieties?<sup>168</sup>

<sup>167</sup> Extracted from Spratt (1998, p. 134-135).

<sup>168</sup> When we say *American English*, we are referring to the General American English, which is the standard for the U.S. The standard British English is known as Received Pronunciation (RP or BBC English).

There are some rules that make it easier to find out if the word is said with [æ] or [ɑ].

### Contrast between [æ] and [ɑ]<sup>169</sup>

There are two groups of words where RP has [ɑ] and General American and other near-RP accents have [æ]:

- a) words in which RP has [ɑ] where orthographic *a* is followed by the voiceless fricatives [f], [θ], or [s]: *laugh, path, grass*;
- b) words in which RP has [ɑ] where orthographic *a* is followed by the nasal clusters [nt], [ns], [ntʃ], [nd], and [mp]: *plant, dance, branch, demand, sample*.

In order to make it easier for students to understand and memorize these rules, ask them to read the text, one of them reads it aloud and then the teacher writes a diagram on the board, as follows:

- a) [ɑ] / [f]  
    [θ]  
    [s]
- b) [ɑ] / [nt]  
    [ns]  
    [ntʃ]  
    [nd]  
    [mp]

## 4 Intonation

There are two basic patterns of intonation:

↗ rising intonation and ↘ falling intonation

Intonation can be related to melody. But prominence also has to be considered.

Read the examples which highlight different prominences in one sentence, according to what the speaker wants to emphasize:

<sup>169</sup> Examples extracted from Trudgill & Hannah (1994, p. 12).

— ' — — —	<b>Mary</b> loves him.
— — — ' —	Mary <b>loves</b> him.
— — — — ' —	Mary loves <b>him</b> .

As we can see, intonation is not only the melody, but also the prominence. In other words, when we think of intonation we have to think not only about rising or falling intonation, but also about prominence.

We will adopt a unit proposed by Orion (1997, p. 62-65) to study intonation in detail.

Note that the symbols used in this unit are:

- a) stress:                bold letters
- b) prominence:        ' (apostrophe)
- c) intonation:        ↗ (arrows)



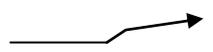
## Intonation

### I - Rising and Falling Intonation

Intonation creates the melody of the language we speak. (Each language has its own melody.) Our voices rise and fall in tones like notes in a musical scale, from high to low to high. The different notes we produce are called pitches. This upward and downward movement of the voice produces the melody. Different pitches may indicate different meanings for the same utterance.<sup>170</sup> Different pitches help us express our feelings: happiness, sadness, curiosity, surprise, annoyance, anger, and so on. Intonation makes speeches meaningful.

English has two basic intonation patterns: *rising* and *falling*.

#### RISING INTONATION

  
Is Mr. Jónes in?

#### FALLING INTONATION

  
No, he's not in.

“Is Mr. Jones in?” has rising intonation. The pitch of the voice goes up at the end of the utterance. The speaker is asking a question. “No, he’s not in” has falling intonation. The pitch of the voice goes down at the end of the utterance. The speaker is answering a question.

### II - Falling Intonation

Intonation and stress work together to express meaning. Usually, the last word or the next to last word in an utterance is stressed. The pitch of your voice goes down at the end of an utterance. But, before it goes down (or glides<sup>171</sup> down), it rises on the vowel sound of the most important word that is stressed.

<sup>170</sup> *Utterance*: an oral expression that may be one word, a phrase, or a sentence

<sup>171</sup> *Glide*: move easily and quickly over a surface.

- a) Use falling intonation with statements and commands. A downward arrow ( ↘ ) indicates falling intonation. Listen and repeat.

**Examples:** a. He wants some **chicken**.

b. I said to do it.

1. I'm **studying**.

5. She's **going home**.

2. I'm **studying English**.

6. She's **going home tomorrow**.

3. Do it **today**.

7. I'll call the **doctor**.

4. Do it **later today**.

8. I'll call Dr. **Chen**.

- b) Use falling intonation with *wh*-questions. *Wh*-questions begin with such words as “when”, “what”, “where”, “why”, “how”, “who”, “whose”, and “which”. Listen and repeat.

1. Who's **coming** to **dinner**?

5. How do we get to the **place**?

2. Where is it **being held**?

6. Where should we **wait**?

3. Why are we **going** there?

7. Who's **giving** us a **ride**?

4. When should we be **ready**?

8. Whose **car** is it?

Reminder: The speaker's voice rises with the most important stressed word and falls at the end of the utterance. This rising-falling pattern is very common in American English.

### III - Rising Intonation

- a) Use rising intonation at the end of an utterance when you ask *yes-no* questions. Yes-no questions require “yes”, or “no” for an answer. Here, the pitch of the voice goes up (or glides up) at the end of the utterance. It rises on the vowel sound (of the stressed syllable) of the most important word and continues to rise. Listen and repeat.

**Examples:**

- a. Did you **see** him?
- b. Do you **like** the **shirt**?
1. Is it **new**?
  2. Do you **like** it?
  3. Do I have to **tell** you?
  4. Can I **tell** you **later**?
  5. Is it **snowing**?
  6. Is it **snowing** hard?
  7. Do you go **out** in the **snow**?
  8. Would you **like** to make a **snowman**?

b) Use rising intonation when naming items on a list or when offering choices, except for the last item or choice. For the last item or choice, use falling intonation. Listen and repeat.

1. He went to **England**, France, Spain, and **Russia**.
2. The children want pens, **pencils**, **paper**, and glue.
3. Do you want **water** or **soda**?
4. You can come with us, or you can stay **home**.
5. I'd like blue, red, brown, and **yellow** **crayons**.
6. He spoke with John, **Mary**, Tom, and **Steve**.
7. I took out the **garbage** and fed the **cat**.
8. I'm **studying** **philosophy**, **biology**, **calculus**, and **English**.

**Reminder:**

- Use *rising* intonation when ask yes-no questions.
- Use rising intonation when list items or when you give choices. For the last item or choice, use falling intonation.

**IV - Tag Questions**

A tag question is a short question that is added to a statement. Many times it is used to start a conversation. Use falling intonation when the speaker expects the listener to

agree. Use rising intonation when the speaker may not be sure of the answers he or she will get. Listen and repeat.

SPEAKER IS SURE

LISTENER WILL AGREE

**Examples:** Nice day, isn't it?

it?

1. They're rich, aren't<sup>172</sup> they?

2. He's funny, isn't he?

3. You remember her, don't you?

4. The movie begins at eight,

doesn't it?

5. She talks a lot, doesn't she?

SPEAKER IS NOT SURE

LISTENER WILL AGREE

Nice day, isn't

They're rich, aren't they?

He's funny, isn't he?

You remember her, don't you?

The movie begins at eight,

doesn't it?

She talks a lot, doesn't she?

Reminder:

- When you make a statement and follow it with a short question, and you expect the listener to agree, use *falling* intonation.
- When you make a statement and follow it with a short question, and you may not be sure of the answer, use *rising* intonation.

### V - Check Your Listening

Listen to each following sentences. Mark the rising or falling intonation with arrows (  $\rightarrow$   $\nwarrow$  ). Remember to listen to tag questions and lists of items or choices offered.)

**Examples:**

a. She went **shopping** for gloves.

b. What time is it?

c. Are you **coming home**, or are you **going to the office**?

d. You're **coming home**, aren't you?

1. You're **coming to my party**, aren't you?

<sup>172</sup> "Aren't" has two pronunciations: [ɑrnt] and [ɑrənt].

2. Yeah, sure. What are you **celebrating**?
3. I moved to a new **apartment**.
4. Oh, you're **having** a **housewarming**<sup>173</sup>?
5. Yeah. Do me a **favor**, will you?
6. Sure. No **problem**. I'd be glad to.
7. Please get some **apples**, **oranges**, **bananas**, and a **dessert**.
8. Would you like **apple** pie or **chocolate** cake?
9. I'd like **apple** pie, **wouldn't** you?
10. Well, not **really**. I like **chocolate** cake.

Reminder: Stress and intonation work together to express meaning.

## VI – Speaker Attitude

- a) In the sentences below, the same words are spoken but communicate different meanings. A stress mark ( ' ) indicates the important word in each sentence.

SENTENCE	MEANING
<b>Example:</b>	
a. J <sup>h</sup> ohn loves me.	(John does, not Paul.)
b. John loves m <sup>e</sup> .	(Me, not you.)
c. John loves m <sup>e</sup> .	(It is really true?)
1a. I speak <b>E</b> nglish.	(I do, but he doesn't.)
b. I sp <sup>e</sup> ak <b>E</b> nglish.	(But I don't read it.)
c. I speak <b>E</b> nglish.	(Not another language.)
2a. Wh <sup>o</sup> wants to go?	(Who?)

<sup>173</sup> *Housewarming*: a party given when someone moves in to a new apartment or house.

- b. Who wánts to go? (Who really wants to?)
- c. Who wants to gó? (Normal question.)
- 3a. Dón't go there. (Do not.)
- b. Don't go there. (Any place but there.)
- c. Don't go there? (Why not?)

b) A Broadway producer is auditioning actors for a play. The only thing he asks you to do is to say the word “hello” five different ways. Take turns saying the words below five different ways. Some of the emotions you may want to express are disgust, doubt, surprise, disbelief, happiness, sadness, uncertainly, or anger. Students in the class have to guess what emotion the speaker is expressing.

1. Yes      2. No      3. Oh      4. OK      5. Hello

c) Work with a partner.

- Place a stress mark over the most important word in each sentence.
- Indicate the intonation pattern with arrows (   ) for rising and falling intonation.
- Write *your* meaning for each statement.
- Take turns reading the sentences and asking your partner to guess what you mean.

SENTENCE

MEANING

- |                                    |       |
|------------------------------------|-------|
| 1. I told him I was <b>going</b> . | _____ |
| 2. I told him I was <b>going</b> . | _____ |
| 3. I told him I was <b>going</b> . | _____ |
| 4. I told him I was <b>going</b> . | _____ |

5. I told him I was **going**. \_\_\_\_\_
6. I told him I was **going**. \_\_\_\_\_
7. I told him I was **going**? \_\_\_\_\_

d) Work with a partner. Place a stress mark over the most important word(s) in each sentence and indicate the intonation pattern with arrows (  $\nearrow$   $\searrow$  ) for rising and falling intonation.

1. Read the sentences in each column aloud. All the sentences in column A have *falling* intonation; all the sentences in column B have *rising* intonation.
2. Compare the sentences in column A with those in column B. Discuss how they differ in meaning.

**A****B**

## FALLING INTONATION

## RISING INTONATION

- |                                    |                                 |
|------------------------------------|---------------------------------|
| 1. The man's <b>crazy</b> .        | The man's <b>crazy</b> ?        |
| 2. He'd like a drink.              | He'd like a drink?              |
| 3. They'll take the bus.           | They'll take the bus?           |
| 4. She'd like some <b>coffee</b> . | She'd like some <b>coffee</b> ? |
| 5. When are they <b>coming</b> ?   | When are they <b>coming</b> ?   |

One student can read the text, while you give explanations when necessary. The CD is also a special device to be used. Besides the explanations provided, other comments on pronunciation should be supplied, such as:

- a) *when, what, why, who, whose, which* are words that can be pronounced either with [h] or without it. The speaker on the CD pronounces some of the above words with [h] and others without it.
- b) in yes/no questions the intonation pattern is  $\nearrow$  at the end of the sentence but in British English the pattern is  $\nearrow \searrow$  in the same place.
- c) there is an exercise in which students are asked to check their listening. In order to make it easier for them, the teacher asks them to focus on the last prominent word. If the next word after the last prominent word is falling, we have a falling intonation. If we have a rising word after the last prominent word, we have a rising intonation.
- d) You can also remind them that we always have to emphasize what is unknown (the new information). For example, in the following dialogue:  
A: WHAT would you LIKE?  
B: I THINK I'll have SALAD. GREEN salad.  
A: And HOW about DESERT?  
B: I'll HAVE some PIE. APPLE pie.

- e) In the section *Speakers attitudes* there is no recorded material, so ask the students to guess the differences in pronunciation derived from the difference in meaning. Read the meaning and the students try to pronounce it correctly according to the symbols in the book. If necessary, correct it. After the correction, students repeat the sentences again.
- f) In order to do exercise B, use the activity suggested below.
- g) After that, students will be able to perform exercise B. One student says the word *yes* in different ways, while the others try to guess what he meant. Students take turns in doing it with different words.



### *Intonation Activity*

#### ***It's not what you say, but how you say it***<sup>174</sup>

On the cassette you can hear a conversation between a husband and his wife.

- 1 As you listen, draw a line through her words to illustrate the intonation pattern and the pitch range she uses each time she speaks.
- 2 Think about pace. In which 'yes, dear' is the pace quickest? And in which is it slowest?
- 3 Listen again. This time pause after each 'yes, dear', and guess what the wife is really 'saying'.

Play the CD and have the students hear the dialogue. On their notebooks, have them write the sentence *Yes, dear* four times. After that, they listen to the CD again writing down the intonation pattern of each sentence. Correct it on the board, while listening to the CD once again. What can be noticed is that it is not only the rising or falling patterns that matter but the intensity of it too. The pace in which the sentences are said is also important to carry the meaning (the first sentence, for example, is the quickest one while the last one is the fastest).



### **5 Final Text**

The type of text selected brings the theme of friendship, which is very adequate for the end course. Besides that, the text is suitable for shadow reading, since it is clearly emotional and the intonation pattern, the pace and the rhythm is easily noticeable.

<sup>174</sup> Extracted from Geddes et al. (1991, p. 19).

**About Friends**<sup>175</sup>

The good thing about friends  
is not having to finish sentences.

I sat a whole summer afternoon with my friend once  
on a river bank, basking heels on the baked mud  
and watching the small chunks slide into the water  
and listening to them – plop plop plop.

He said ‘I like the twigs when they...you know...  
like that’. I said ‘There’s that branch...’

We both said ‘Mmmm’. The river flowed and flowed  
and there were lots of butterflies, that afternoon.

I first thought there was a sad thing about friends  
when we met twenty years later.

We both talked hundreds of sentences,  
taking care to finish all we said,  
and explain it all very carefully,  
as if we’d been discovered in places  
we should not be, and were somehow ashamed.

I understood then what the river meant by flowing.

---

<sup>175</sup> Suggested by Geddes et al. (1991, p. 23).

**APPENDIX A**

## SILENT LETTERS

Trask (1996, p. 322) defines silent letter as “a letter in the conventional spelling of a word which has no overt phonetic realization”, i. e. a letter that exists in the written form but is not pronounced.

According to Celce-Murcia et al. (1996, p. 280), “there are two possible reasons for these silent consonants: (1) the sounds that they represent have been lost through historical sound changes, or (2) the letters represent foreign borrowings with initial clusters that are not part of the consonant cluster inventory for English and have therefore been modified to reflect English pronunciation”.

The following letters can be silent in the pronunciation of some words: **a, b, c, ch, d, e, g, gh, h, k, l, n, p, s, t, w, x**. “In most cases, whether or not a letter is silent depends on its relationship to the letters that surround it and the position of the letters in the word”. (Cambridge, 2000, p. 799).

**A**

- *a* is usually silent in *-ically* at the end of a word:
  - basically** [ˈbeɪsɪkli]y]
  - physically** [ˈfɪzɪkli]y]
  - practically** [ˈpræktɪkli]y]
  - radically** [ˈrædɪkli]y]
  - specifically** [spəˈsɪfɪkli]y]

**B**

- *b* is silent in the combination *mb*
- ✓ at the end of the word:
  - aplomb** [əˈplɒm]
  - bomb** [bɒm]
  - climb** [klaɪm]
  - comb** [kɔwm]
  - crumb** [krɒm]
  - dumb** [dʌm]
  - lamb** [læm]
  - limb** [lɪm]
  - numb** [nʌm]
  - succumb** [səˈkʌm]
  - thumb** [θʌm]
  - tomb** [tuwm]
  - womb** [wuwm]
- ✓ and in word-medial position:
  - plumber** \* [ˈplʌməɹ]
  - but not in *bombard* \* [bɒmˈbɑːd],
  - crumble* \* [ˈkrʌmbəl],
  - thimble* \* [ˈθɪmbəl].
- *b* is also silent in *bt* at the end of a word:

**debt** [det]

**doubt** [daʊt]

and in the word **subtle** [ˈsʌtl]

**C**

- *c* is silent in the combination *sc* before the letters *i, e,* and *y* at the beginning of a word:
  - scene** [si:n]
  - scenery** [ˈsi:nəri]
  - scent** [sent]
  - scepter** [ˈseptə]
  - science** [ˈsaɪəns]
  - scientist** [ˈsaɪəntɪst] [ˈsaɪəntɪst]
  - scissors** [ˈsɪzəz]
  - scythe** [saɪð]
  - but not *sceptic* [ˈskɛptɪk]
- *c* is usually silent in the combination *sc* in the middle of a word:
  - descend** [dɪˈsend]
  - discipline** [ˈdɪsəplɪn]
  - fascinating** [ˈfæsɪneɪɪŋ]
  - miscellaneous** [ˌmɪsəˈleɪniəs]
  - (but not in *conscience* [ˈkɒnʃəns],
  - conscious* [ˈkɒnʃəs],
  - fascism* [ˈfæʃɪzəm],
  - luscious* [ˈlʊʃəs]).
- *c* is also silent in *scl* at the end of a word:
  - corpuscle** [ˈkɔːpəsəl]
  - muscle** [ˈmʌsəl]
  - but not in *muscular* \* [ˈmʌskjələ]
- and *c* is silent in one or two exceptional words:
  - Connecticut** [kəˈneɪtɪkət]
  - indict** [ɪnˈdaɪt]

**CH**

- *ch* is silent in:
  - yacht** [jɑt]

**D**

- in certain positions *d* can be elided. In some words the elided pronunciation is now established, so that *d* is now usually silent in:
  - handkerchief** [ˈhæŋkətʃɪf]
  - handsome** [ˈhænsəm]
  - sandwich** [ˈsænwɪdʒ]
  - Wednesday** [ˈwenzdeɪ]

**E**

- “*e* is silent at the end of a word when it follows a single consonant, as in **bite** or

**shine.** The final *e* changes the vowel in the middle of the word from a short to a long sound: *a* is pronounced [ey] as in **pale**, *e* is [iy] as in **Pete**, *i* is [ay] as in **fine**, *o* is (...) [ow] as in **note**, and *u* is [uw] as in **flute** or [yuw] as in **use**". (Cambridge, 1995, p. 1338).

- “*e* is usually silent at the end of a word (but not, for example, in *maybe* [ˈmeybiy]). Notice that when it follows a single consonant in a word consisting of one syllable, as in *bite* [bayt] or *smile* [smaɪl] (or in a stressed syllable at the end of a word, as in *decide* [diˈsaɪd]), the final *e* often changes the sound of the vowel before the consonant”. (Cambridge, 2000, p.799).

Examples:

**make** [meɪk]

**life** [laɪf]

**these** [ðiːz]

**notice** [ˈnɒtɪs]

**orange** [ˈɒrɪndʒ]

**face** [feɪs]

**huge** [hjuːdʒ]

**collapse** [kəˈlæps]

**twelve** [twelv]

(In this position *e* may have the function of indicating that the vowel before the consonant is long (**make**, **life**, **these**); or that *c* or *g* is “soft” (**notice**, **orange**); or both of these (**face**, **huge**), or neither (**collapse**, **twelve**).

- *e* can also be silent in the middle of some words:

**camera** [ˈkæmərə]

**evening** [ˈiːvniŋ]

**every** [ˈevri]

**vegetable** [ˈvedʒtəbəl]

## G

- *g* is silent in *gn* \*\* at the beginning or end of a word or stem:

**gnarled** [nɑːld]

**gnash** [næʃ]

**gnat** [næt]

**gnaw** [nɔː]

**gnome** [nəʊm]

**gnostic** [ˈnɒstɪk] — *agnostic* \*[æɡˈnɒstɪk]

- *g* is also silent in *gn* at the end of a word or stem:

**align** [əˈlaɪn]

**assign** [əˈsaɪn]

**benign** [bəˈnaɪn]

**campaign** [kæmˈpeɪn]

**consign** [kənˈsaɪn]

**deign** [deɪn]

**design** [dɪˈzaɪn]

**designer** [dɪˈzaɪnər]

**ensign** [ˈɛnsaɪn]

**foreign** [ˈfɔːrɪn]

**foreigner** [fɔːrnər]

**impugn** [ɪmˈpyuwn]

**malign** [məˈlaɪn] — *malignant*\*[məˈlɪgnənt]

**reign** [reɪn]

**resign** [rɪˈzaɪn]

**sign** [saɪn] — *signify* \* [ˈsɪgnɪfaɪ]

and in the word **champagne** [ˌʃæmˈpeɪn]

- *g* is also silent in *gm* at the end of a word or stem:

**diaphragm** [ˈdaɪəfræm]

**paradigm** [ˈpærədəɪm]

**phlegm** [flɛm]

but not in

*diaphragmatic* \* [ˌdaɪəfræɡˈmætɪk],

*paradigmatic* \* [ˌpærədəɪɡˈmætɪk],

*phlegmatic* \* [flɛɡˈmætɪk]

## GH

- both *g* and *h* are usually silent in the combination *gh* in the middle or at the end of a word:

**although** [əlˈðəʊ]

**bought** [bɔːt]

**brought** [brɔːt]

**caught** [kɔːt]

**dough** [daʊ]

**doughnut** [ˈdaʊnɒt]

**eight** [eɪt]

**fight** [faɪt]

**fought** [fɔːt]

**height** [haɪt]

**high** [haɪ]

**light** [laɪt]

**might** [maɪt]

**neighbor** [ˈneɪbər]

**night** [naɪt]

**sign** [saɪ]

**taught** [tɔːt]

**thorough** [ˈθərəʊ]

**thought** [θɔːt]

**through** [θruː]

**throughout** [θruːˈaʊt]

**weight** [weɪt]

but not, for example, in *cough* [kɔːf],

*enough* [ɪˈnʌf],

*laugh* [lɔːf],

*rough* [rɔːf].

*tough* [tʌf].

## H

*h* is silent in a number of cases:

- *h* is silent in *rh* at the beginning of a word:
  - rhetoric** [ˈrɛtərɪk]
  - rheumatism** [ˈruwmətɪzəm]
  - rhinoceros** [raɪˈnɑsərəs]
  - rhyme** [raɪm]
  - rhythm** [ˈrɪðəm]
- *h* is also silent in *gh* at the beginning of a word:
  - ghastly** [ˈgæstli]
  - ghetto** [ˈgɛtəw]
  - ghost** [ɡɔwst]
- *h* is silent at the beginning of the exceptional words and their derivatives:
  - annihilate** [əˈnaɪəleɪt]
  - exhaust** [ɪɡˈzɔst]
  - exhausted** [ɪɡˈzɔstɪd]
  - exhibition** [ˌɛksɪˈbɪʃən]
  - heir** [ɛr]
  - honest** [ənəst]
  - honor** [ənər]
  - hour** [ˈaʊr]
  - John** [dʒən]
  - Pittsburgh** [ˈpɪtsbɜrg]
  - scheme** [skiɪm]
  - scholarship** [ˈskɔləʃɪp]
  - school** [sku:l]
  - shepherd** [ˈʃɛpərd]
  - silhouette** [ˌsɪləʊˈɛt]
  - spaghetti** [spəˈɡɛtʃi]
  - Thai** [təɪ]
  - Thomas** [ˈtɒməs]
  - vehicle** [ˈviɪəkl]
  - also, in AmE only, in **herb** [ɜrb];
- at the end of a word after a vowel letter, as in:
  - hurrah** [həˈrɑ]
  - oh** [oʊ]
- *h* may be also silent in the combination *wh* at the beginning of a word before the letters *a*, *e*, *i* and *y*:
  - whale** [weɪl]
  - what** [wɒt] [wət]
  - wheat** [wiət]
  - wheel** [wi:l]
  - when** [wen]
  - where** [wɛr]
  - which** [wɪtʃ]
  - while** [waɪl]
  - whimper** [wɪmpər]

**whine** [waɪn]

**whinge** [wɪndʒ]

**whip** [wɪp]

**whiskey** [ˈwɪski]

**whisper** [ˈwɪspər]

**whistle** [ˈwɪsəl]

**white** [waɪt]

**why** [waɪ]

- *h* may be silent, in most cases, when it is at the beginning of a weak-vowelled syllable, as in the WEAK FORMS of:
  - he** [ɪ]
  - her** [ɜr]
  - him** [ɪm]
  - his** [ɪz]
  - has** [əz]
  - have** [əv]
- and sometimes *h* is silent in words such as:
  - historic** [ɪˈstɔrɪk]
  - hotel** [ˌoʊˈtɛl]
  - human** [ˈjuwmən]

## K

- *k* is silent in *kn* \*\* at the beginning of a word:
  - knee** [ni]
  - kneel** [ni:l]
  - knew** [nuw]
  - knife** [naɪf]
  - knit** [nɪt]
  - knock** [nɔk]
  - knot** [nɒt]
  - know** [noʊ]
  - knowledge** [ˈnɔlɪdʒ]
  - but not in *acknowledge* \* [əkˈnɔlɪdʒ]

## L

- *l* is silent in the combinations:
  - ✓ *alf* and *alv*:
    - behalf** [bɪˈhæf]
    - calf** [kæf]
    - calves** [kævz]
    - half** [hæf]
    - halves** [hævz]
    - but not in *elf* [ɛlf] and *solve* [sɔlv]
  - ✓ *alk*:
    - balk** [bɔk]
    - chalk** [tʃɔk]
    - stalk** [stɔk]
    - talk** [tɔk]
    - walk** [wɔk]
  - ✓ *olk*:
    - folk** [fɔwk]

- yolk** [yowk]  
but not in *elk* [ɛlk], *silk* [sɪlk], *bulk* [bɔlk]
- ✓ *ould*:  
**could** [kʊd]  
**should** [ʃʊd]  
**would** [wʊd]
- ✓ *alm*<sup>176</sup>:  
**almond** [ˈɑmɒnd]  
**balm** [bɑm]  
**calm** [kɑm]  
**palm** [pɑm]  
**salmon** [ˈsæmən]  
but not in *film* [fɪlm] and *helm* [hɛlm]
- and in the word **Lincoln** [ˈlɪŋkən]

## N

- *n* is silent in the combination *mn* \*\* at the end of a word, and in the corresponding inflected forms:  
**autumn** [ˈɑʊtəm]  
**column** [ˈkɒləm]  
(**columned** [ˈkɒləmd],  
**columns** [ˈkɒləmz])  
**condemn** [kənˈdem]  
(**condemned** [kənˈdemd],  
**condemns** [kənˈdemz],  
**condemning** [kənˈdemɪŋ]).  
**damn** [dæm]  
(**damned** [dæmd],  
**damns** [dæmz],  
**damning** [dæmɪŋ]).  
**hymn** [hɪm]  
(**hymned** [hɪmd],  
**hymns** [hɪmz],  
**hymning** [hɪmɪŋ]).  
**solemn** [ˈsɒləm]  
(**solemnly** [ˈsɒləmli])  
but *hymnal* [hɪmnəl],  
*autumnal* \* [ɑˈtʌmnəl],  
*damnation* \* [dæmˈneɪʃən],  
*condemnation* \* [ˌkɒndəmˈneɪʃən],  
*solemnity* \* [səˈləmniːti].

## P

- *p* is normally silent at the beginning of a word before *s*, *n*, *t*, as in:  
**pneumatic** \*\*[nuwˈmæʃɪk]  
**pneumonia** \*\*[nuwˈmɒniə]  
**psalm** [sɑm]

<sup>176</sup> Due to dialectal variation or spelling pronunciation, some native speakers pronounce the *l* in *calm*, *balm*, *palm*, *almond*.

- pseudo** [ˈsuːdɔw]  
**pseudonym** [ˈsuːdɒnɪm]  
**psychiatrist** [saɪˈkaɪətrɪst]  
**psychic** [ˈsaɪkɪk]  
**psychologist** [saɪˈkɒlədʒɪst]  
**psychology** [saɪˈkɒlədʒi]
- psychopath** [ˈsaɪkəpæθ]  
**psychosis** [saɪˈkɒʊsɪs]  
**psychotic** [saɪˈkɒtɪk]  
**ptomaine** [ˈtɔwmeɪn]
- *p* is silent in these words, too:  
**corps** [kɔr]  
**coup** [kuw]  
**cupboard** [ˈkʌbɔrd]  
**raspberry** [ˈræz,berɪ] or [ˈræzbəri]  
**receipt** [rɪˈsipt]

## S

- *s* is silent in:  
**island** [ˈaɪlənd]
- *s* is also silent in several words of French origin:  
**aisle** [aɪl]  
**Arkansas** [ˈɑrkənsɑ]  
**bourgeois** [ˈbʊrʒwɑ]  
**corps** [kɔr]  
**debris** [dɛˈbrɪ]  
**Grosvenor** [ˈgrɒsvnɔr]  
**Illinois** [ɪlɪˈnɔɪ]  
**précis** [preɪˈsiː]  
**viscount** [ˈvaɪkəwnt]

## T

- *t* is silent in words ending in *-sten*, *-stle*, *-ften*:  
**castle** [ˈkæsl]  
**chasten** [ˈtʃeɪsən]  
**christen** [ˈkrɪsən]  
**fasten** [ˈfæsən]  
**glisten** [ˈglɪsən]  
**hasten** [ˈheɪsən]  
**listen** [ˈlɪsən]  
**moisten** [ˈmɔɪsən]  
**often**<sup>177</sup> [ˈɒfən]  
**soften** [ˈsɒfən]  
**thistle** [ˈθɪsl]  
**whistle** [ˈhwɪsl]  
**wrestle** [ˈresl]

<sup>177</sup> Many people pronounce the *t* in *often* as a spelling pronunciation and say the word as it is spelled rather than preserving the historical sound change.

- *t* is also silent in some words ending in *et* that are borrowed from French, in these words *et* is pronounced [ey]. In British English, the first syllable of these words is stressed; in American English, the final syllable with *et* is stressed:

**ballet** [bæ'ley]  
**beret** [bə'rey]  
**bidet** [br'dey]  
**bouquet** [bu'key]  
**buffet** [bʊ'fey]  
**cabaret** [kæbə'rey]  
**cachet** [kæ'sey]  
**chalet** [ʃæ'ley]  
**crochet** [krow'sey]  
**croquet** [krow'key]  
**duvet** [duw'vey]  
**filet** [fi'ley]  
**gourmet** ['gʊrmey] or [gʊr'mey]  
**parquet** [pɑr'key]  
**ricochet** [rɪkɔ'sey]  
**sorbet** [sɔr'bey] or ['sɔrbət]

- *t* is also silent in these words:

**Christmas** ['krɪsməs]  
**debut** [dey'byuw]  
**depot** ['diypow]  
**mortgage** ['mɔrgɪdʒ]  
**mustn't** [mɔsnt]  
**rapport** [rə'pɔr] or [ræ'pɔr]

- the sound [t] is often elided when *t* is preceded by *s* in words such as:

**postcard** ['pɔwstkɑrd]  
**postman** ['pɔwstmən]

## W

- *w* is always silent in *wr* at the beginning of a word or stem:

**rewrite** [riy'rayt]  
**wraith** [reyθ]  
**wrap** [ræp]  
**wrath** [ræθ]  
**wreath** [riyð]  
**wreck** [rek]  
**wrench** [rentʃ]  
**wrestle** ['resəl]  
**wretched** ['retʃɪd]  
**wring** [rɪŋ]  
**wrinkle** ['rɪŋkəl]  
**wrist** [rɪst]  
**writ** [rɪt]  
**write** [rayt]  
**writh** [rayð]  
**wrong** [rɔŋ]

**wrote** [rowt]

- *w* is also silent in the combination *who* at the beginning of many words:

**who** [huw]  
**whoever** [huw'evər]  
**whole** [howl]  
**wholly** ['howliy]  
**whom** [huwm]  
**whore** [hɔr]  
**whose** [huwz]

but not, for example, in *whopper* ['hwɔpər], *whoopee* ['hwʊpiy] or *whoosh* [hwuʊʃ] (the first [h] may be silent in these words)

- also in the exceptionally spelled words:

**answer** ['ænsər]  
**knowledge** ['nɔlɪdʒ]  
**sword** [sɔrd]  
**toward** [tɔrd]  
**two** [tuw]

## X

- *x* is silent in certain words borrowed from French:  
**prix** [priy]

\* “Under certain conditions, some of these “silent” consonant letters are pronounced in word-medial position, thus changing the syllable structure of the word. This resyllabification typically occurs when derivational affixes are added. In such cases, the first letter of the diagraph represents the sound that ends the first syllable, and the second letter of the diagraph represents the sound that begins the next syllable. Retaining such consonants in the spelling — even when they are not pronounced — serves to link words morphologically and etymologically.” (Celce-Murcia et al., 1996, p. 281).

\*\* “When an initial consonant immediately precedes *n*, ignore the initial consonant when you pronounce the word and simply produce /n/”. (Kreidler 1972 *apud* Celce-Murcia et al., 1996, p.280).

## BIBLIOGRAFIA

CAMBRIDGE dictionary of American English. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 1069 p.

CAMBRIDGE international dictionary of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 1774 p.

CELCE-MURCIA, Marianne, BRITON, Donna M., GOODWIN, Janet M. **Teaching pronunciation:** a reference for teachers of

English to speakers of other languages. New York: Cambridge University Press, 1996. 435 p.

KREIDLER, C. Teaching English spelling and pronunciation. **TESOL Quarterly**, 6(1), p. 3-12.

KREIDLER, Charles W. **Describing spoken English**: an introduction. New York: Routledge, 1997. 236 p.

TRASK, R. L. **A dictionary of phonetics and phonology**. London: Routledge, 1996. 424 p.

WELLS, J. C. **Longman pronunciation dictionary**. Essex: Longman, 1990. 802 p.

**APPENDIX B**

[d]	[t]	[ɪd]
allowed aloud [ə'laʊd]	bussed bust [bʌst]	sighted sited cited ['saɪtɪd]
banned band [bænd]	chased chaste [tʃeɪst]	waited weighted ['weɪtɪd]
bawled bald [bɔld]	guessed guest [ɡest]	
bowled bold [bəʊld]	leased least [liyst]	
bowed bode [bəʊd]	missed mist [mɪst]	
bored board [bɔrd]	passed past [pæst]	
brewed brood [bruwd]	paced paste [peyst]	
billed build [bɪld]		
covered coward ['kəʊwərd]		
invade inveighed [ɪn'veɪd]		
fined find [faɪnd]		
mined mind [maɪnd]		
mowed mode [məʊd]		
purveyed pervade [pə'r'veɪd]		
sighed side [saɪd]		
stayed staid [steɪd]		
straightened straitened ['streɪt(ə)nd]		
swayed suede [sweɪd]		
tied tide [taɪd]		
weighed wade [weɪd]		
wheeled wield [wiɪld]		

**APPENDIX C**

### Intonation Activity<sup>120</sup>

- Interviewer: Timothy. All right. And how old are you Timothy?
- Timothy: Five and three-quarters.
- I: Mm. Do you go to school?
- T: Yes.
- I: Mm. Are there lots of boys and girls in your class?
- T: Quite a lot.
- I: And can you tell me the names of some of your friends?
- T: Thomas, Jamie, Thomas and Guy; Sam, um, Harry.
- I: Yes?
- T: That's all.
- I: All of those are boys.
- T: And Maria and Clare and, I don't know, I haven't got any more.
- I: So you normally play with boys more than girls?
- T: Yes.
- I: Why's that?
- T: I like boys best (do you?). I'm a boy, I'm a boy myself (laughter).
- I: And do you think girls and boys are different?
- T: Yes.
- I: In what kind of way?
- T: Um, girls, boys can't do, have babies, girls can and um, not much, um, lady polices, is there?
- I: Not many lady police (mm). No. Do you think girls and boys are different as people?
- T: Yes, why, why um men um can fight in um dangerouser ways than girls, can't they?
- I: Do you think so? (Yes, do you?) I suppose it's true; why do you think that is?
- T: Why, um, um God made it like that, didn't he?
- I: Mm. And let me see, so who do you think are faster, boys or girls?

---

<sup>120</sup> Extracted from Spratt (1994. p.134-135).

- T: Um sometimes girls when they have, um when they are older (mm) and what else?
- I: OK, who do you think's cleverer?
- T: Boys sometimes.
- I: And sometimes girls?
- T: Yes.
- I: All right. Who do you think's stronger?
- T: Boys.
- I: Always?
- T: Of course.
- I: Why of course?
- T: Why they do the powerfulest fighting.
- I: Mm. And who do you think's nicer?
- T: The girls.
- I: The girls are nicer?
- T: Yes.
- I: And why are the girls nicer?
- T: Why they are.
- I: And who talks more, boys or girls?
- T: Girls.
- I: And who do you think is gentler?
- T: Um of course girls are nicer, girls, girls are nice so, so girls won't fight, (mm) will they?
- I: I don't know.
- T: Some do, don't they?
- I: But not really?
- T: No.
- I: They're much, they're, they're more gentle, are they? Who's better behaved, boys or girls?
- T: Girls are better behaved.
- I: Do you think so?
- T: Yes.
- I: OK.

## CAPÍTULO VII – APLICAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DE PRONÚNCIA PARA PROFESSORES DE INGLÊS

No presente capítulo serão descritos os caminhos percorridos para se chegar à forma final da aplicação do método de ensino de pronúncia por nós elaborado.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa de campo no intuito de servir como pré-teste para a pesquisa em si. Neste pré-teste, fez-se uma análise da produção do *schwa* por parte dos alunos em dois momentos: antes de serem submetidos à nossa proposta de ensino de pronúncia e depois de serem a ela submetidos. Ao final, os resultados obtidos foram comparados.

### 1 Pesquisa de Campo: Pré-teste

Para a definição do *corpus* e delineamento do perfil do informante, a serem utilizados nesta pesquisa, realizou-se inicialmente um pré-teste. Para viabilizar o pré-teste, foi elaborado um *corpus* para fins de amostragem. Esse *corpus* foi submetido à leitura por parte de 70 indivíduos. A partir da análise dessa leitura, foi feito um levantamento da produção do *schwa* nestes 70 informantes — pessoas que, em alguma fase de suas vidas, estudaram inglês e que foram escolhidas aleatoriamente.

A pesquisa compreendeu duas etapas, quais sejam:

- 1 o preenchimento de um formulário com dados pessoais referentes, principalmente, ao nível de exposição à LI, e
- 2 a leitura do *corpus* propriamente dito.

Elaborou-se um formulário fundamentado nas concepções da sociolinguística com vistas a traçar o perfil do informante. Como o nosso foco de interesse é sobretudo o contato do informante com a LI, várias questões, que buscam evidenciar este aspecto, foram utilizadas.

A seguir, encontra-se o formulário tal como foi apresentado aos informantes:

Nome: _____	
Sexo:    ( ) Masculino    ( ) Feminino	Idade: _____ anos
Cidade e Estado onde nasceu: _____	
Cidade e Estado onde mora atualmente: _____	
Profissão:	( ) Professor(a) de Inglês                      ( ) Outros
Escolaridade:	( ) 1º. grau incompleto ou cursando ( ) 1º. grau completo ( ) 2º. grau incompleto ou cursando ( ) 2º. grau completo <sup>121</sup> ( ) superior incompleto ou cursando ( ) superior completo ( ) pós-graduação
Idade com que começou a estudar Inglês: _____ anos	
Você ainda estuda Inglês?	
( ) Sim. Há quanto tempo? _____	
(...) Não. Por quanto tempo estudou? _____ Há quanto tempo parou? _____	
Variedade de Inglês que fala:	( ) Americano    ( ) Britânico
Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?	

<sup>121</sup> Evitou-se o uso da atual nomenclatura *Ensino Fundamental e Médio* devido ao fato de que a maioria dos informantes, provavelmente, não estaria familiarizada com estes termos e, conseqüentemente, teria dúvidas ao preencher o formulário.

(...) Não

(...) Sim. Qual país? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Você já teve contato com um falante nativo?

( ) Não

( ) Sim. Por quanto tempo consecutivo? \_\_\_\_\_

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

( ) ler ( ) escrever

( ) ouvir

( ) falar

Após o preenchimento do formulário acima, solicitou-se aos informantes que lessem o seguinte *corpus* para gravação:

#### **PALAVRAS**

23 about

33 common

24 decadence

34 minus

25 psychiatrist

35 successful

26 sofa

36 suspect

27 enclose

37 substantial

28 emergency

38 evolution

29 evil

39 spacious

30 episode

40 neighbor

31 original

41 politician

32 computer

42 cupboard

#### **FRASES**

8 There was an elephant in the circus.

9 Sara was a very nervous person, but Thomas loved her anyway.

10 I don't want to hear another stupid answer ever again.

11 He was coming to see us.

#### **MÚSICA**

Yesterday, all my troubles seemed so far away.

Now it seems as though they're here to stay.

Oh, I believe in yesterday.

Como se pode verificar, o *corpus* continha palavras isoladas, palavras em contexto — frases — e frases em forma de uma música. Nessas três instâncias encontram-se palavras em que há a ocorrência do *schwa*.

No conjunto das palavras, tentou-se selecionar alguns termos cognatos e outros não-cognatos, a fim de se verificar a interferência desse aspecto na produção do *schwa*. Assim tentou-se analisar a influência da transferência lingüística do português para o inglês.

No nível das frases, buscou-se a utilização de palavras com grande incidência do fonema *schwa*.

Já a música foi escolhida para que se pudesse averiguar a influência da discriminação auditiva na produção oral. Portanto, a escolha de uma música amplamente conhecida foi proposital. Ainda nesse nível, a nossa preocupação foi a produção ou não do *schwa*.

### 1.1 Alteração do corpus

Uma análise dos dados coletados evidenciou os aspectos do *corpus* que deviriam ser alterados. Chegou-se, então, ao seguinte formato:

WORDS:

- 1 elephant
- 2 us
- 3 another
- 4 neighbor
- 5 the
- 6 circus
- 7 was
- 8 about
- 9 computer
- 10 her
- 11 Canada
- 12 from
- 13 common
- 14 across

- 15 jealous
- 16 person
- 17 sofa
- 18 original
- 19 again
- 20 cupboard

SENTENCES:

- 1 He was coming to see us.
- 2 The neighbor gave us another stupid answer.
- 3 There was a common elephant in the circus across the street.
- 4 Tell her about your computer from Canada.
- 5 Sara was a very famous person and Thomas was very jealous of her.
- 6 The original cupboard was much bigger and the sofa was more spacious.
- 7 He said it wasn't enough to trouble us.

SONGS

**My Heart Will Go On** (Celine Dion)

Every night in my dreams  
I see you, I feel you,  
That is how I know you go on

Far across the distance  
And spaces between us  
You have come to show you go on.

**Un-Break My Heart** (Tony Braxton)

Un-break my heart  
Say you'll love again  
Undo this hurt you caused  
when you walk out the door  
and walk out of my like  
Un-cry these tears  
I cried so many nights  
Un-break my heart.

## 2 Tentativa de Aplicação do Método

Esse *corpus* modificado foi utilizado nas gravações efetuadas por dois grupos distintos, para os quais foram aplicados o método de ensino de pronúncia por nós proposto.

Esses dois grupos eram, na verdade, duas turmas de alunos concluintes da graduação. Uma constituída de alunos do 4º ano do curso de Letras com habilitação em Português e Inglês e respectivas Literaturas, e a outra formada por alunos do 4º ano do curso de Tradutor e Intérprete, ambas da mesma universidade.

Com esses dois grupos, efetuou-se uma gravação no início do ano letivo e outra ao final. Durante todo o ano, os alunos foram submetidos ao processo de ensino-aprendizagem da pronúncia da língua inglesa através de nosso método.

Concomitante à aplicação do método, foi elaborado um relatório contendo a descrição de cada aula dada e as conclusões delas decorrentes.

A aplicação e a experimentação do método com duas turmas distintas de professores potenciais durante todo um ano letivo possibilitaram inúmeras reestruturações no formato e no conteúdo do método.

Com o término do ano letivo e com a realização da gravação final por parte de todos os alunos, iniciou-se a análise dos dados presentes nas gravações iniciais e finais. Somente neste momento pôde-se verificar que a heterogeneidade do grupo chegava a impedir um levantamento estatístico dos dados levantados.<sup>122</sup> Após análise dos dados, constatou-se a impossibilidade de se chegar a conclusões consistentes devido à discrepância no nível de conhecimento dos alunos. Além disso, pode-se notar que o período estabelecido para a aplicação do método, i.e. um ano letivo, foi por demais extenso para se constituir em objeto de análise científica, uma vez que inúmeras vicissitudes interferiram no processo.

---

<sup>122</sup> Embora o grupo fosse constituído de alunos concluintes dos cursos de Letras e Tradutor e Intérprete, ainda foi possível verificar um alto grau de heterogeneidade, uma vez que, em geral, os alunos chegam à universidade apresentando níveis nitidamente desiguais de domínio da LI e este desnível nem sempre é suplantado durante a graduação.

### 3 Aplicação do Método

Diante da impossibilidade de análise dos dados, partiu-se em busca de um grupo que fosse homogêneo o bastante para proporcionar um levantamento de dados consistente, que pudesse, inclusive, ser submetido à análise estatística de cunho qualitativo e quantitativo.

#### 3.1 Escolha de um grupo homogêneo

Buscou-se, então, um grupo que apresentasse uma homogeneidade quanto ao nível de conhecimento em língua inglesa e que, ao mesmo tempo, possuísse um perfil adequado à aplicação do método. Levando-se em consideração estes dois pré-requisitos, optou-se por um grupo de professores de uma única escola de idiomas da cidade de Franca, SP.

Uma das características do centro de idiomas em questão era a preferência por professores com alto nível de fluência conversacional, uma vez que o método por eles adotado priorizava a conversação e, portanto, os distintos aspectos da oralidade.

A escola selecionada oferecia cursos de 5 idiomas distintos e o grupo para qual o método foi aplicado era composto de 11 docentes, os quais totalizavam o número de professores de língua inglesa da escola. Entre eles, um também exercia a função de coordenador pedagógico e outra era diretora-proprietária da escola. Na época, estavam todos atuando como professores, com exceção da diretora-proprietária que não se encontrava em exercício docente naquele semestre, apesar de ter o maior tempo de experiência no magistério de todo o grupo.

O grupo de professores foi submetido a um curso intensivo de *Pronúncia da Língua Inglesa*. As aulas tinham duração de duas horas com 10 minutos de intervalo e ocorreram semanalmente durante 3 meses. O curso se deu nos meses de abril a junho do ano 2001.

Antes do início do curso e após o seu término, foram efetuadas gravações individuais com cada professor. Todos eles preencheram e assinaram um termo de consentimento, cujo modelo encontra-se no Anexo B. Essas gravações puderam,

finalmente, se constituir em nosso objeto de análise. Além da realização dessas gravações, os professores preencheram um formulário de dados pessoais relevantes para a pesquisa. O formulário a eles apresentado sofreu apenas pequenas alterações se comparado com o que foi utilizado no pré-teste.

### 3.2 O perfil do grupo de docentes

Para obter a caracterização do perfil do grupo de professores, fez-se uso do formulário que se segue:

Nome:	_____
Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino      Idade: _____ anos
Cidade e Estado onde nasceu:	_____
Cidade e Estado onde mora atualmente:	_____
Profissão:	<input type="checkbox"/> Professor(a) de Inglês. Há quanto tempo? _____ <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____
Escolaridade:	<input type="checkbox"/> 1º. grau incompleto ou cursando <input type="checkbox"/> 1º. grau completo <input type="checkbox"/> 2º. grau incompleto ou cursando <input type="checkbox"/> 2º. grau completo <input type="checkbox"/> superior incompleto ou cursando. Qual curso? _____ <input type="checkbox"/> superior completo. Qual curso? _____ <input type="checkbox"/> pós-graduação. Qual curso? _____
Idade com que começou a estudar Inglês:	_____ anos
Você ainda estuda Inglês?	<input type="checkbox"/> Sim. Há quanto tempo? _____ <input type="checkbox"/> Não. Por quanto tempo estudou? _____ Há quanto tempo parou? _____
Variedade de Inglês que fala:	<input type="checkbox"/> Americano <input type="checkbox"/> Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

Não

Sim. Qual país? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Você já teve contato com um falante nativo?

Não

Sim. Por quanto tempo consecutivo? \_\_\_\_\_

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

ler

escrever

ouvir

falar

Todos os formulários, devidamente preenchidos pelos professores, encontram-se transcritos no Anexo C. Após o preenchimento do formulário, os dados obtidos foram computados em um quadro para melhor visualização do perfil docente. Encontra-se a seguir o quadro referido:



Como nos mostra o Quadro 1, o conjunto de formulários preenchidos possibilitou a caracterização do perfil do grupo como um todo.

Uma análise do quadro nos fornece as seguintes conclusões:

- 8 pessoas são do sexo feminino e 3, do sexo masculino.
- A faixa etária varia de 23 a 43 anos, tendo como média a idade de 29 anos.
- Apesar de 5 pessoas terem nascido em outras cidades, todas residem em Franca.
- Quanto à profissão, todos são professores de inglês, sendo que 5 deles também exercem uma função paralela.
- O tempo de experiência no magistério de inglês varia de 1 ano e meio a 24 anos e meio, sendo a média 6 anos e meio.
- Em relação à escolaridade, 8 pessoas possuem curso superior completo, dentre as quais duas já possuem pós-graduação. As outras 3 completaram o 2º Grau.
- Das que possuem curso superior, apenas três delas têm formação em Letras, das quais somente uma possui especialização em Língua Inglesa.
- Todas as pessoas do grupo começaram a estudar inglês na adolescência — entre 10 e 19 anos, com exceção de 1 pessoa que iniciou seus estudos aos 22 anos. A média, do grupo como um todo, para o início dos estudos do idioma é a idade de 14 anos e meio.
- O período médio de estudo de inglês é de 13 anos. Sendo o período mínimo 6 anos e o máximo 30 anos.
- Dos 11 membros do grupo, 10 consideram-se falantes da variedade americana de inglês e 1, da variedade britânica.
- 6 pessoas do grupo estiveram em países de língua inglesa. Dentre elas, 3 residiram por pelo menos 1 ano em um desses países e 3 permaneceram aí por menos de 1 mês. As outras 5 pessoas do grupo jamais visitaram um desses países.
- 5 pessoas tiveram contatos eventuais com falantes nativos do inglês, 4 conviveram com esses falantes por pelo menos 1 ano consecutivo, e 2 jamais estabeleceram contato com falantes nativos do inglês.
- 82% do grupo, isto é 9 pessoas, acreditam que *ouvir* seja a habilidade que apresenta maior nível de dificuldade na língua inglesa, enquanto os outros 18%, 2 pessoas, acreditam que *escrever* seja a habilidade mais árdua.

Os dados acima relatados fundamentarão a análise dos resultados obtidos nas gravações. As conclusões advindas deste cruzamento serão apresentadas em capítulo subsequente.

### 3.3 *Constituição final do corpus*

O *corpus* apresentado aos 11 alunos para efeito de gravação dispunha de cinco tipos de contexto para análise de pronúncia. Houve uma tentativa de se fazer uma gama variada de contextos onde diferentes aspectos da pronúncia da LI pudessem se manifestar de forma variada. Dessa maneira, o *corpus* em sua versão final foi constituído de figuras, palavras, frases, textos e descrição espontânea de uma estória.

Seis figuras foram apresentadas aos alunos no intuito de que as palavras contidas nas ilustrações fossem proferidas sem a sua referência ortográfica. Estas mesmas palavras, acrescidas de outras, foram posteriormente lidas pelos alunos. Em seguida, houve a leitura de sete frases, que também continham algumas das palavras que foram lidas isoladamente. Buscando maior naturalidade na leitura, foi pedida a leitura de dois textos. O texto 1 caracterizou-se pela incidência de *schwa* em quase todas as palavras e o texto 2, sugerido por Celce-Murcia et al. (1996, p. 398), foi elaborado com vistas a diagnosticar problemas de pronúncia em falantes de inglês como LE. Para finalizar o *corpus*, acrescentou-se ainda uma fala espontânea dos alunos em que foi pedido para que se contasse uma estória a partir de uma seqüência de ilustrações.

As gravações inicial e final obedeceram à seguinte seqüência:

- a) Figuras
- b) Texto 1
- c) Contando uma estória
- d) Palavras e frases
- e) Texto 2

Os itens constituintes do *corpus* encontram-se expostos a seguir:

### a) Figuras



*Statue of Liberty*



*elephant*



*computer*



*sofa*



*machine*



*cupboard*

### b) Texto 1

*What Must The Sun Above Wonder About?*<sup>123</sup>

*Some pundits proposed that the sun wonders unnecessarily about sundry and assorted conundrums. One cannot but speculate what can come of their proposal. It wasn't enough to trouble us, but it was done so underhandedly that hundreds of sun lovers rushed to the defense of their beloved sun. None of this was relevant on Monday, however, when the sun burned up the entire country.*

<sup>123</sup> Extraído de Cook (1991, p. 85).

## c) Contando uma estória



## d) Palavras e frases

WORDS:

- 1 *elephant*
- 2 *us*
- 3 *another*
- 4 *neighbor*
- 5 *the*
- 6 *circus*
- 7 *was*
- 8 *about*
- 9 *computer*
- 10 *her*

- 11 *Canada*
- 12 *from*
- 13 *common*
- 14 *across*
- 15 *jealous*
- 16 *person*
- 17 *sofa*
- 18 *original*
- 19 *again*
- 20 *cupboard*
- 21 *machine*
- 22 *Statue of Liberty*

**SENTENCES:**

- 1 *He was coming to see us.*
- 2 *The neighbor gave us another stupid answer.*
- 3 *There was a common elephant in the circus across the street.*
- 4 *Tell her about your computer from Canada.*
- 5 *Sara was a very famous person and Thomas was very jealous of her.*
- 6 *The original cupboard was much bigger and the sofa was more spacious.*
- 7 *He said it wasn't enough to trouble us.*

**e) Texto 2**

*Diagnostic Passage and Accent Checklist*

*If English is not your native language, people may have noticed that you come from another country because of your "foreign accent". Why do people usually have an accent when they speak a second language? Several theories address this issue. Many people believe that only young children can learn a second language without an accent, but applied linguists have reported cases of older individuals who have mastered a second language without an accent. Another common belief is that your first language influences your pronunciation in a second language. Most native speakers of English can, for example, recognize people from France by their French accents. They may also be able to identify Spanish or Arabic speakers over the telephone, just by listening carefully to their pronunciation. Does this mean that accents can't be changed? Not at all! But old habits won't change without a lot of hard work, will they? In the end, the path to learning to speak a second language without an accent appears to be a combination of hard work, a good ear, and a strong desire to sound like a native speaker. You also need accurate information about the English sound system and lots of exposure to the spoken language. Will you manage to make progress, or will you just give up? Only time will tell, I'm afraid. Good luck, and don't forget to work hard!*

A análise das gravações referentes ao *corpus* acima exposto será apresentada no capítulo subsequente.

Além das gravações, optou-se pela utilização de um questionário de aproveitamento que pudesse refletir as alterações conscientemente sofridas pelos alunos.

## 4 O Uso de um Questionário de Aproveitamento

Primeiramente, pensou-se em realizar somente uma coleta de depoimentos espontâneos dos professores acerca das transformações verificadas em decorrência do curso. Após análise do formulário com dados pessoais, verificou-se que apenas 27% dos professores possuíam formação em Letras e, portanto, não se poderia esperar que seus depoimentos trouxessem uma reflexão de cunho lingüístico que proporcionasse elementos suficientes para uma análise como a esperada.

A necessidade da coleta de depoimentos origina-se no fato de a gravação, em si, poder refletir apenas a produção dos sujeitos, podendo não revelar aspectos intelectivos do aprendizado, além de não apresentar as alterações no desempenho dos professores em sua prática docente. Elaborou-se, então, um questionário com o intuito de verificar alguns aspectos não contemplados pela gravação, tais como: o nível de conhecimento adquirido sobretudo no que tange à discriminação auditiva, assim como a auto-imagem e o grau de conscientização dos professores.

### 4.1 Aplicação do questionário de aproveitamento

Após a conclusão do curso, foi pedido aos professores que respondessem um questionário acerca do seu aproveitamento durante o curso. Esse questionário, em forma de auto-avaliação, foi aplicado individualmente para cada professor, logo após a gravação diagnóstica final.

Além da justificativa discutida no item anterior, o questionário foi elaborado com vistas a responder à seguinte questão: “O trabalho com a redução vocálica (*schwa* como alvo da pronúncia) é importante para o ensino da pronúncia da LI?”

O questionário apresentou as seguintes questões:

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO

**1** Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

➤ segmentos ( ) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

➤ acento ( ) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

➤ ritmo ( ) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

➤ entoação ( ) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

➤ *features of connected speech*<sup>124</sup> ( ) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

➤ pronúncia do -ed final ( ) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

➤ pronúncia do -s final ( ) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

➤ *silent letters* ( ) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

➤ *listening* (compreensão) ( ) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

➤ transcrição fonética ( ) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

**2** O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

➤ segmentos ( ) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

➤ acento ( ) sim ( ) não

➤ ritmo ( ) sim ( ) não

➤ entoação ( ) sim ( ) não

Outros aspectos:

➤ *features of connected speech* ( ) sim ( ) não

➤ pronúncia do -ed final ( ) sim ( ) não

<sup>124</sup> Alguns termos foram utilizados em inglês a fim de facilitar o entendimento dos professores. Uma vez que todo o curso foi ministrado em língua inglesa, a tradução de alguns termos específicos poderia não ser do conhecimento de todos os professores.

- pronúncia do -s final ( ) sim ( ) não
- *silent letters* ( ) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim ( ) não
- transcrição fonética ( ) sim ( ) não

**3** Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim ( ) não
- ritmo ( ) sim ( ) não
- entoação ( ) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim ( ) não
- pronúncia do -ed final ( ) sim ( ) não
- pronúncia do -s final ( ) sim ( ) não
- *silent letters* ( ) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim ( ) não
- transcrição fonética ( ) sim ( ) não

**4** Após frequentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim ( ) não
- ritmo ( ) sim ( ) não
- entoação ( ) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim ( ) não
- pronúncia do -ed final ( ) sim ( ) não
- pronúncia do -s final ( ) sim ( ) não

➤	<i>silent letters</i>	( ) sim ( ) não
➤	<i>listening</i> (compreensão)	( ) sim ( ) não
➤	transcrição fonética	( ) sim ( ) não
<b>5</b>	Você já havia feito algum curso de pronúncia?	
	( ) sim ( ) não	
<b>6</b>	Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?	
	( ) sim ( ) não	
<b>7</b>	Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?	
1	_____	
2	_____	
3	_____	
4	_____	
5	_____	
<b>8</b>	O trabalho com a redução vocálica ( <i>schwa</i> ) é importante no ensino de pronúncia?	
	( ) sim ( ) não	
	Por quê?	
	_____	
	_____	
	_____	
	_____	

Das 8 questões apresentadas, apenas a de número 7 foi aberta e a de número 8, parcialmente aberta.

Optou-se por questões fechadas, em que o professor teria apenas que marcar com um X a alternativa apropriada, para que se pudesse obter um levantamento estatístico do nível de aproveitamento de cada professor e da classe em geral.

Os itens apresentados como alternativas eram de pleno conhecimento dos professores e consistem em aspectos altamente relevantes da fonologia da LI, os quais foram explanados durante o curso.

Os questionários respondidos encontram na íntegra no Anexo D.

Os resultados obtidos com a aplicação do questionário, assim como a análise das gravações, serão apresentados e discutidos no capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO VIII – RESULTADOS DA PESQUISA**

No presente capítulo serão analisados e comparados todos os resultados provenientes da pesquisa, seja em forma de questionário, seja em forma de gravação. Com essa análise, visamos avaliar a eficácia do método adotado e paralelamente detectar os aspectos da pronúncia da LI que apresentam maior dificuldade para os falantes do PB. Nesse sentido, nossa expectativa não se restringe à verificação de uma melhoria no nível de produção dos alunos, e sim à constatação de deficiências, as quais servirão de indício dos aspectos que devem ser mais cuidadosamente trabalhados em um curso de pronúncia para esse tipo de falante.

A seguir, serão apresentados os resultados da aplicação do questionário seguidos da análise das gravações efetuadas. Em seguida, será feito um confronto entre esses dois resultados.

### **1 Resultados da Aplicação do Questionário**

Os dados obtidos a partir do preenchimento do questionário de avaliação por parte dos alunos encontram-se dispostos a seguir em forma de tabelas e gráficos. Para a exposição dos resultados optou-se por obedecer à seqüência das questões contidas no próprio questionário. As respostas fornecidas pelos alunos podem ser identificadas nas

tabelas e gráficos obedecendo à seqüência A1-A11 (A1 refere-se ao professor 1, A2 refere-se ao professor 2 e assim sucessivamente).

Cada uma das cores utilizada nos gráficos representa um aluno. Em todos os gráficos, a mesma correspondência será mantida.

Os valores atribuídos às respostas da Questão 1 variaram de 0 a 3, tal como exposto na seqüência abaixo:

0 = nenhum;

1 = baixo;

2 = médio;

3 = alto.

Para as questões de 2 a 8, com exceção da 7, atribui-se apenas o valor 0 para *não* e 1 para *sim*.

O TOTAL ao final da tabela corresponde à soma dos resultados por aluno e o **Total** à direita da tabela corresponde à soma dos resultados por aspecto analisado.

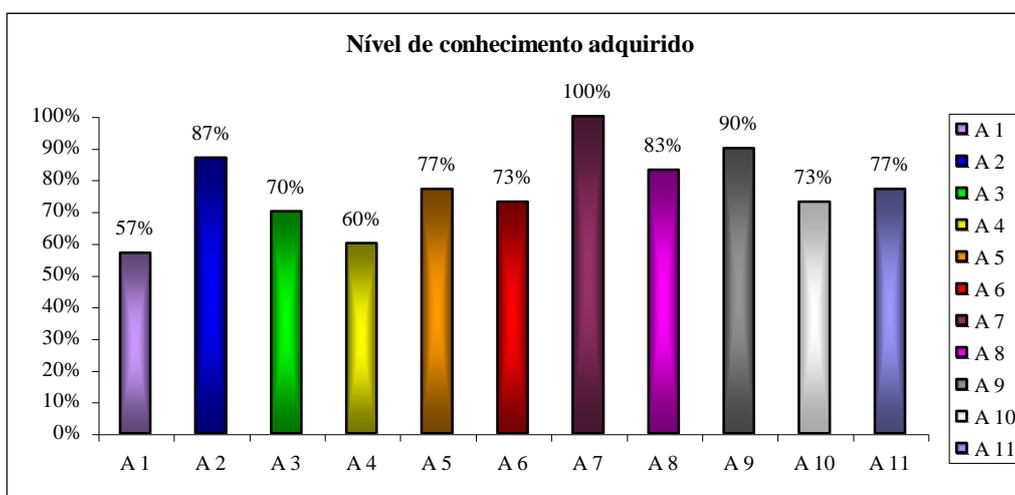
Na confecção dos gráficos foram utilizadas as porcentagens advindas dos itens analisados, sendo que o gráfico com várias cores corresponde ao desempenho de cada aluno e o gráfico na cor azul corresponde ao desempenho do grupo em relação a cada aspecto analisado.

Nas páginas que se seguem estão dispostas, em letra menor, as perguntas do questionário de avaliação seguidas das tabelas, em que foram computadas as respostas, e seu(s) respectivo(s) gráfico(s). Entre os gráficos, em letra maior, encontram-se os comentários provenientes da análise das respostas obtidas.

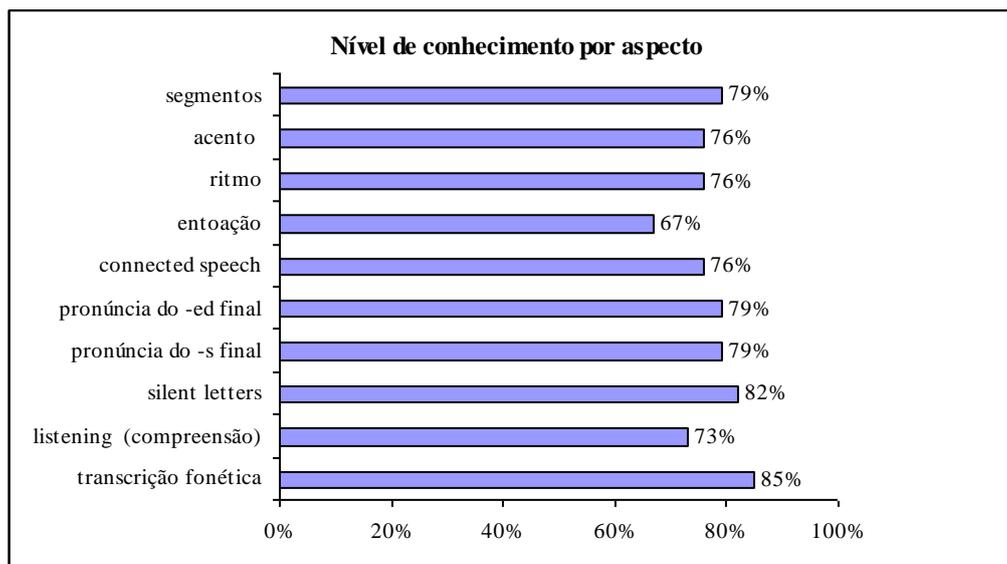
## Questionário de Avaliação

**Questão 1** Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	Total	%
segmentos	2	3	3	1	2	2	3	2	3	2	3	26	79%
acento	2	3	2	1	2	2	3	3	3	2	2	25	76%
ritmo	1	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	25	76%
entoação	1	2	2	2	2	2	3	3	2	2	1	22	67%
<i>connected speech</i>	2	2	2	1	2	3	3	2	3	3	2	25	76%
pronúncia do -ed final	2	3	3	1	3	1	3	3	3	2	2	26	79%
pronúncia do -s final	2	2	2	2	1	3	3	2	3	3	3	26	79%
<i>silent letters</i>	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	27	82%
<i>listening</i> (compreensão)	1	3	1	3	3	2	3	2	2	2	2	24	73%
transcrição fonética	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	28	85%
<b>TOTAL</b>	17	26	21	18	23	22	30	25	27	22	23	254	
<b>%</b>	57%	87%	70%	60%	77%	73%	100%	83%	90%	73%	77%		



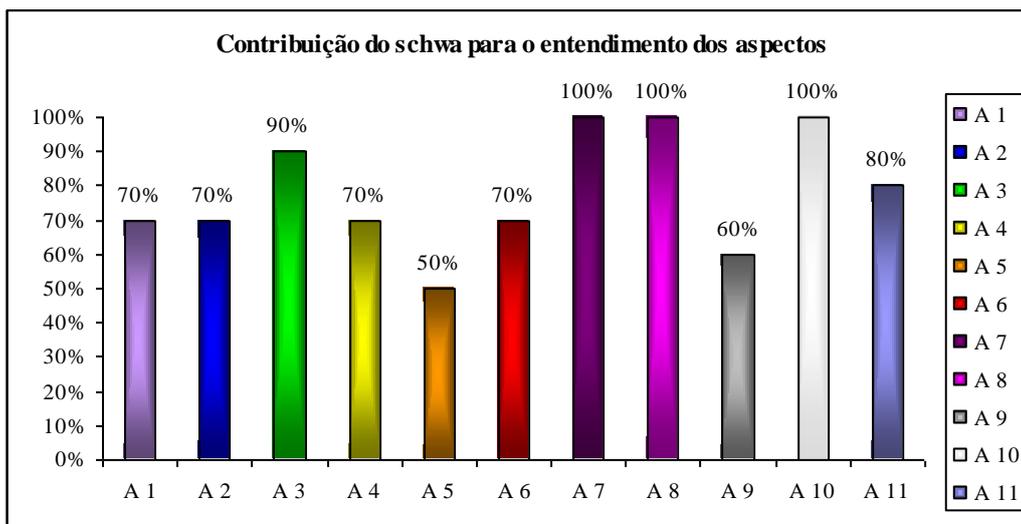
O gráfico acima ilustra a variação de 57% a 100% no nível de conhecimento adquirido pelos alunos, segundo a sua própria opinião, sendo que a média atingida pelo grupo foi de 77%. O menor nível foi apresentado pelo Aluno 1, enquanto o nível máximo de aproveitamento foi atingido pelo Aluno 7.



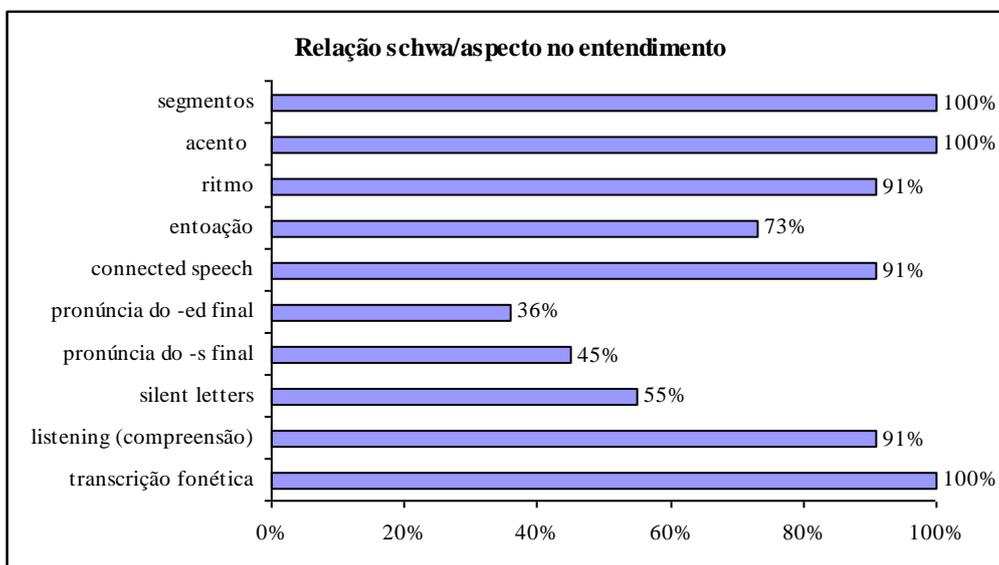
Sendo 77% a média do nível de conhecimento adquirido por aspecto, em relação ao gráfico disposto acima, pode-se afirmar que a *entoação* atingiu menor nível (apenas 67%), enquanto que o aspecto de que os alunos acreditam ter obtido maior domínio foi a *transcrição fonética* (85%).

**Questão 2** O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	Total	%
segmentos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	100%
acento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	100%
ritmo	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10	91%
entoação	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	8	73%
<i>connected speech</i>	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	10	91%
pronúncia do -ed final	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	4	36%
pronúncia do -s final	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	5	45%
<i>silent letters</i>	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	6	55%
<i>listening</i> (compreensão)	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	91%
transcrição fonética	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	100%
TOTAL	7	7	9	7	5	7	10	10	6	10	8	86	
%	70%	70%	90%	70%	50%	70%	100%	100%	60%	100%	80%		



Segundo a auto-avaliação dos alunos, o trabalho com a pronúncia do *schwa* como resultado da redução vocálica contribui sobremaneira para o entendimento dos aspectos analisados. A média fornecida pelos alunos foi de uma contribuição geral de 78%, sendo que apenas na visão dos alunos 5 e 9 essa média ficou abaixo de 70% e na opinião dos alunos 7, 8 e 10 a importância desse trabalho chega a atingir 100%.

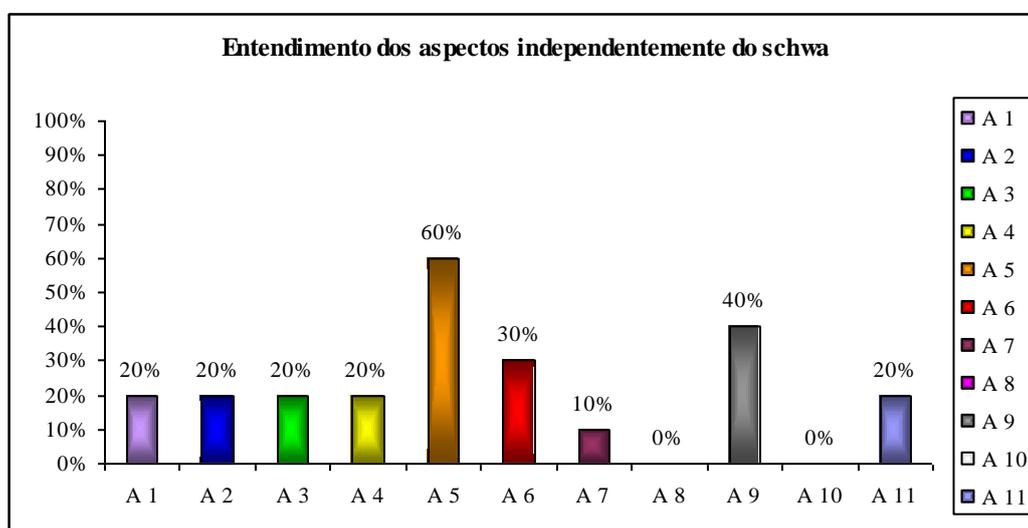


O gráfico acima nos permite verificar com clareza a função que o *schwa* exerce no entendimento de cada aspecto, segundo a avaliação dos alunos. Dos 10 aspectos analisados, apenas 3 ficaram com uma média abaixo de 70%, tendo atingido a *pronúncia do -ed final* a menor média (36%), seguido da *pronúncia do -s final* (45%) e

das *silent letters* (55%).<sup>125</sup> A *entoação* apresentou uma média razoável (73%), os aspectos *ritmo*, *connected speech* e *listening* atingiram 91%, e os aspectos *segmentos*, *acento* e *transcrição fonética* atingiram a média máxima (100%).

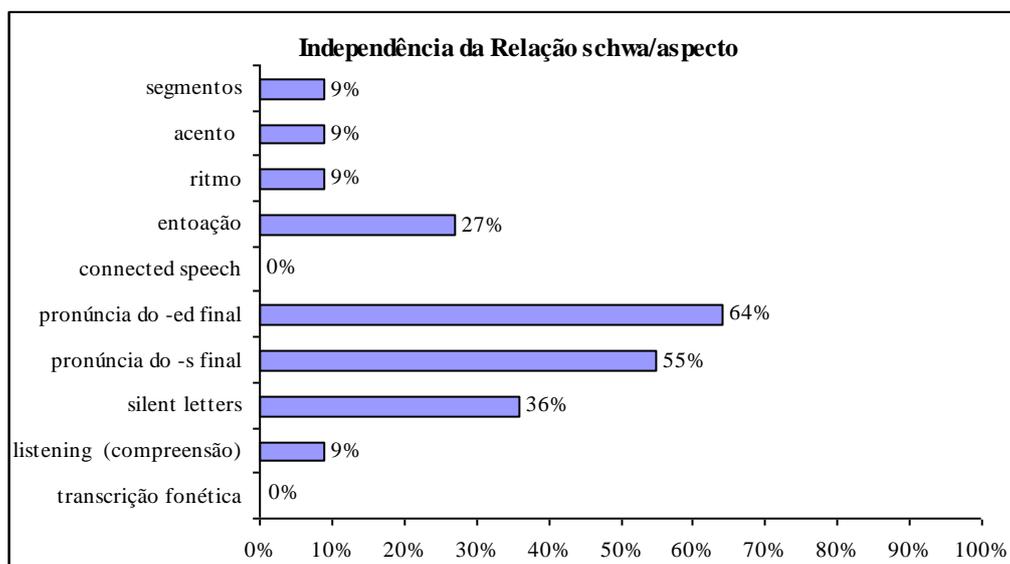
**Questão 3** Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	Total	%
segmentos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	9%
acento	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	9%
ritmo	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	9%
entoação	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3	27%
<i>connected speech</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
pronúncia do -ed final	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	7	64%
pronúncia do -s final	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	6	55%
<i>silent letters</i>	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	4	36%
<i>listening</i> (compreensão)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9%
transcrição fonética	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
TOTAL	2	2	2	2	6	3	1	0	4	0	2	24	
%	20%	20%	20%	20%	60%	30%	10%	0%	40%	0%	20%		



<sup>125</sup> De fato a pronúncia do -ed final e a do -s final têm pouca relação com a redução vocálica, quando comparadas com os outros itens analisados. Já, a pronúncia das *silent letters* não estabelece qualquer tipo de relação com a redução vocálica.

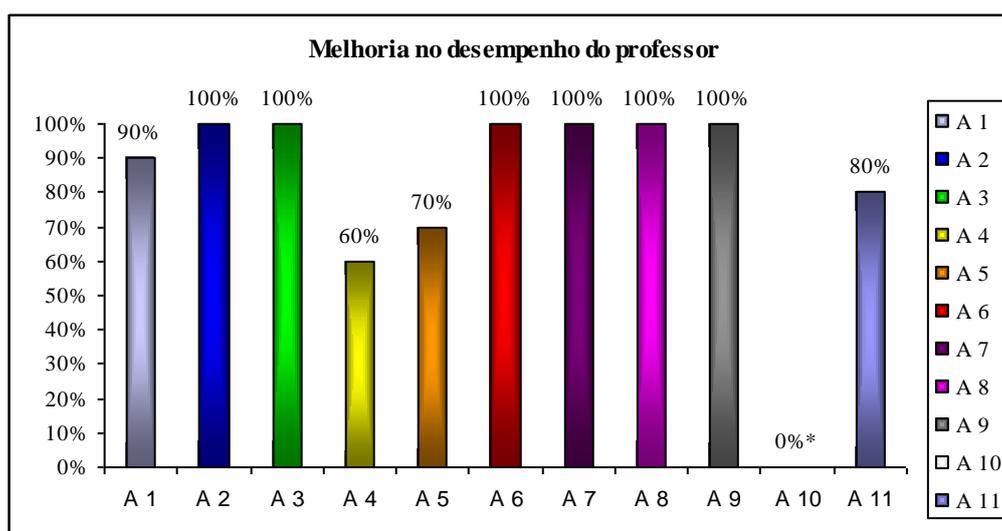
Os dados apresentados no gráfico acima nos revelam uma coerência nas respostas dadas a esta questão quando comparadas à questão anterior. Segundo a avaliação dos alunos, seria possível atingir um entendimento dos aspectos independentemente da prática da pronúncia do *schwa* em um nível de 22%. Se compararmos esta média com a atingida na questão anterior, encontraremos exatamente 78%, sendo a soma das duas 100%.



Se compararmos a média fornecida pelo gráfico acima com a média atingida no segundo gráfico da questão anterior, também chegaremos a um resultado complementar, isto é 22% e 78% respectivamente, sendo a sua soma 100%. Em cada aspecto analisado, o nível de complementaridade foi bastante alto, sendo que 6 deles — *ritmo*, *entoação*, *pronúncia do -ed final*, *pronúncia do -s final*, *listening* e *transcrição fonética* — alcançaram exatamente 100% de complementaridade. Essa compatibilidade de resultados vem mostrar que o papel desempenhado pela redução vocálica no sistema fonológico da LI encontra-se claramente delineado na percepção dos alunos.

**Questão 4** Após frequentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

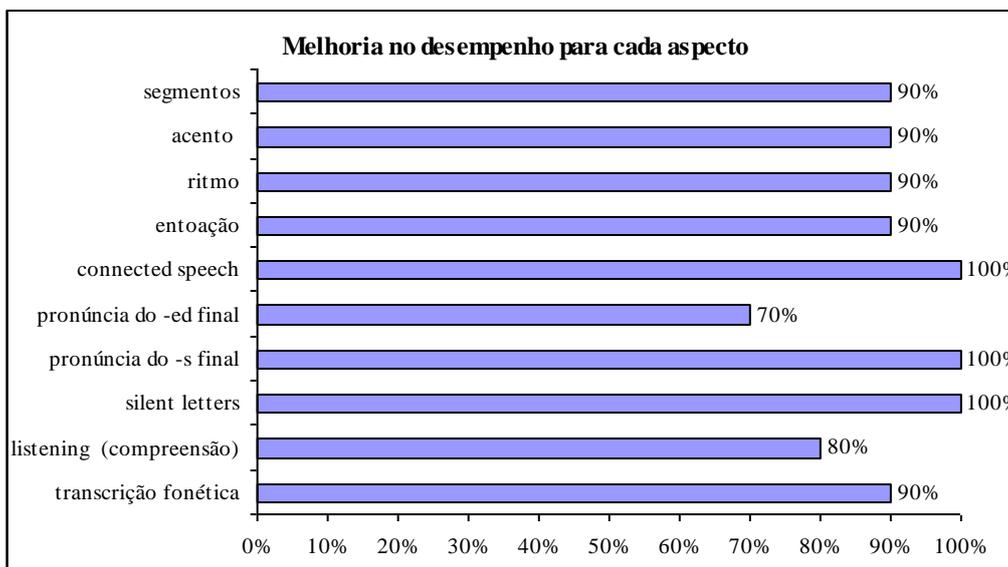
	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10*	A 11	Total	%
segmentos	1	1	1	0	1	1	1	1	1		1	9	90%
acento	1	1	1	0	0	1	1	1	1		1	8	80%
ritmo	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	10	100%
entoação	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	10	100%
<i>connected speech</i>	1	1	1	0	0	1	1	1	1		0	7	70%
pronúncia do -ed final	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	10	100%
pronúncia do -s final	1	1	1	1	0	1	1	1	1		1	9	90%
<i>silent letters</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	1		0	9	90%
<i>listening</i> (compreensão)	0	1	1	1	1	1	1	1	1		1	9	90%
transcrição fonética	1	1	1	0	1	1	1	1	1		1	9	90%
<b>TOTAL</b>	9	10	10	6	7	10	10	10	10		8	90	
<b>%</b>	90%	100%	100%	60%	70%	100%	100%	100%	100%	0%	80%		



A resposta fornecida pelos alunos a esta questão talvez seja a mais relevante, uma vez que evidencia a melhoria no desempenho de cada aluno no que se refere a sua prática docente. Como descrito na tabela e no gráfico acima, o aluno 10 não se encontrava no exercício do magistério durante a pesquisa; sendo assim, podemos analisar a média dos 10 alunos restantes. Dentre estes, 6 afirmaram ter obtido uma melhoria de 100% em seu desempenho docente, enquanto que os outros 4 declararam ter melhorado 90, 80, 70 e 60%, o que nos fornece uma média de 90% de melhoria. Esse número é

\* Esse aluno não se encontrava no exercício do magistério no momento da pesquisa.

deveras significativo e vem ao encontro dos objetivos propostos nesta tese, uma vez que os indivíduos que participaram da pesquisa são professores, sendo portanto multiplicadores do conhecimento que adquirem e também referência de pronúncia adequada para cada um de seus alunos.

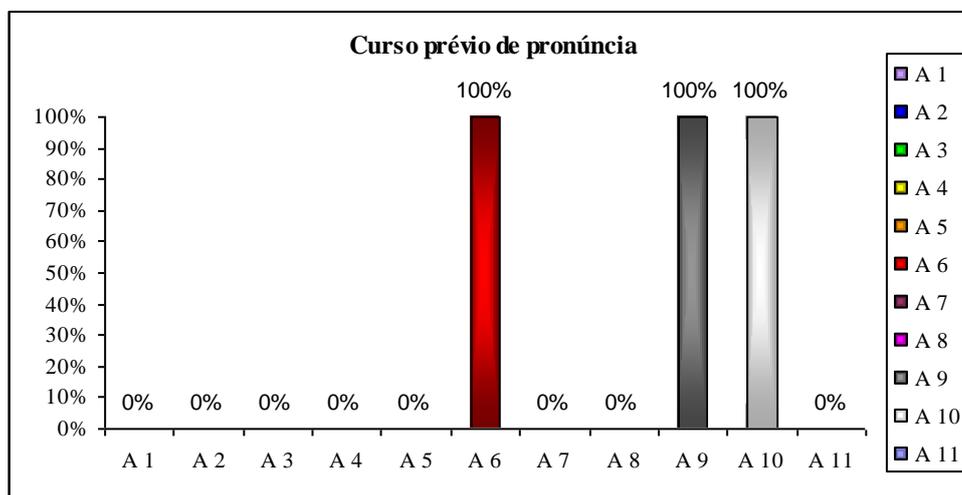


O gráfico acima nos mostra que, segundo a auto-avaliação dos alunos, os itens mais significativos no que se refere à melhoria em seu desempenho docente foram *connected speech*, *pronúncia do -s final* e *silent letters*, tendo os três atingido 100%. Em segundo lugar, com 90% de melhoria, encontram-se cinco outros aspectos: *segmentos*, *acento*, *ritmo*, *entoação* e *transcrição fonética*. Em terceiro e quarto lugares, estão *listening* e *pronúncia do -ed final*, com 80% e 70% respectivamente.

Este gráfico também nos mostra que não existe uma correlação entre a melhoria no desempenho docente e a melhoria no desempenho apresentado para cada aspecto nas gravações. Talvez o aspecto que melhor evidencie discrepância seja a *pronúncia do -s final* que atingiu o nível máximo de melhoria no desempenho docente (100%) e apresentou o menor nível de melhora entre os aspectos analisados nas gravações, apenas 3%. Este fato nos permite concluir que mesmo o aluno atingindo amplo conhecimento e habilidade para ensinar um determinado aspecto, isto não lhe garantirá automaticamente uma produção oral correta.

**Questão 5** Você já havia feito algum curso de pronúncia?

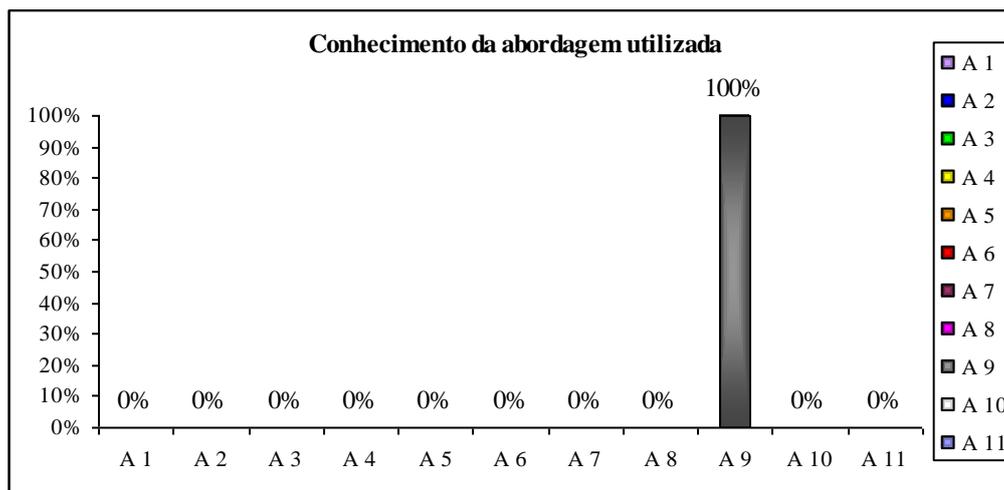
	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	Total	%
Curso prévio de pronúncia	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	3	27%
	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	100%	0%		



A tabela e o gráfico acima nos mostram que apenas 3 dos 11 alunos já haviam feito algum curso de pronúncia anteriormente. É interessante notar que, de acordo com o perfil dos alunos apresentado no capítulo VII, são exatamente os mesmos que fizeram curso de graduação em Letras. Todos os outros, isto é 64%, apesar de se encontrarem em pleno magistério da LI, não haviam jamais recebido qualquer tipo de treinamento em pronúncia. Se pensarmos nestes números no contexto nacional, a situação se torna um tanto preocupante, pois o grupo analisado compreende o total de professores de LI de uma escola de idiomas, o que nos leva a crer que, em geral, existe uma relevante ausência de embasamento lingüístico entre os professores de LI.

**Questão 6** Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	Total	%
Conhecimento da abordagem	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	9%
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%		



Os dados acima revelam que apenas um aluno já possuía conhecimento da abordagem utilizada, sendo que este conhecimento foi adquirido nos cursos de graduação em Letras e de especialização em Língua Inglesa em que a autora desta tese ministrou aulas, realizando experimentos desta abordagem.

**Questão 7** Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?<sup>126</sup>

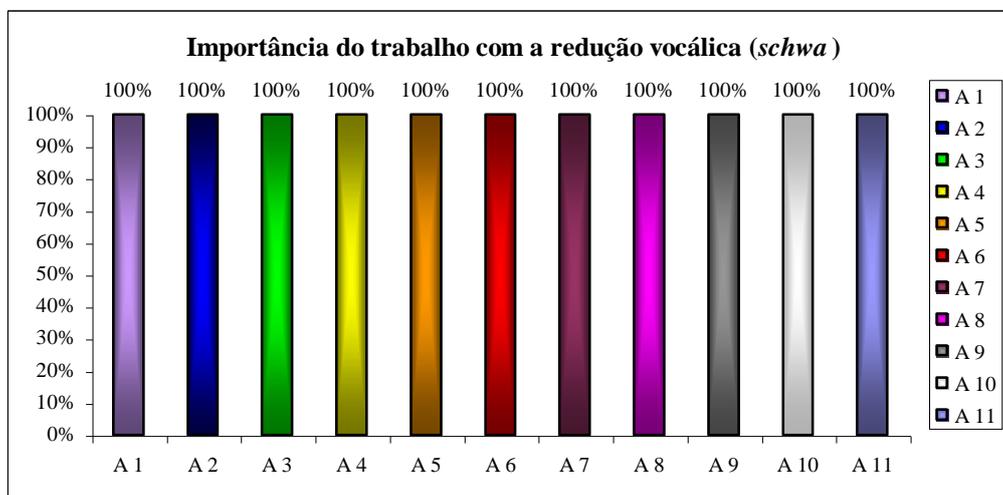
Esta pergunta foi elaborada apenas com o intuito de se conhecer os aspectos da pronúncia da LI que mais despertam a atenção e a curiosidade dos alunos. As respostas aqui obtidas poderão ser exploradas em cursos futuros.

**Questão 8** O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

Essa pergunta foi colocada no encerramento do questionário pelo fato de representar o objetivo central do método proposto. A resposta a essa pergunta nos permitirá avaliar a eficácia ou não do método de acordo com a opinião dos alunos.

<sup>126</sup> A **questão 7** refere-se a uma pergunta aberta.

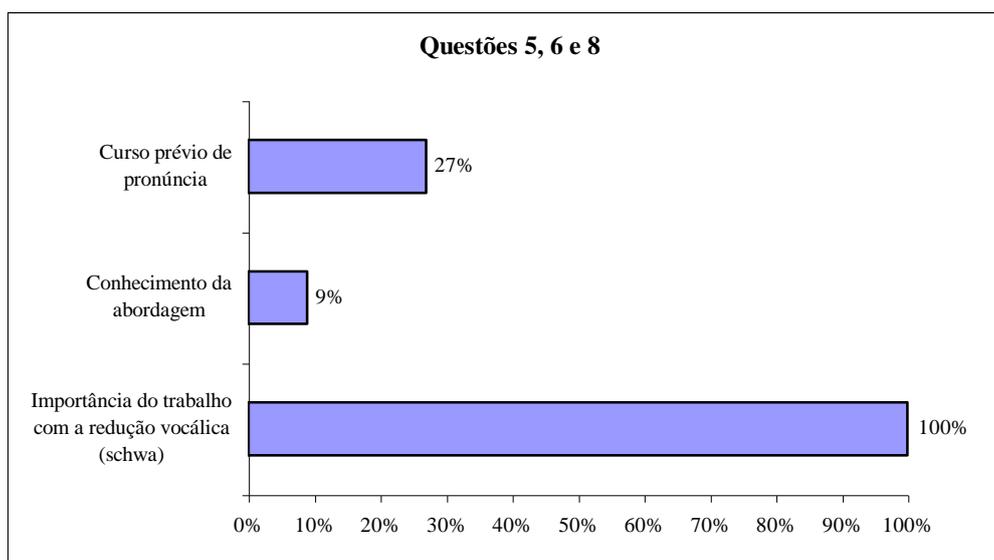
	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	Total	%
Importância do <i>schwa</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		



A tabela e o gráfico dispostos acima confirmam, com uma margem de 100% de confiabilidade, a crença dos alunos de que o trabalho com a redução vocálica é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem da pronúncia da LI.

Esta resposta nos permite concluir que o método proposto foi aceito e aprovado pelo grupo de professores na sua totalidade.

O gráfico abaixo vem apenas ilustrar as respostas apresentadas às questões 5, 6 e 8, levando-se em consideração o grupo de alunos como um todo.



Para finalizar, traçaremos um perfil do grupo de professores tal como se encontrava no final do curso, isto é, após ter sido submetido à aplicação do método de pronúncia durante três meses. Para isso, faremos uso das médias obtidas em cada uma das questões apresentadas ao grupo. Partindo deste contexto, podemos afirmar que o grupo de professores declarou ter adquirido 77% de conhecimento em relação aos aspectos de pronúncia trabalhados durante o curso. Este grupo considerou que o *schwa*, como característica da redução vocálica na LI, auxilia em 78% no entendimento os aspectos analisados e que 22% destes aspectos podem ser compreendidos sem se levar em conta o papel exercido pela redução vocálica. Os professores afirmaram ter tido uma melhora de 90% em seu desempenho docente, isto é, em sua habilidade de lidar com os distintos aspectos de pronúncia no processo ensino-aprendizagem junto aos seus alunos. Apenas 27% do grupo haviam feito algum curso de pronúncia anteriormente e, dentre estes, apenas 9% tinham conhecimento da abordagem utilizada. Finalmente, o grupo considerou altamente relevante o trabalho com a redução vocálica (*schwa*) no ensino de pronúncia da LI, atribuindo a esta questão uma resposta unânime que atingiu o nível de 100%.

Todos os dados analisados acima vêm ratificar a importância do questionário como um segundo instrumento de avaliação do aproveitamento dos alunos.

Passamos, a seguir, à análise das gravações.

## 2 Análise das Gravações

Uma vez concluídas as gravações finais — isto é, após o término do curso — deu-se início à análise dos dados obtidos.

Já que o *corpus* definido para efetuar as gravações foi bastante diversificado, tivemos que optar pela análise de aspectos pontuais da pronúncia da LI. Após verificação das possibilidades, optou-se pela averiguação de alguns aspectos que fizeram parte do questionário de avaliação de aproveitamento. Dessa maneira, poder-se-ia cruzar os dados obtidos nas gravações com os resultados do questionário respondido pelos professores.

Os itens presentes no relatório de aproveitamento eram: segmentos, acento, ritmo, entoação, *features of connected speech*, pronúncia do *-ed* final, pronúncia do *-s*

final, *silent letters*, *listening* e transcrição fonética. Naturalmente, os dois últimos aspectos — *listening* e transcrição fonética — não puderam ser avaliados por meio de gravação. Portanto, optou-se pela análise dos oito itens restantes.

## 2.1 *Materiais e métodos para a análise das gravações*

As gravações foram efetuadas em fitas cassetes em um aparelho de som portátil de boa qualidade. Em seguida, todas essas fitas foram remasterizadas, em um processo de retirada de ruídos, e gravadas em CD por um profissional de áudio.

A partir do CD remasterizado, deu-se início a análise das gravações com auxílio do programa computacional *Sound Forge 5.0*. Esse programa permite isolar, acelerar, tornar mais lentas quaisquer unidades de fala do *corpus*, além de permitir a marcação em forma cronometrada do momento em que a unidade analisada ocorreu. Dessa forma, paralelamente ao resultado qualitativo e quantitativo da análise, obteve-se também um registro dos minutos e segundos da ocorrência das unidades analisadas. Os quadros referentes à marcação do tempo de cada aspecto examinado encontram-se no Anexo E.

## 2.2 *Resultados obtidos*

Todos os resultados obtidos nessa análise foram computados e discriminados em quadros do programa *Excel*, e é nessa forma que serão apresentados nesta pesquisa.

Os dados foram tabulados através da utilização de números, tal como ilustra a seqüência abaixo:

- 1** = pronúncia adequada
- 0,5** = pronúncia aproximada
- 0** = pronúncia inadequada

Além desses números, utilizou-se um travessão (—) para designar omissão de palavra ou segmento por parte do falante.

Nas tabelas, os professores estão representados pelos números de **1** a **11**. A gravação inicial e a gravação final estão expressas nas formas (**1<sup>a</sup>**) e (**2<sup>a</sup>**).

Para cada item, referente aos aspectos da pronúncia da LI, serão apresentadas as partes do *corpus* de onde foram retirados os trechos a serem analisados. Os trechos em questão serão destacados em negrito.

A seguir, encontram-se os resultados advindos da análise realizada.

### 2.2.1 Análise dos segmentos

Para uma averiguação no nível dos segmentos, optou-se pela análise de palavras que continham o *schwa* em sua forma fonética e que foram proferidas em três contextos distintos, tal como mostram as partes do *corpus* que se seguem:

Figuras:

*Statue of Liberty, elephant, computer, sofa, machine, cupboard.*

Palavras:

*elephant, us, another, neighbor, the, circus, was, about, computer, her, Canada, from, common, across, jealous, person, sofa, original, again, cupboard, machine, Statue of Liberty.*

Frases:

- 1 *He was coming to see us.*
- 2 *The neighbor gave us another stupid answer.*
- 3 *There was a common **elephant** in the circus across the street.*
- 4 *Tell her about your **computer** from Canada.*
- 5 *Sara was a very famous person and Thomas was very jealous of her.*
- 6 *The original **cupboard** was much bigger and the **sofa** was more spacious.*
- 7 *He said it wasn't enough to trouble us.*

A tabela a seguir apresenta o registro dos dados obtidos através da análise das gravações no que se refere à produção do *schwa* em três contextos. A primeira linha de cada gravação refere-se à produção oral das figuras, a segunda, das palavras isoladas e a terceira, das palavras em contexto (frases).

Tabela 1 – Análise do *schwa* nos três contextos

<i>Schwa</i> nos Três Contextos						
Aluno	Gravação	<i>elephant</i>	<i>computer</i>	<i>sofa</i>	<i>cupboard</i>	Total
1	1 <sup>a</sup> .	1	0	1	—	2
		0	0	1	1	2
		0	0	1	1	2
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
2	1 <sup>a</sup> .	1	0	1	1	3
		1	1	1	1	4
		1	0	1	1	3
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	4
		0	1	1	1	3
		1	1	1	1	4
3	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
4	1 <sup>a</sup> .	0	0	1	—	1
		0	1	1	1	3
		0	0	0	1	1
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	4
		0	1	1	1	3
		1	0	1	1	3
5	1 <sup>a</sup> .	0	1	1	—	2
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
6	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
7	1 <sup>a</sup> .	1	0	1	—	2
		1	0	1	1	3
		1	0	1	1	3
	2 <sup>a</sup> .	1	0	1	1	3
		1	0	1	1	3
		1	0	1	1	3

Tabela 1 – Análise do *schwa* nos três contextos (continuação)

<i>0 Schwa nos Três Contextos</i>						
Aluno	Gravação	<i>elephant</i>	<i>computer</i>	<i>sofa</i>	<i>cupboard</i>	Total
8	1 <sup>a</sup> .	0	1	1	—	2
		0	1	1	1	3
		0	1	1	1	3
	2 <sup>a</sup> .	0	1	1	—	2
		0	1	1	1	3
		0	1	1	1	3
9	1 <sup>a</sup> .	0	1	1	1	3
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
10	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	—	3
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
11	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	—	3
		0	1	1	1	3
		0	1	—	1	2
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
		1	1	1	1	4
<b>Resultado</b>	<b>1<sup>a</sup>.</b>	<b>2<sup>a</sup>.</b>		<b>Melhora</b>		
<b>Subtotal</b>	7 (64%)	9 (82%)		2 (18%)		
	7 (64%)	8 (73%)		1 (9%)		
	7 (64%)	10 (91%)		3 (27%)		
<b>Total</b>	21 (64%)	27 (82%)		6 (18%)		

É importante ressaltar que as quatro palavras escolhidas são da mesma classe gramatical, isto é, substantivos e, independentemente do contexto em que ocorrerem, serão proferidas como palavras lexicais, recebendo, portanto, o acento frasal.

Pode-se observar nos resultados da Tabela 1 que, independentemente do contexto (i.e. figuras, palavras isoladas ou palavras em contexto), o nível de acerto na primeira gravação foi de 64%. Já na segunda gravação houve melhora no nível de acerto em todos os contextos, tendo atingido maior porcentagem as palavras inseridas na frase (91%). Pode-se perceber, ainda, que a menor porcentagem de melhora se deu no nível das palavras isoladas. No total houve um salto qualitativo de 18%, isto é os alunos passaram de 64% de acerto na primeira gravação para 82% na segunda.

Se pensarmos apenas no nível de dificuldade apresentado por cada uma das palavras independentemente da gravação, podemos afirmar que:

- a palavra *sofa* apresentou uma maior nível de acerto (97%), tendo apenas 1,5% de erro e 1,5% de omissão;
- o termo *cupboard* obteve 88% de acerto e 12% de omissão, podendo assim ser considerada a palavra mais desconhecida por parte dos alunos;
- a palavra *computer* apresentou 79% de acerto e 21% de erros;
- nem último lugar está a palavra *elephant* com apenas 74% de acerto e 26% de erros.

Os erros apresentados pelos alunos podem ter ocorrido em decorrência da influência da ortografia, mais precisamente da transferência das relações entre letras e sons do PB para a LI. O fato de três das quatro palavras analisadas serem cognatas pode ter reforçado esta influência. Observou-se, por exemplo, que as palavras *computer* e *elephant*, quando pronunciadas incorretamente, não apresentaram as vogais átonas devidamente reduzidas, isto é, no lugar de [kəm'pyuwtər], pronunciou-se [kom'pyuwtər] e no lugar de ['ɛləfənt], encontrou-se a pronúncia ['ɛləfənt] ou ['ɛləfant]. Já a palavra *sofa*, mesmo cognata, apresentou um alto nível de acerto. Este fato vem, possivelmente, confirmar a tendência de redução das átonas finais no português, descrita por Câmara Jr. (1970, p. 34). Em contrapartida, segundo Massini-Cagliari (1992, p. 25-28):

Esta tendência a levantar e/ou centralizar as vogais átonas, por outro lado, não ocorre da mesma maneira nas sílabas pré- e pós-tônicas. De maneira geral, a qualidade das vogais pré-tônicas assemelha-se muito mais à qualidade das vogais tônicas do que das pós-tônicas.

Talvez esta característica da língua nativa dos alunos seja uma justificativa para a pronúncia incorreta da palavra [kom'pyuwtər], em que a qualidade vocálica do português foi mantida na pré-tônica.

### 2.2.2 Análise do acento

Para averiguar a produção oral dos alunos no que se refere ao padrão acentual de palavras da LI, foram selecionadas para análise apenas as palavras que apresentaram maior índice de pronúncia inadequada na primeira gravação. As palavras analisadas encontram-se destacadas no *corpus* abaixo:

Texto 1: *What Must The Sun Above Wonder About?*

*Some pundits proposed that the sun wonders unnecessarily about sundry and assorted **conundrums**. One cannot but speculate what can come of their proposal. It wasn't enough to trouble us, but it was done so underhandedly that hundreds of sun lovers rushed to the defense of their beloved sun. None of this was relevant on Monday, however, when the sun burned up the entire country.*

Texto 2: *Diagnostic Passage and Accent Checklist*

*If English is not your native language, people may have noticed that you come from another country because of your "foreign accent". Why do people usually have an accent when they speak a second language? Several theories address this issue. Many people believe that only young children can learn a second language without an accent, but applied **linguists** have reported cases of older individuals who have mastered a second language without an accent. Another common belief is that your first language **influences** your pronunciation in a second language. Most native speakers of English can, for example, **recognize** people from France by their French accents. They may also be able to identify Spanish or **Arabic** speakers over the telephone, just by listening carefully to their pronunciation. Does this mean that accents can't be changed? Not at all! But old habits won't change without a lot of hard work, will they? In the end, the path to learning to speak a second language without an accent appears to be a combination of hard work, a good ear, and a strong desire to sound like a native speaker. You also need **accurate** information about the English sound system and lots of exposure to the spoken language. Will you manage to make progress, or will you just give up? Only time will tell, I'm afraid. Good luck, and don't forget to work hard!*

Para visualização das sílabas tônicas das palavras destacadas nos textos, apresentamos abaixo uma adaptação das transcrições sugeridas por Wells (1990) e Cambridge (2000).

— <i>conundrums</i>	[kə <sup>1</sup> nəndrəm]
— <i>linguists</i>	[ <sup>1</sup> lɪŋgwɪsts]
— <i>influences</i>	[ <sup>1</sup> ɪnfluwənsɪz]
— <i>recognize</i>	[ <sup>1</sup> rɛkəgnayz]
— <i>Arabic</i>	[ <sup>1</sup> ærəbɪk]
— <i>accurate</i>	[ <sup>1</sup> ækjərət]

A tabela abaixo apresenta o resultado da análise dos dados obtidos na produção oral dos alunos no que se refere ao acento vocabular.

Tabela 2 – Análise do acento

Aluno	Gravação	Acento						Total
		<i>conundrums</i>	<i>linguists</i>	<i>influences</i>	<i>recognize</i>	<i>Arabic</i>	<i>accurate</i>	
1	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	0	0	3
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	0	1	4
2	1 <sup>a</sup> .	0	0	1	1	1	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	0	1	1	1	1	5
3	1 <sup>a</sup> .	1	0	1	0	0	0	2
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	1	1	5
4	1 <sup>a</sup> .	1	0	0	0	0	0	1
	2 <sup>a</sup> .	1	0	0	0	0	0	1
5	1 <sup>a</sup> .	0	1	0	1	0	0	2
	2 <sup>a</sup> .	1	0	0	0	0	1	2
6	1 <sup>a</sup> .	0	1	1	0	0	1	3
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	0	1	4
7	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	0	1	5
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	1	6
8	1 <sup>a</sup> .	0	0	0	1	0	1	2
	2 <sup>a</sup> .	1	0	0	1	0	1	3
9	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	0	1	5
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	1	6
10	1 <sup>a</sup> .	0	1	1	1	0	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	1	6
11	1 <sup>a</sup> .	1	1	0	1	0	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	0	0	2
<b>Resultado</b>		<b>1<sup>a</sup>.</b>		<b>2<sup>a</sup>.</b>		<b>Melhora</b>		
<b>Total</b>		35 (53%)		44 (67%)		9 (14%)		

A Tabela 2 nos mostra que o nível de acerto na primeira gravação foi de 53% chegando a 67% na segunda gravação. Ao compararmos as gravações, podemos observar uma melhora de 14% na produção oral dos alunos no que se refere ao padrão acentual das palavras analisadas.

Encontram-se abaixo as palavras dispostas de acordo com o nível de dificuldade (do maior para o menor) apresentado pelos alunos. À frente de cada palavra (em parênteses) está a porcentagem de erros observada.

- *Arabic* (72%);
- *recognize* (45%);
- *influences* (36%);
- *linguists* (34%);
- *accurate* (27%);
- *conundrums* (23%).

Uma descrição mais detalhada das palavras, tais como foram produzidas pelos alunos em ambas gravações, encontra-se abaixo. Para melhor visualização, as palavras foram divididas em sílabas mantendo as tônicas em negrito e colocou-se um X abaixo da sílaba acentuada pelo aluno no momento da produção oral.

Tabela 3 – Produção do acento vocábulo

<b>1ª Grav.</b>	<i>conundrums</i>			<i>linguists</i>		<i>influences</i>			<i>recognize</i>			<i>Arabic</i>			<i>accurate</i>		
<b>Aluno</b>	<i>co</i>	<i>nun</i>	<i>drums</i>	<i>lin</i>	<i>guists</i>	<i>in</i>	<i>flu</i>	<i>ences</i>	<i>rec</i>	<i>og</i>	<i>nize</i>	<i>Ar</i>	<i>a</i>	<i>bic</i>	<i>ac</i>	<i>cu</i>	<i>rate</i>
1		x		x		x				x		x					x
2			x		x	x			x			x				x	
3		x			x	x				x		x					x
4		x			x			x			x	x					x
5			x	x			x		x			x					x
6	x			x		x				x		x				x	
7		x		x		x			x			x				x	
8			x		x		x		x			x				x	
9		x		x		x			x			x				x	
10			x	x		x			x			x				x	
11		x		x			x		x			x				x	
<b>Total</b>	1	6	4	7	4	7	3	1	7	0	4	1	10	0	7	4	0
<b>2ª Grav.</b>	<i>co</i>	<i>nun</i>	<i>drums</i>	<i>lin</i>	<i>guists</i>	<i>in</i>	<i>flu</i>	<i>ences</i>	<i>rec</i>	<i>og</i>	<i>nize</i>	<i>Ar</i>	<i>a</i>	<i>bic</i>	<i>ac</i>	<i>cu</i>	<i>rate</i>
1		x		x		x				x		x					x
2		x			x	x			x			x					x
3		x		x		x				x		x					x
4		x			x			x			x	x					x
5		x			x		x			x		x					x
6		x		x		x				x		x					x
7		x		x		x			x			x					x
8		x			x		x		x			x		x			x
9		x		x		x			x			x					x
10		x		x		x			x			x					x
11		x		x			x			x		x					x
<b>Total</b>	0	11	0	7	4	7	3	1	5	0	6	6	5	0	9	2	0

Das seis palavras analisadas, cinco apresentam cognatos na língua portuguesa — *linguists* = ‘lingüistas’, *influences* = ‘influencia’, *recognize* = ‘reconhecer’, *Arabic* = ‘arábico’ e *accurate* = ‘acurado’ — ficando apenas a palavra *conundrums* sem um correspondente em nossa língua. Diante disso, não se pode ignorar o papel exercido pela transferência do padrão acentual do português para o inglês. A tabela acima evidencia que, em alguns casos, os erros cometidos pelos alunos podem ser atribuídos a uma possível transferência lingüística, como vemos, por exemplo, na pronúncia da palavra *Arabic* que apresentou uma grande incidência de colocação do acento na segunda sílaba, tal como no português. Na palavra *linguists*, a margem de erro também foi considerável, podendo ter havido uma tentativa, por parte dos alunos, de reproduzir o padrão acentual do português, em que o acento recai sobre a segunda sílaba. Já na palavra *recognize* pode-se notar que os alunos optaram por acentuar a sílaba mais pesada — *nize* [nayz] — do ponto de vista fonético e fonológico. Porém, este tipo de acentuação viola a relação do padrão acentual com a estrutura morfológica do vocábulo na LI, ou seja, o sufixo *-ize* não atrai o acento primário. Por outro lado, no português, segundo Cagliari (1999, p. 59), “a grande maioria dos sufixos é tônica e carrega o acento principal nas palavras”, sendo assim, “nas palavras derivadas como sufixos tônicos, o acento cairá na sílaba tônica do sufixo”. Esta característica do português nos leva a levantar a hipótese de que os alunos podem ter interpretado o sufixo *-ize* como tônico e, por isso, o acentuaram erroneamente. Na palavra *influences* o acento primário recai sobre o prefixo latino *in-*. Porém, no português, o prefixo *-in* é átono — *in + constante = inconstante* — e, segundo Cagliari (1999, p. 57), “os prefixos átonos não modificam a atribuição do acento primário à palavra”. Neste contexto, chega a ser compreensível a não acentuação deste prefixo por alguns dos alunos, se considerarmos a transferência de padrões morfológicos que influem na acentuação, do PB à LI.

Ao se considerar a única palavra não-cognata, é surpreendente notar que se atingiu 100% de acerto na segunda gravação, o que nos conduz a pensar que, em um contexto onde a possibilidade de transferência lingüística é menor, uma vez aprendida a pronúncia correta, esta parece fixar-se. É também relevante constatar que a tendência apresentada pelos alunos na primeira gravação, quando da pronúncia incorreta, foi a de se acentuar a última sílaba e não a antepenúltima. Este fato pode ser explicado por uma possível influência do padrão acentual do PB. Como nos lembra Massini-Cagliari (1999a, p. 125), “o PB possui apenas três tipos de palavras quanto à acentuação:

oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas”, sendo que a regra *default* para o acento em português é: quando a última sílaba é pesada, há uma oxítona e quando a última sílaba é leve, há uma proparoxítona. Sendo assim, de acordo com o padrão acentual do português, a palavra *conundrums*, por possuir a última sílaba pesada, seria uma oxítona, podendo ser esta uma justificativa para o tipo de erro cometido pelos alunos na primeira gravação. Neste sentido, o fato de *conundrums* não ser uma palavra cognata e ser pouco utilizada na LI pode ter levado os alunos a aplicar o padrão acentual da sua língua materna, que possivelmente é a sua referência mais forte.

### 2.2.3 Análise da redução vocálica nas *function words*

Optou-se pela averiguação do nível de redução vocálica nas *function words* atingido na produção oral dos alunos, uma vez que esta é resultado de processos rítmicos na LI. A fim de efetuar essa análise, foram selecionadas algumas palavras gramaticais que apresentam o *schwa* em sua forma átona ou reduzida. As palavras selecionadas estão destacadas no trecho que se segue:

Texto 1: *What Must The Sun Above Wonder About?*

*Some pundits proposed that the sun wonders unnecessarily about sundry **and** assorted conundrums. One cannot but speculate what **can** come of their proposal. It wasn't enough **to** trouble us, but it was done so underhandedly that hundreds **of** sun lovers rushed to the defense of their beloved sun. None of this was relevant **on** Monday, however, when the sun burned up the entire country.*

A tabela abaixo apresenta o resultado da análise dos dados obtidos na produção oral dos alunos acerca da pronúncia das *function words*. Além dos valores 0 e 1 já utilizados nas tabelas anteriores, atribuiu-se, ainda, o valor 0,5 para os casos em que o aluno produziu vogais com qualidade e altura adequadas, ou seja próximas ao *schwa*, porém com duração e intensidade mais elevadas do que o esperado para estes contextos, isto é em que as palavras gramaticais deveriam aparecer como formas fracas (*weak forms*).

Tabela 4 – Análise da redução vocálica nas *function words*

Aluno	Gravação	<i>Function Words</i>					Total
		<i>and</i>	<i>can</i>	<i>to</i>	<i>of</i>	<i>on</i>	
1	1 <sup>a</sup> .	1	0	0,5	0	0	1,5
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	0	3
2	1 <sup>a</sup> .	1	0	1	0	0	2
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	0	4
3	1 <sup>a</sup> .	0	0	1	0	0	1
	2 <sup>a</sup> .	0,5	0,5	1	0	1	3
4	1 <sup>a</sup> .	0	0	1	0	0	1
	2 <sup>a</sup> .	1	0	0	0	0	1
5	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	1	4
6	1 <sup>a</sup> .	1	0	1	0	0	2
	2 <sup>a</sup> .	1	0	1	0	0	2
7	1 <sup>a</sup> .	0	0	1	0	0	1
	2 <sup>a</sup> .	1	0	1	0	0	2
8	1 <sup>a</sup> .	0	1	1	0	0,5	2,5
	2 <sup>a</sup> .	1	0	1	0	0,5	2,5
9	1 <sup>a</sup> .	1	0	1	0	1	3
	2 <sup>a</sup> .	0	1	1	0	1	3
10	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	0,5	1	0	0	2,5
11	1 <sup>a</sup> .	0	0	0	0	0	0
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	5
<b>Resultado</b>		<b>1<sup>a</sup>.</b>		<b>2<sup>a</sup>.</b>		<b>Melhora</b>	
<b>Total</b>		22 (40%)		34 (62%)		12 (22%)	

A Tabela 3 nos mostra que, na primeira gravação, o nível de redução vocálica apresentado nas palavras gramaticais foi baixo, atingindo apenas 40% de acerto. Já na segunda gravação esse nível subiu para 62%, apresentando uma melhora total de 22%.

Listaremos a seguir as palavras de acordo com o nível de dificuldade apresentado pelos alunos. À frente de cada palavra está a porcentagem de erros observada.

- *of* (91%);
- *on* (64%);
- *can* (59%);
- *and* (30%);
- *to* (11%).

Para análise dos resultados apresentados neste item, lançaremos mão de um estudo detalhado realizado por Watkins (2001), em que se fez uma investigação da variação no uso de vogais reduzidas no inglês falado por brasileiros. O autor chega a afirmar que mesmo os falantes mais fluentes usam às vezes uma vogal forte em contextos em que um falante nativo usaria obrigatoriamente uma vogal reduzida, o que pode levar a uma diminuição da compreensibilidade. Para efetuar sua análise, Watkins se restringiu à análise dos padrões de redução das preposições *to*, *at*, *of* e *for*, chegando às seguintes conclusões:

- a preposição *to* foi reduzida com relativa frequência;
- *of* e *for* se mostraram mais resistentes à redução;
- os resultados da preposição *at* não foram significantes, tendo sido excluída da análise final;
- a redução foi inibida quando a preposição se encontrava no início de um grupo tonal ou quando era seguida de uma palavra iniciada por /h/;
- a redução foi favorecida quando a preposição precedia uma palavra iniciada por vogal;
- pode haver uma influência adicional de fatores psicológicos relacionados à atenção, ao planejamento e à dimensão afetiva.

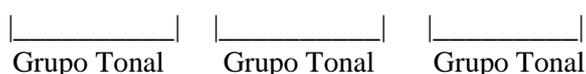
Ao compararmos os resultados acima com a análise efetuada nesta pesquisa, podemos verificar quatro coincidências notáveis. Nesta pesquisa, a preposição *to* foi também a que apresentou maior frequência de redução (89%), além disso, a preposição *of* apresentou maior resistência à redução, apenas 9%. Apesar de *and* não ter feito parte das análises de Watkins (2001), um aspecto relevante a se considerar é o fato de esta preposição encontrar-se diante de uma palavra iniciada por vogal no contexto analisado (*and assorted*). Nesse caso, mais uma vez, nossa pesquisa vem corroborar a tese acima, uma vez que *and* atingiu a segunda maior frequência de redução na fala dos alunos

(70%). Para análise da preposição *on*, a qual obteve um nível razoavelmente baixo de redução (36%), recorreremos à noção de grupo tonal. De acordo com o proposto por Halliday (1963, 1970 *apud* Massini-Cagliari, 1999b, p. 119), a partir do enunciado *None of this was relevant on Monday*, podem ser formados grupos tonais distintos, tal como ilustrado a seguir:

a) // *None of this was relevant on Monday* //



b) // *None of this* // *was relevant* // *on Monday* //



Se considerarmos a possibilidade de os alunos terem produzido o enunciado tal como disposto em (b), em que a preposição *on* se encontra no início do grupo tonal, encontramos uma possível causa para a baixa frequência de redução apresentada, visto que, de acordo com Watkins (2001), a localização da preposição no início de um grupo tonal consiste em um fator inibidor da redução.

Quanto à palavra *can*, podemos afirmar que esta atingiu um nível intermediário de redução (41%). Uma das possíveis causas para essa frequência talvez seja o fato de essa palavra gramatical ser um verbo modal, o que pode ter confundido o falante, uma vez que, de acordo com Prator (1951, p. 25), “*the auxiliary verbs (...) are stressed when they come at the end of a sentence, and when they are used in reiterative formulas such as didn't we and are they*”.

#### 2.2.4 Análise da entoação

Para análise da entoação, foram selecionadas cinco frases que possuem um padrão entoacional marcadamente previsível na estrutura prosódica da LI. Para efetuar nossa análise, fundamentamo-nos no que prevê a teoria (Orion, 1997, p. 62-65) e na gravação feita por um falante nativo do texto a ser analisado.

Texto 2: *Diagnostic Passage and Accent Checklist*

*If English is not your native language, people may have noticed that you come from another country because of your "foreign accent". **Why do people usually have an accent when they speak a second language?** Several theories address this issue. Many people believe that only young children can learn a second language without an accent, but applied linguists have reported cases of older individuals who have mastered a second language without an accent. Another common belief is that your first language influences your pronunciation in a second language. Most native speakers of English can, for example, recognize people from France by their French accents. They may also be able to identify Spanish or Arabic speakers over the telephone, just by listening carefully to their pronunciation. **Does this mean that accents can't be changed?** Not at all! **But old habits won't change without a lot of hard work, will they?** In the end, the path to learning to speak a second language without an accent appears to be **a combination of hard work, a good ear, and a strong desire to sound like a native speaker.** You also need accurate information about the English sound system and lots of exposure to the spoken language. **Will you manage to make progress, or will you just give up?** Only time will tell, I'm afraid. Good luck, and don't forget to work hard!*

Abaixo serão listadas as cinco frases de acordo com o padrão entoacional previsto na LI.<sup>127</sup> As entoações ascendente e descendente serão representadas por flechas

(↗ ↘).

- A) Why do people usually have an accent when they speak a second language? ↘
- B) Does this mean that accents can't be changed? ↗
- C) But old habits won't change without a lot of hard work, will they? ↘ ↘
- D) ...a combination of hard word, a good ear, and a strong desire to sound like a native speaker. ↗ ↗ ↘
- E) Will you manage to make progress, or will just give up? ↗ ↘

A tabela abaixo apresenta o conjunto dos resultados obtidos na análise das duas gravações. Atribuiu-se o valor 0,5 quando o aluno produziu corretamente o padrão entoacional em apenas parte da frase em questão. As letras A, B, C, D e E correspondem às cinco frases analisadas (ver seqüência acima).

<sup>127</sup> Cf. Orion (1997, p. 62-65).

Tabela 5 – Análise da entoação

		Entoação					
Aluno	Gravação	Frases					Total
		A	B	C	D	E	
1	1 <sup>a</sup> .	0	0	1	0	0,5	1,5
	2 <sup>a</sup> .	0	1	0	1	0,5	2,5
2	1 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	0,5	2,5
	2 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	1	3
3	1 <sup>a</sup> .	1	0	0	0	1	2
	2 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	1	3
4	1 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	1	3
	2 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	1	3
5	1 <sup>a</sup> .	1	0	0	0,5	0,5	2
	2 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	0,5	2,5
6	1 <sup>a</sup> .	0	1	0	0	0,5	2
	2 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	1	3
7	1 <sup>a</sup> .	1	0	1	0	0,5	2,5
	2 <sup>a</sup> .	1	0	1	0	0,5	2,5
8	1 <sup>a</sup> .	1	0	0	0	1	2
	2 <sup>a</sup> .	1	1	0	0,5	1	3,5
9	1 <sup>a</sup> .	1	0	0	0	0,5	1,5
	2 <sup>a</sup> .	0	1	0	1	1	3
10	1 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	1	3
	2 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	1	3
11	1 <sup>a</sup> .	1	0	0	0	0,5	1,5
	2 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	1	3
<b>Resultado</b>			<b>1<sup>a</sup>.</b>	<b>2<sup>a</sup>.</b>			<b>Melhora</b>
<b>Total</b>			23 (42%)	32 (58%)			9 (16%)

Nas frases analisadas, os alunos apresentaram um nível de acerto que partiu de 42% na primeira gravação e atingiu 58% na segunda, obtendo assim uma melhora de 16%.

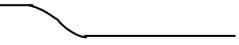
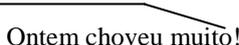
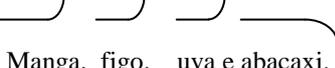
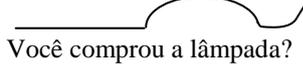
As frases *C* e *D* apresentaram um alto nível de dificuldade, coincidindo em um total de 86% de erros observados. Em segundo lugar está a frase *B* com um nível de 36% de erros. Em seguida, encontra-se a frase *E* com 23% de erros e, finalmente, a frase *A* foi a que apresentou o menor nível de dificuldade, apenas 16% de erros.

O tópico *Entoação* foi o último a ser trabalhado durante o curso, portanto, acredita-se que os alunos tiveram um contato mais exíguo com a matéria e pouca oportunidade de colocá-la em prática. Sendo assim, pode ter havido uma maior influência dos padrões entoacionais da língua portuguesa, visto que, indiscutivelmente, a língua materna é uma forte referência para aprendizes de qualquer idioma, quando LE. Com o intuito de se obter uma visão mais nítida das possíveis causas para os erros cometidos pelos alunos, analisemos os tons e padrões entoacionais característicos do PB, sugeridos por Massini-Cagliari & Cagliari (2001, p. 118-119).

Quadro 2 – Tons primários do português:

Tom	Padrão	Significado	Exemplo
1	----    ----	declaração, asserção	 Ontem choveu muito.
2	----    --	interrogação	 Está chovendo?
3	--_    ----	incompleto	 Ela disse:  (fique quieto)
4	---    ---	surpresa interrogativa	 Eu não sei?!
5	---    ---	asserção enfática	 Mas eu entreguei o trabalho!?
6	-----    .---	“certas” frases relativas	 Foi ela quem me disse.

Quadro 3 – Tons secundários do português:

Tom	Padrão	Significado	Exemplo
1a	----  ---	declaração enfática	 Ontem choveu muito.
1b	----  _	asserção forte, impaciência	 Ontem choveu muito!...
1c	----  ----	repetição, impaciência	 Isso não é verdade!!!
1d	---  '---	enumeração	 Manga, figo, uva e abacaxi.
2 <sup>a</sup>	----  '---	interrogação fraca	 Você comprou a lâmpada?

Os dois quadros acima mostram que, de acordo com Massini-Cagliari & Cagliari (2001, p. 117-118), o sistema entoacional do português apresenta seis tons primários, cada qual podendo ter variantes, chamadas de tons secundários.

Façamos uma análise das frases proferidas pelos alunos, considerando o padrão entoacional que estas apresentariam no PB.

A) *Why do people usually have an accent when they speak a second language?* 

Ao contrário do que ocorre na LI, no PB esta frase seria de tom 2, com entoação ascendente.

B) *Does this mean that accents can't be changed?* 

Tal como no LI, no PB, esta frase seria de tom 2, com entoação ascendente.

C) *But old habits won't change without a lot of hard work, will they?* 

No PB, a primeira oração seria de tom 1, com entoação descendente, e a segunda, de tom 2, com entoação ascendente.

D) ...*a combination of hard word, a good ear, and a strong desire to sound like a native speaker.*

Como no inglês, no PB, esta frase apresentaria um tom secundário 1d, com entoação ascendente, ascendente e descendente.

E) *Will you manage to make progress, or will just give up?*

No PB, esta frase teria um padrão entoacional semelhante ao da LI, ou seja, ascendente-descendente.

O confronto acima nos evidencia que as línguas podem atribuir significados distintos aos tons. Mostra-nos, ainda, que não podemos atribuir um valor significativo ao papel desempenhado pela transferência lingüística, uma vez que não observamos uma relação direta entre a facilidade apresentada pelos alunos e a semelhança dos padrões entoacionais, ou entre a dificuldade apresentada e a divergência dos padrões entoacionais em ambas as línguas. O quadro abaixo ilustra este fato:

Frase	A	B	C	D	E
Porcentagem de acerto	84%	64%	14%	14%	77%
Padrão entoacional	diferente	igual	diferente	igual	igual

### 2.2.5 Análise das *features of connected speech*

Para análise das *features of connected speech* foram selecionados oito encontros vocabulares. Em cada um deles há a possibilidade de ocorrência de um aspecto característico da junção vocabular da LI. Os encontros analisados encontram destacados no texto que se segue:

Texto 1: *What Must The Sun Above Wonder About?*

*Some pundits proposed that the sun wonders unnecessarily about sundry **and assorted** conundrums. One cannot but speculate what **can come** of their proposal. It wasn't enough to trouble us, but it was done so underhandedly that hundreds of sun lovers **rushed to** the defense of their beloved sun. **None of** this was relevant on Monday, however, **when the sun burned up** the entire country.*

Os tipos de junção que podem ser observados nestes contextos são:

- *sun above* [sənəbəv] = *linking* C+V (sendo C ambissilábica<sup>128</sup>);
- *wonder about* [wəndərəbawt] = *linking* C+V (sendo C ambissilábica);
- *and assorted* [əndəsɔrtɪd] = *linking* CC+V (ressilabificação<sup>129</sup>);
- *can come* [kənˌkəm] = assimilação regressiva;
- *rushed to* [rʌʃtə] = geminação;
- *none of* [nənəv] = *linking* C+V;
- *when the* [wenˌnə] = assimilação progressiva;
- *burned up* [bɜːndəp] = *linking* CC+V (ressilabificação).

Na tabela a seguir, além dos símbolos previamente utilizados, valemo-nos das formas [r] e [n] para designar pronúncias diferenciadas. No contexto *wonder about*, um dos alunos efetuou o *linking* com a produção de um tepe e não com o *r* retroflexo característico da pronúncia padrão da LI; nesse caso houve a indicação [r]. A utilização deste fonema é, provavelmente, decorrência de transferência lingüística do português, uma vez que, segundo Cagliari (1981, p. 111), em todos os dialetos do PB somente o tepe ocorre em ambiente de juntura<sup>130</sup> (como realização fonética do arquifonema /R/). Veja abaixo a pronúncia de palavras isoladas e em ambiente de juntura em distintos dialetos do português, conforme sugerido por (1981, p. 111) e Silva (1999, p. 143):

<sup>128</sup> Segundo Collischonn (1996, p. 108), “o termo ‘ambissilabidade’ foi empregado por foneticistas e fonólogos para descrever consoantes que são consideradas como pertencendo, ao mesmo tempo, tanto à sílaba precedente, quanto à sílaba seguinte”. Esta noção também foi explorada, seguida de outros exemplos, no item dedicado a *features of connected speech* na Unidade 10 do método proposto nesta tese.

<sup>129</sup> Segundo Collischonn (1996, p. 123), a ressilabificação ou “ressilabação das consoantes pode ser explicada pela tendência universal de uma seqüência C V ser silabada como .CV., isto é, tautosilábica. Mesmo que C e V estejam ligadas a sílabas diferentes, elas acabam formando uma nova sílaba para satisfazer esta tendência universal”.

<sup>130</sup> De acordo com Cagliari (1981, p. 110), “Quando a última sílaba de uma palavra terminar por uma consoante e a sílaba inicial da palavra seguinte começar por uma vogal, na fala contínua sem pausa, ocorre o fenômeno de *liaison* ou juntura”.

Ambiente	Exemplo	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	Caipira	Portugal
Final de palavra	Mar	[h]	[X]	[ɹ]	[r]
Juntura	Mar aberto	[r]	[r]	[r]	[r]

Já no contexto *and assorted*, alguns alunos realizaram o *linking*, porém com o apagamento do fonema [d] (também prevista na estrutura fonológica da LD); nesse caso houve a indicação [n]. Uma provável razão para este apagamento seja talvez uma tentativa, por parte dos alunos de se desfazer a coda complexa, ou *cluster*<sup>131</sup>, [nd], tornado-a simples [n].

Tabela 6 – Análise das *features of connected speech*

<i>Features of Connected Speech</i>										
Aluno	Gravação	<i>sun above</i>	<i>wonder about</i>	<i>and assorted</i>	<i>can come</i>	<i>rushed to</i>	<i>none of</i>	<i>when the</i>	<i>burned up</i>	Total
1	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	0	1	0	0	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	0	1	0	1	5
2	1 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	0	1	0	0	3
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	1	1	0	1	6
3	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	0	1	0	1	5
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	0	1	0	1	5
4	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	0	1	0	0	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	0	1	0	0	4
5	1 <sup>a</sup> .	0	0	1 [n]	1	0	1	0	1	4
	2 <sup>a</sup> .	0	1	1 [n]	0	1	1	0	1	5
6	1 <sup>a</sup> .	1	1	1 [n]	0	0	1	0	0	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1 [n]	1	0	1	0	1	6
7	1 <sup>a</sup> .	1	1	0	0	0	1	0	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1 [n]	0	1	1	0	1	6
8	1 <sup>a</sup> .	—	—	0	0	1	1	0	0,5	2,5
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	1	1	0	0,5	5,5
9	1 <sup>a</sup> .	1	1	1 [n]	0	0	1	0	0	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1 [n]	1	1	1	0	1	7

<sup>131</sup> Segundo Bollela (2001), “os *Clusters* podem ser definidos como encontros consonantais tautossilábicos, isto é, o conjunto de duas ou mais consoantes presentes numa mesma sílaba”.

Tabela 6 – Análise das *features of connected speech* (continuação)

<i>Features of Connected Speech</i>										
Aluno	Gravação	<i>sun above</i>	<i>wonder about</i>	<i>and assorted</i>	<i>can come</i>	<i>rushed to</i>	<i>none of</i>	<i>when the</i>	<i>burned up</i>	Total
10	1 <sup>a</sup> .	1	1 [r]	1	1	0	1	0	0	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1 [r]	1 [n]	0	0	1	0	1	5
11	1 <sup>a</sup> .	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	0	0	1	0	0	4
<b>Resultado</b>			<b>1<sup>a</sup>.</b>	<b>2<sup>a</sup>.</b>	<b>Melhora</b>					
<b>Total</b>			40,5 (46%)		58,5 (66%)			18 (20%)		

Pode-se observar, na Tabela 5, uma melhora de 20% na produção oral dos alunos no que tange aos aspectos das *features of connected speech*. Na primeira gravação, os alunos obtiveram um total de 46% de acerto, porcentagem que atingiu 66% na segunda gravação.

Para melhor entendimento do nível de dificuldade apresentado pelos alunos na produção dos contextos de junção, analisaremos, a seguir alguns aspectos relevantes da fonotática<sup>132</sup> do português com o intuito de se avaliar as possibilidades de transferência lingüística no que concerne o aspecto em questão.

Se considerarmos apenas as consoantes<sup>133</sup>, podemos afirmar que no Português do Brasil podem ocorrer até duas consoantes no onset e até duas consoantes na coda, como ilustram os três últimos padrões, sugeridos por Cagliari (1981, p. 106) e, apresentados no quadro abaixo:

Padrão Silábico	Forma Ortográfica	Exemplo
V	é	[ɛ]
	eu	[ew]
C V	pé	[pɛ]
	teu	[tew]
	qual	[kwaw]
C C V	cru	[kru]
	creu	[krew]

<sup>132</sup> De acordo com Bollela (2001), “toda língua tem restrições em relação a quais consoantes e vogais podem ocorrer numa seqüência. Afirmarções acerca de quais seqüências de fonemas são possíveis e quais são impossíveis numa língua constituem a fonotática dessa língua”.

<sup>133</sup> Seqüências de consoantes tendem a seguir uma escala de sonoridade com a presença de fonemas mais soantes em direção do núcleo da sílaba e com fonemas menos soantes em direção às suas extremidades (*onset* e *coda*). A escala de sonoridade apresentada por Selkirk é: **menos soante** ← oclusivas desvozeadas (1) – oclusivas vozeadas (2) – fricativas desvozeadas (3) – fricativas vozeadas (4) – nasais (5) – líquidas (6) – tepes (7) – vogais altas (8) – vogais médias (9) – vogais baixas (10) → **mais soante**

V C	és	[es]
	eis	[eis]
V C C	ruins	[xu'ĩɲs]
	leões	[le'õĩɲs]
C V C	pés	[pɛs]
	teus	[tews]
	quais	[kwais]
C V C C	perspectiva	[perspekitiva]
	mães	[mãĩɲs]
	saguões	[sagwõĩɲs]
C C V C	plástico	[ <b>p</b> lastiku]
	umbrais	[ũm' <b>b</b> rais]
C C V C C	trens	[trẽĩɲs]
	cobrões	[kɔ' <b>b</b> rõĩɲs]

Com base nos dados acima e de acordo com Bollela (2001), pode-se dizer que a estrutura máxima de uma sílaba no PB é:  $C_1C_2VV'C_3C_4$  ou  $C_1C_2V'VC_3C_4$ , sendo  $C_1$ ,  $C_2$ ,  $C_3$  e  $C_4$  segmentos consonantais opcionais,  $V'$  segmento vocálico correspondente ao glide (que pode ser pré-vocálico ou pós-vocálico) e  $V$  segmento vocálico (que é núcleo da sílaba). Pode-se ainda afirmar que apenas os fonemas consonantais /N+S/ e /R+S/ ocorrem em coda de sílaba nesta língua, sendo que o /S/, por ser um fonema flexional, é considerado extra-silábico quando em final de palavra, isto é, não faz parte da constituição básica da sílaba. Para melhor detalhamento deste tópico, vejamos abaixo restrições impostas as consoantes pós-vocálicas do português, tal como elaboradas por Silva (1999, p. 164):

Restrições impostas às consoantes pós-vocálicas:

- a. A ocorrência de  $C_3$  e/ou  $C_4$  é opcional.
- b. Quando  $C_3$  ocorre, esta consoante deve ser um dos segmentos: /S/, /R/, /l/, /N/ (cf. /paS/ “paz”; /maR/ “mar”; /kal/ “cal” e /laN/” ou “lã” ou /paSta/ “pasta”; /maRka/ “marca”; /kalma/ “calma” e /laNʃe/ “lanche”). Geralmente apenas uma consoante – ou seja  $C_3$  – é permitida em posição pós-vocálica em português.
- c. Quando  $C_4$  ocorre, esta consoante deve ser /S/ e o segmento correspondente à consoante  $C_3$  será um dos segmentos: /l/, /R/, /N/ (cf. /solS'tisio/ “solstício”; /peRSpek'tiva/ “perspectiva” e /traNS'toRno/ “transtorno”).

Na descrição da fonotática da LI, Kreidler (1989, p. 78) admite três consoantes no *onset* e até três consoantes na coda, afirmando, porém, que são incomuns as codas de três consoantes, como nas palavras: *jinx* [dʒɪŋks], *tempt* [tempt], *text* [tekst] e *next* [nekst].<sup>134</sup> Já, para Celce-Murcia et al. (1996), na LI, a sílaba pode ser constituída de no mínimo uma vogal, e no máximo de três consoantes no *onset* e quatro consoantes na rima. As autoras não fazem distinção entre os tipos de fonemas consonantais. Para elas, os fonemas advindos de formação de plural (/s/ ou /z/) e os fonemas advindos da conjugação dos verbos regulares no passado (/d/ ou /t/) são considerados como qualquer outro. A partir desse ponto de vista, a configuração máxima da sílaba na língua inglesa seria: C<sub>0</sub><sup>3</sup> V C<sub>0</sub><sup>4</sup>. Segundo essas autoras, alguns exemplos de palavras com quatro consoantes na coda são: *thirsts* [θɪrstz], *texts* [tekstz], *worlds* [wɜ:ldz] e *twelfths* [twelfθz].

A partir da análise dos padrões fonotáticos de ambas as línguas, acreditamos poder compreender com mais clareza a produção oral das *features of connected speech*, ou contextos de junção, realizada pelos alunos.

Os contextos analisados encontram-se dispostos abaixo de acordo com o nível de dificuldade apresentado pelos alunos.

Contexto	Tipos de Junção	Grau de Dificuldade
<i>when the</i>	assimilação progressiva	(100%)
<i>can come</i>	assimilação regressiva	(82%)
<i>rushed to</i>	geminção	(73%)
<i>burned up</i>	<i>linking</i> CC+V	(45%)
<i>and assorted</i>	<i>linking</i> CC+V	(2%)
<i>sun above</i>	<i>linking</i> C+V	(1%)
<i>wonder about</i>	<i>linking</i> C+V	(1%)
<i>none of</i>	<i>linking</i> C+V	(0%)

<sup>134</sup> Note-se que, para Hogg e McCully (1987, p. 35), a estrutura máxima da sílaba na LI é CCVVCC, citando como exemplo a palavra *grind* [graynd].

Os dados acima evidenciam um maior domínio na produção de certos contextos quando comparados a outros. Se levarmos em consideração o papel da transferência lingüística e compararmos os processos de juntura vocabular do PB e da LI, podemos concluir que os dados evidenciam maior dificuldade por parte dos alunos exatamente nos contextos que não ocorrem no PB, sobretudo devido a baixa incidência de *clusters* em posição de coda na língua portuguesa. Os alunos demonstraram maior capacidade de produção nos contextos de *linking* C + V, seguido do contexto CC + V. O *linking* do tipo C+V foi o mais facilmente produzido pelos alunos, com níveis de erro de 0 a 1%. Como descrito anteriormente, este tipo de juntura também ocorre no português. É importante ressaltar, porém, que, na LI, 21 fonemas consonantais podem ocorrer na coda, enquanto, no português, apenas quatro (/N/, /L/, /R/ e /S/) ocorrem nesta posição, lembrando ainda que, desses quatro, apenas dois são passíveis de juntura, isto é, conforme Cagliari (1981, p. 110), “a consoante final passa a pertencer à palavra seguinte e a divisão silábica não mais coincide com a divisão de palavras”. O *linking* do tipo CC+V (com ressilabificação) foi facilmente produzido em um dos casos (2% de erro) e razoavelmente produzido no outro caso (45% de erro). Esta facilidade pode talvez ser explicada devido ao fato de as codas complexas serem desfeitas neste contexto, indo ao encontro do padrão fonotático do PB. O contexto onde se esperava a produção de uma consoante geminada apresentou um alto nível de dificuldade (73% de erro), muito provavelmente, devido ao fato de no português não existirem consoantes geminadas. Já os casos de assimilação foram os que apresentaram maior dificuldade para os alunos; a assimilação regressiva, do contexto [n + k], obteve 82% de erros e a assimilação progressiva, do contexto [n + ð], atingiu 100% de erros. Considerando-se que estes dois tipos de assimilação são inexistentes no PB, levando-se em conta o papel da transferência lingüística e admitindo-se que este seja um fator preponderante na produção oral de alunos brasileiros na aquisição dos aspectos fonético-fonológicos da LI., este nível de dificuldade não chega a ser surpreendente.

### 2.2.6 Análise do -ed final

Para análise do -ed final optou-se por selecionar todos os verbos e adjetivos terminados em -ed presentes no Texto 2.

Texto 2: *Diagnostic Passage and Accent Checklist*

*If English is not your native language, people may have **noticed** that you come from another country because of your “foreign accent”. Why do people usually have an accent when they speak a second language? Several theories address this issue. Many people believe that only young children can learn a second language without an accent, but **applied** linguists have **reported** cases of older individuals who have **mastered** a second language without an accent. Another common belief is that your first language influences your pronunciation in a second language. Most native speakers of English can, for example, recognize people from France by their French accents. They may also be able to identify Spanish or Arabic speakers over the telephone, just by listening carefully to their pronunciation. Does this mean that accents can't be **changed**? Not at all! But old habits won't change without a lot of hard work, will they? In the end, the path to learning to speak a second language without an accent appears to be a combination of hard work, a good ear, and a strong desire to sound like a native speaker. You also need accurate information about the English sound system and lots of exposure to the spoken language. Will you manage to make progress, or will you just give up? Only time will tell, I'm afraid. Good luck, and don't forget to work hard!*

De acordo com a transcrição presente nos dicionários Wells (1990) e Cambridge (2000), as formas fonéticas adequadas para as palavras destacadas no texto são as seguintes:

— noticed [ˈnəʊtɪst] ou [ˈnɒtɪst];

— applied [əˈplaɪd];

— reported [rɪˈpɔːtɪd];

— mastered [ˈmæstərd];

— changed [tʃeɪndʒd].

Na tabela que se segue estão expostos os resultados de ambas as gravações no que se refere à produção do -ed final. O valor 0,5 foi atribuído para os casos em que o aluno acertou a escolha do fonema correspondente ao -ed na forma ortográfica ([t], [d] ou [ɪd]), porém produziu o número incorreto de sílabas, lembrando que apenas na pronúncia [ɪd] ocorre o acréscimo de uma sílaba à palavra.

Tabela 7 – Análise do *-ed* final

<b>-ed Final</b>							
<b>Aluno</b>	<b>Gravação</b>	<i>noticed</i>	<i>applied</i>	<i>reported</i>	<i>mastered</i>	<i>changed</i>	<b>Total</b>
1	1 <sup>a</sup> .	1	0	1	1	0	3
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	5
2	1 <sup>a</sup> .	0,5	0	1	1	0	2,5
	2 <sup>a</sup> .	0,5	1	1	1	1	4,5
3	1 <sup>a</sup> .	0	1	0,5	1	0	2,5
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	0,5	4,5
4	1 <sup>a</sup> .	1	0	1	1	0	3
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	0	4
5	1 <sup>a</sup> .	0,5	1	1	1	0,5	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	5
6	1 <sup>a</sup> .	0,5	1	0	1	0	2,5
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	5
7	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	5
	2 <sup>a</sup> .	1	0	1	1	1	4
8	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	5
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	5
9	1 <sup>a</sup> .	0	1	1	1	1	4
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	5
10	1 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	1	5
	2 <sup>a</sup> .	0,5	1	1	1	1	4,5
11	1 <sup>a</sup> .	1	0	1	1	0	3
	2 <sup>a</sup> .	1	1	1	1	0	4
<b>Resultado</b>			<b>1<sup>a</sup>.</b>		<b>2<sup>a</sup>.</b>		<b>Melhora</b>
<b>Total</b>			39,5 (72%)		50,5 (92%)		11 (20%)

A Tabela 6 nos mostra que os alunos partiram de 72% de acerto na primeira gravação e chegaram a 92% na segunda. Esses dados conferem uma melhora de 20% no desempenho dos alunos no que se refere à produção do *-ed* final. É importante ressaltar que o nível de acerto atingido na segunda gravação aproximou-se de 100%.

Para melhor visualização dos contextos finais das palavras e com o intuito de se analisar as prováveis causas do desempenho apresentado, vejamos o quadro que se segue:

Pronúncia Adequada	Contexto Final da Palavra	Porcentagem de Erro
applied [ə'plaid]	VV + [d]	23 %
noticed ['nɔwtɪst] ou ['nɔwtɪst]	[s + t]	20 %
reported [rə'pɔrtɪd]	[t + ɪd]	7 %
changed [tʃeɪndʒd]	[dʒ + d]	4 %
mastered ['mæstərd]	[r + d]	0 %

Pode-se verificar que, apesar do alto nível de acerto, as palavras *applied* e *noticed* apresentaram um certo grau de dificuldade, atingindo respectivamente um nível de erros de 23% e 20%. Mesmo em se considerando que todos os exemplos, aqui analisados, apresentam uma oclusiva na coda, fato que nunca ocorre no PB, uma provável causa para o baixo desempenho na produção oral das palavras *applied* e *noticed* talvez seja o fato de que os padrões silábicos destas palavras — ditongo seguido de consoante diferente de -s ou nasal e coda complexa [st] — inexistem no PB. Já as palavras *reported* e *changed* tiveram uma margem de erro de apenas 7% e 4% respectivamente. Uma provável explicação para este alto desempenho é o fato de que, na palavra *reported*, o “possível” *cluster* [td] já vem dissolvido pela vogal epentética desde a estrutura fonológica da LI e o encontro consonantal [dʒd] da palavra *changed* pode ser interpretado como [d + i] no nível fonológico no PB, o que “mascararia” a complexidade da coda. E finalmente a palavra *mastered* obteve 0% de erro, fato que também encontra um tipo de explicação na transferência lingüística, pois, a primeira vogal da coda complexa é um /R/, que é uma das quatro consoantes passíveis de ocorrência na coda do PB.

### 2.2.7 Análise do -s final

Para análise do -s final, foram selecionadas seis palavras terminadas em -s presentes no Texto 2.

Texto 2: *Diagnostic Passage and Accent Checklist*

If English is not your native language, people may have noticed that you come from another country because of your “foreign accent”. Why do people usually have an accent when they speak a second language? Several **theories** address this issue. Many people believe that only young children can learn a second language without an accent, but applied linguists have reported **cases** of older **individuals** who have mastered a second language without an accent. Another common belief is that your first language **influences** your pronunciation in a second language. Most native speakers of English can, for example, recognize people from France by their French accents. They may also be able to identify Spanish or Arabic speakers over the telephone, just by listening carefully to their pronunciation. Does this mean that **accents** can't be changed? Not at all! But old habits won't change without a lot of hard work, will they? In the end, the path to learning to speak a second language without an accent appears to be a combination of hard work, a good ear, and a strong desire to sound like a native speaker. You also need accurate information about the English sound system and **lots** of exposure to the spoken language. Will you manage to make progress, or will you just give up? Only time will tell, I'm afraid. Good luck, and don't forget to work hard!

Das seis palavras selecionadas, duas apresentam a forma fonética [s], duas [z] e duas [ɪz].

As palavras analisadas encontravam-se no seguinte contexto:

- **theories** address ['θiəri:z ə'dres];
- **cases** of ['keɪsɪz əv];
- **individuals** who [ɪndə'vɪdʒuəlz hu];
- **influences** your ['ɪnfluənsɪz jɔr] or ['ɪnfluənsɪzɔr];
- **accents** can't ['æksənts kənt];
- **lots** of [l'ɒts əv] or [l'ɒtʒəv].

Na tabela abaixo constam os resultados provenientes da análise dos dados referentes à produção do -s final em ambas as gravações. Além dos símbolos descritos no item *Análise das gravações*, utilizou-se as formas abreviadas *c/p* e *s/p* para designar os enunciados emitidos com pausa e sem pausa respectivamente. Verificou-se a ocorrência de pausa entre a palavra analisada e a subsequente. Sendo assim, só nos interessou registrar a presença de *linking* entre as palavras terminadas com *s* seguidas de palavras iniciadas por vogais.

Tabela 8 – Análise do -s final

<b>-s Final</b>								
<b>Aluno</b>	<b>Gravação</b>	<i>theories</i>	<i>cases</i>	<i>individuals</i>	<i>influences</i>	<i>accents</i>	<i>lots</i>	<b>Total</b>
1	1 <sup>a</sup> .	0 c/p	1 s/p	0	0	1	1 s/p	3
	2 <sup>a</sup> .	0 c/p	0 c/p	0	0	1	1 s/p	2
2	1 <sup>a</sup> .	1 s/p	1 s/p	0	1	1	1 s/p	5
	2 <sup>a</sup> .	1 s/p	0 c/p	0	1	0 <sup>135</sup>	1 c/p	3
3	1 <sup>a</sup> .	0 c/p	1 c/p	0	1	1	1 s/p	4
	2 <sup>a</sup> .	1 s/p	1 s/p	0	0	1	1 s/p	4
4	1 <sup>a</sup> .	0 c/p	0 c/p	0	0	1	1 c/p	2
	2 <sup>a</sup> .	0 c/p	0 c/p	0	0	1	1 c/p	2
5	1 <sup>a</sup> .	0 c/p	0 s/p	—	0	1	1 s/p	2
	2 <sup>a</sup> .	1 s/p	1 s/p	0	0	1	1 s/p	4
6	1 <sup>a</sup> .	1 s/p	0 s/p	0	1	1	1 s/p	4
	2 <sup>a</sup> .	1 s/p	0 s/p	0	1	1	1 s/p	4
7	1 <sup>a</sup> .	1 s/p	0 s/p	0	1	1	1 s/p	4
	2 <sup>a</sup> .	1 s/p	1 s/p	0	0	1	1 s/p	4
8	1 <sup>a</sup> .	0 c/p	1 s/p	0	0	1	1 s/p	3
	2 <sup>a</sup> .	1 s/p	1 s/p	0	1	1	1 s/p	5
9	1 <sup>a</sup> .	1 s/p	—	0	1	1	1 s/p	4
	2 <sup>a</sup> .	1 s/p	1 s/p	1	0	1	1 s/p	5
10	1 <sup>a</sup> .	1 s/p	1 s/p	0	0	1	1 s/p	4
	2 <sup>a</sup> .	0 s/p	1 s/p	0	0	1	1 s/p	3
11	1 <sup>a</sup> .	0 s/p	—	0	0	1	1 s/p	2
	2 <sup>a</sup> .	0 c/p	1 s/p	0	—	1	1 s/p	3
<b>Resultado</b>		<b>1<sup>a</sup>.</b>		<b>2<sup>a</sup>.</b>		<b>Melhora</b>		
<b>Total</b>		37 (56%)		39 (59%)		2 (3%)		

De todos os resultados analisados, o aspecto *pronúncia do -s final* foi o que atingiu a menor porcentagem de melhora, apenas 3%. Apesar do nível de acerto ter variado entre 56% na primeira gravação e 59% na segunda, índice tido como razoável, uma melhora tão insignificante evidencia a dificuldade dos falantes de PB frente a este aspecto da pronúncia da LI.

<sup>135</sup> Omissão de /t/ = /-nz/

Encontram-se, abaixo, as palavras listadas por ordem de dificuldade, seguidas da porcentagem de erros cometidos pelos alunos.

- *individuals* (91%);
- *influences* (59%);
- *theories* (45%);
- *cases* (36%);
- *accents* (4,5%);
- *lots* (0%).

Um melhor detalhamento da presença ou não de pausas após as palavras analisadas encontra-se na tabela que se segue.

Tabela 9 – Resultado da análise do -s final de acordo com o contexto

Palavras		<i>theories</i>	<i>cases</i>	<i>individuals</i>	<i>influences</i>	<i>accents</i>	<i>lots</i>
<b>erros</b>	c/p	35%	18%				
	s/p	10%	18%				
	total	45%	36%	9%	59%	5%	0%
<b>acertos</b>	c/p	0%	4%				14%
	s/p	55%	50%				86%
	total	55%	54%	5%	36%	95%	100%
<b>omissões</b>	total	0%	10%	5%	5%	0%	

A Tabela 9 nos permite concluir que os acertos em contexto de *linking* nas palavras *theories* e *cases* estão diretamente relacionados à ausência de pausa, fenômeno que pode ser explicado pela transferência lingüística, uma vez que no português o fonema final /s/ transforma-se em [z] diante de vogal, como no clássico exemplo *casas amarelas* ['kazazama'relas]. Além disso, percebe-se uma facilidade na produção do fone desvozeado [s] para o contexto de final de palavra (*accents* e *lots*), obedecendo também ao padrão natural do português, isto é o *s* ortográfico em final de palavra apresenta a forma fonética [s] diante de pausa ou de consoante desvozeada.

### 2.2.8 Análise das *silent letters*

Optou-se por não se analisar a produção da *silent letters* devido a dois fatores: como mencionado na análise da Questão 2 do *Questionário de Avaliação*, este item não apresenta relação com a redução vocálica e as gravações contêm apenas um número insignificante de palavras com esta característica. Em todo o *corpus* produzido pelos informantes, as únicas palavras nas quais ocorriam *silent letters* eram: *neighbor*, *cupboard*, *foreign* e *listening*. Como se pode notar, *cupboard* é provavelmente a única palavra a conter um certo grau de dificuldade para falantes da LI de nível avançado. As outras três foram naturalmente produzidas na sua forma correta desde a primeira gravação, dada a ampla ocorrência desses termos no vocabulário da LI.

### 2.2.9 Resultado geral das gravações

Visando fornecer um panorama dos resultados obtidos nas gravações, apresentaremos abaixo um quadro-resumo das análises acima descritas. A partir desse quadro, será possível a visualização do perfil do grupo de professores no que se refere às modificações observadas em decorrência da aplicação do método de pronúncia.

Tabela 10 – Quadro-resumo da análise das gravações

Aspectos	Segmentos	Acento	FunctionWords	Entoação	Connected Speech	-ed Final	-s Final	Média
1ª. Grav.	64%	53%	40%	42%	46%	72%	56%	53%
2ª. Grav.	82%	67%	62%	58%	66%	92%	59%	69%
Melhora	18%	14%	22%	16%	20%	20%	3%	16%

O quadro acima nos mostra que, se considerarmos os resultado geral da aplicação do método, houve uma melhora de 16% no nível de acerto dos alunos quando comparadas as gravações. Para uma análise dos aspectos por ordem descendente de melhora, vejamos a classificação que se segue:

1º. lugar	<i>Function Words</i>	22%
2º. lugar	<i>Connected Speech</i> e <i>-ed Final</i>	20%
3º. lugar	Segmentos	18%
4º. lugar	Entoação	16%
5º. lugar	Acento	14%
6º. lugar	<i>-s Final</i>	3%

A classificação acima nos permite afirmar que o grupo analisado apresentou maior facilidade para o domínio oral das *Function Words* e grande facilidade para a produção das *Features of Connected Speech* e do *-ed Final*. O grupo apresentou ainda uma melhora razoável no domínio dos Segmentos, da Entoação e do Acento, e uma notável dificuldade na produção oral do *-s Final*.

Esse tipo de classificação, além de assinalar as dificuldades e habilidades apresentadas pelos alunos, revela-nos os aspectos que precisam ser mais bem explorados e trabalhados em um método de ensino de pronúncia da LI para falantes do PB. Como enfatiza Baptista (2000, p. 108), as regras e estratégias específicas encontradas em pesquisas de interfonologia precisam ser exploradas no nível pedagógico, uma vez que “a maioria das sugestões para o ensino feitas a partir dos resultados dessas pesquisas são de práticas raras ou inexistente nos manuais de pronúncia e não discutidas nos livros sobre o ensino”.

### 2.2.9.1 Análise estatística

Uma vez que as gravações foram efetuadas em dois momentos — antes e depois da aplicação do método —, foi-nos possível efetuar uma análise estatística com os dados delas obtidos. Para realizar esta análise aplicamos aos resultados o Teste dos Sinais. Segundo Siegel (1975), esse teste estatístico não-paramétrico aplica-se, entre outras coisas, à comparação de proporções de ocorrências de um determinado evento em grupos pareados, isto é, amostras dependentes. Justifica-se a aplicação de tal estatística nesta pesquisa uma vez que os grupos experimentais foram observados medindo-se a proporção de determinadas ocorrências (produção oral de: segmentos, acento, *function words*, entoação, *connected speech*, *-ed final* e *-s final*), antes e após uma intervenção (a

aplicação do método de ensino de pronúncia da LI com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica). Consideramos, ainda, que a aplicação do método tenha sido o único fator externo introduzido no processo.

O procedimento estatístico aqui proposto consiste na proposição de uma hipótese nula que afirma não existir diferença significativa nas proporções antes e depois da intervenção. A ela se contrapõe a hipótese estatística que afirma existir diferença nas proporções antes e depois de tal intervenção. Em termos estatísticos,  $p$  é a probabilidade de rejeitarmos a hipótese nula quando esta for verdadeira e, como critério de decisão para rejeição de tal hipótese, estabeleceu-se o nível de significância de 0,05 (5%). Toda vez que o valor de  $p$  exceder esse nível, aceitaremos a hipótese como verdadeira e concluiremos que as possíveis diferenças entre as proporções são meramente casuais, isto é, não podem ser atribuídas a uma causa externa (a aplicação do método). Quando o valor de  $p$  ficar abaixo de 0,05, rejeitaremos a hipótese nula e concluiremos que as diferenças não são casuais e que, portanto, podem ser atribuídas a um fator externo ao processo (no caso, a aplicação do método). Então, quanto menor for o valor de  $p$ , menor a probabilidade de estarmos cometendo um erro nas conclusões, ou seja, rejeitar uma hipótese verdadeira que deveria ser aceita.

No experimento em questão, quanto menor for o valor de  $p$ , mais significativa é a diferença entre as proporções manifestadas na produção oral dos alunos (antes e depois da aplicação do método), isto é, maior o efeito do método como fator causador desta diferença.

Encontra-se abaixo o levantamento estatístico dos dados obtidos através da análise das gravações:

Tabela 11 – Levantamento estatístico

	Proporção antes	Proporção depois	Diferença	Significância de $p$	Valor
Segmentos	0,640	0,820	0,180	significante	$p = 0,027$
Acento	0,530	0,670	0,140	significante	$p = 0,044$
<i>Function Words</i>	0,400	0,620	0,220	significante	$p = 0,019$
Entoação	0,420	0,580	0,160	significante	$p = 0,043$
<i>Connected Speech</i>	0,460	0,660	0,200	significante	$p = 0,023$
-ed Final	0,720	0,920	0,200	significante	$p = 0,023$
-s Final	0,560	0,590	0,030	não significante	$p = 0,063$
Média Geral	0,530	0,690	0,160	significante	$p = 0,043$

Os dados apresentados acima nos permitem concluir que a aplicação do método foi significativa ( $p < 0,05$ ) para 6 dos 7 itens analisados, não tendo apresentado nível suficiente de significância apenas para o aspecto -s Final ( $p = 0,063$ ). Ao analisarmos o método como um todo, com a somatória de todos os itens analisados, o nível de significância atingido pelo  $p$  é de 0,043, o que vem a comprovar a eficácia do método proposto nesta tese.

### 3 Confronto entre os Dados do Questionário e o Resultado das Gravações

Para o confronto entre os dados do questionário e o resultado das gravações, optamos por analisar a possível correlação entre as questões 1, 2, 4 e 5 e a porcentagem de melhora no desempenho oral atingido por cada aluno.

Na tabela que se segue estão dispostos os níveis de conhecimento do aluno antes do início do curso e após o seu término, seguidos da porcentagem de melhora no seu desempenho como um todo.

Tabela 12 – Nível de melhora nas gravações

Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1ª. Gravação	45%	59%	53%	40%	57%	57%	62%	53%	66%	74%	40%
2ª. Gravação	68%	76%	75%	49%	70%	73%	70%	64%	84%	73%	67%
<b>Melhora</b>	23%	17%	22%	9%	13%	16%	8%	11%	18%	-1%	27%

É interessante notar que a menor média referente à melhora foi apresentada pelo Aluno 10 (-1%) que é exatamente aquele que não se encontrava em exercício docente durante o curso.<sup>136</sup> Isso nos leva a pensar que uma possível causa para este resultado tenha sido o fato de que este aluno pode não ter tido oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que estavam sendo adquiridos durante o curso. Além disso, estudos de aquisição da linguagem têm evidenciado a existência de diferenças individuais tanto no processo de aquisição de língua materna como no processo de aquisição de língua

<sup>136</sup> Cf. gráfico referente à melhoria no desempenho do professor (p. 130) apresentado como resultado da Questão 4 do *Questionário de Avaliação*.

estrangeira.<sup>137</sup> Essas diferenças podem ser atribuídas a inúmeros fatores, tais como: idade, nível de exposição ao insumo<sup>138</sup>, motivação, dentre outros.

O que nos interessa, porém, é confrontar a melhora sofrida pelos alunos ao final do curso com os dados referentes ao *Questionário de Avaliação do Aproveitamento*, na qual os alunos puderam avaliar o nível de conhecimento adquirido durante o curso em relação a diversos aspectos da pronúncia da LI. A tabela que se segue apresenta este confronto.

Tabela 13 – Melhora *versus* Questão 1

Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>Melhora</b>	23%	17%	22%	9%	13%	16%	8%	11%	18%	-1%	27%
<b>Conhecimento Adquirido</b>	57%	87%	70%	60%	77%	73%	100%	83%	90%	73%	77%

**Questão 1** Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso.

A tabela acima nos leva a pensar que não existe correlação entre a melhora apresentada no desempenho oral dos alunos e o resultado da auto-avaliação acerca do nível de conhecimento por eles adquirido durante o curso. Porém, a tabela que se segue revela um certo grau de correlação entre o nível atingido pelos alunos na segunda gravação e o conhecimento adquirido de acordo com a auto-avaliação de cada um deles.

Tabela 14 – Nível da segunda gravação *versus* conhecimento adquirido

Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>Nível atingido na 2ª.grav.</b>	68%	76%	75%	49%	70%	73%	70%	64%	84%	73%	67%
<b>Conhecimento Adquirido</b>	57%	87%	70%	60%	77%	73%	100%	83%	90%	73%	77%

Os dados da Tabela 14 evidenciam um certo nível de compatibilidade entre os resultados comparados, mesmo assim não se pode dizer que há uma uniformidade os resultados. Quando comparadas as porcentagens referentes ao conhecimento adquirido com o nível atingido na segunda gravação, pode-se observar que seis dos onze alunos apresentaram maior porcentagem na auto-avaliação, três, menor e dois apresentaram porcentagens equivalentes entre os itens analisados.

<sup>137</sup> Acerca de diferenças individuais na aquisição de língua estrangeira ou segunda língua, cf. Krashen & Terrell (1983), Lightbown & Spada (1993), Munro et al. (1996) e Flege (2000).

<sup>138</sup> Na área de Linguística Aplicada ao ensino de LE, tem-se adotado o termo *insumo* como tradução da palavra inglesa *input*.

Através dos dados acima concluímos que os instrumentos de avaliação utilizados neste trabalho forneceram diferentes perspectivas de análise, desempenhando, ambos, papéis fundamentais para o entendimento das características apresentadas pelo grupo de falantes do PB no aprendizado da pronúncia da LI. Com o *Questionário de Avaliação* obtivemos um perfil do grupo de professores, passando a conhecer a imagem que fazem do seu próprio conhecimento, do seu desempenho docente e do papel exercido pela redução vocálica na estrutura fonológica da LI. Além disso, o questionário evidenciou, mesmo que em forma de auto-avaliação, os ganhos qualitativos relacionados à discriminação auditiva dos professores, aspecto que não poderia ser avaliado através das gravações. Por outro lado, as gravações evidenciaram o papel desempenhado pela transferência lingüística na produção oral dos alunos e proporcionaram um diagnóstico das facilidades e dificuldades apresentadas pelos professores em relação a aspectos fundamentais da estrutura fonético-fonológica da LI.

## CONCLUSÃO

Para concluir, retomaremos os tópicos mais relevantes do trabalho em virtude do objetivo proposto. Além disso, efetuaremos uma comparação de nossas hipóteses iniciais com os resultados obtidos na pesquisa,.

Esta tese, sob o tema *Uma proposta de ensino da pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica*, teve como objetivo apresentar uma descrição da relevância dos processos rítmicos de redução vocálica no sistema sonoro da LI e demonstrar que a consciência de sua existência é um fator decisivo no processo ensino-aprendizagem da pronúncia desse idioma. Visando atingir este objetivo, ao longo da tese, abordamos os seguintes aspectos:

- discorreremos acerca do papel da redução vocálica no sistema fonético-fonológico da LI;
- por intermédio do método por nós elaborado e proposto no Capítulo VI desta tese, buscamos elucidar os procedimentos pedagógicos que possibilitam o ensino da pronúncia da LI a partir da exploração dos processos rítmicos de redução vocálica;
- demonstramos, através da aplicação do método e da avaliação de seus resultados, a relevância do *schwa* no ensino da pronúncia da LI para falantes do PB;
- através da análise dos resultados obtidos nas gravações e no questionário de avaliação, evidenciamos os ganhos qualitativos ocorridos na produção oral dos

alunos e em seu desempenho docente, após a tomada de consciência do papel da redução vocálica na estrutura fonológica da LI.

A análise das gravações permitiu-nos chegar a inúmeras conclusões. Dentre elas, gostaríamos de destacar:

- o fato de o único aluno a não apresentar melhora ser o também aquele que não se encontrava no exercício do magistério durante o curso de pronúncia leva-nos a crer que para que haja uma melhora na produção oral é necessário que o aprendizado do curso seja colocado em prática, pois a simples consciência de novos conhecimentos parece não surtir efeito no que tange à produção oral do aluno;
- dentre os sete aspectos analisados — segmentos, acento, *function words*, entoação, *connected speech*, *-ed* final e *-s* final —, os que obtiveram melhor porcentagem de desempenho por parte dos alunos, após o curso, foi a produção correta das *function words* (22%) seguida das *Features of connected speech* e do *-ed* Final (ambos com 20%), e o aspecto apresentou menor domínio por parte dos alunos foi a pronúncia do *-s* final (apenas 3%);
- os efeitos do método no desempenho oral dos alunos foram estatisticamente comprovados.

Os dados obtidos através das respostas fornecidas pelos alunos ao *Questionário de Avaliação* nos possibilitaram a construção do perfil do grupo de professores no que tange à auto-avaliação dos efeitos produzidos pelo curso de pronúncia sobre o seu conhecimento e desempenho docente. Este perfil nos mostrou que o grupo: *a)* adquiriu 77% de conhecimento dos aspectos de pronúncia tratados durante o curso, *b)* considerou que o papel exercido pela redução vocálica (*schwa*) auxilia em 78% no entendimento os aspectos analisados, *c)* afirmou ter obtido uma melhora de 90% em seu desempenho docente e *d)* considerou de total importância (100%) o trabalho com a redução vocálica (*schwa*) no ensino de pronúncia da LI.

As gravações e o *Questionário de Avaliação*, como instrumentos de análise, mostraram-se imprescindíveis para o entendimento das potencialidades e limitações apresentadas pelo grupo de falantes do PB no aprendizado da pronúncia da LI.

Na parte introdutória, lembramos alguns aspectos sobre os quais nos propusemos discorrer ao longo do trabalho. Acreditamos ter logrado tal meta e, portanto, para finalizar gostaríamos de retomar esses aspectos. Visamos descrever:

- a) o lugar ocupado pela redução vocálica na pronúncia da LI — e o fizemos sobretudo nos Capítulos III, IV e V ;
- b) o papel desempenhado pela redução vocálica no processo ensino-aprendizagem da pronúncia do inglês — o qual foi evidenciado ao longo do método proposto (Capítulo VI) ;
- c) os efeitos dessa aprendizagem na produção oral e na discriminação auditiva dos alunos. — Os efeitos referentes à produção oral puderam ser comprovados através das análises dos resultados apresentadas no Capítulo VIII. Já os efeitos relativos à discriminação auditiva foram avaliados apenas no Questionário de Aproveitamento, no qual os alunos afirmaram ter atingido um nível de conhecimento de 73% no que se refere ao aspecto *listening*.

Na Introdução deste trabalho, manifestamos nossa crença de que o aluno, ao tomar consciência do papel desempenhado pelo *schwa*, praticar a sua correta pronúncia e fazer uma reflexão consciente de sua função no sistema fonológico da LI, tornar-se-ia capaz de contemplar a pronúncia desse idioma como um todo coerente, passando a perceber a inter-relação entre os segmentos, o acento, o ritmo e a entoação. No Anexo F encontra-se um comentário feito pelo coordenador pedagógico do grupo de professores após a conclusão do curso que vem ao encontro dessa nossa crença inicial.

Ao longo da tese, descrevemos os processos rítmicos de redução vocálica em inglês e relatamos suas implicações no ensino da pronúncia da LI para falantes do PB. A escolha de falantes nativos do PB foi fomentada pelo desejo de que este trabalho viesse contribuir para a melhoria do ensino da LI no contexto nacional. De acordo com os dados da auto-avaliação do grupo de professores submetidos ao método — em que se constatou uma melhora de 90% no desempenho docente — , abonados pelos testes estatísticos aplicados aos resultados das gravações, acreditamos ter demonstrado que uma abordagem de ensino da pronúncia da LI que tem como aspecto central a função desempenhada pela redução vocálica tem comprovação científica e pode se constituir em um forte instrumento à disposição do professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERCROMBIE, D. **Elements of general phonetics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1967.
- ADAMSON, H. D. **Variation theory an second language acquisition**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1988.
- ANDERSON-HSIEH, Janet. Pronunciation factors affecting intelligibility in speakers of English as a foreign language. **Speak Out!**, [s.l.], n. 16, p. 17-19, Aug. 1995.
- AURÉLIO século XXI. São Paulo: Editora Nova Fronteira/Lexikon Informática, 2001. (versão eletrônica 3.0).
- AVERY, Peter; EHRLICH, Susan. **Teaching American English pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAILEY, R. W.; GÖRLACH, M. (Ed.). **English as a world language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- BAKER, Ann; GOLDSTEIN, Sharon. **Pronunciation pairs**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAPTISTA, Barbara, O. A pesquisa na interfonologia e o ensino da pronúncia: procurando a interface. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 93-113.
- BARBER, Charles. **The English language: a historical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. (Cambridge Approaches to Linguistics).
- BEALL, Pamela Conn; NIPP, Susan Hagen. **Wee sing: children's songs and fingerplays**. Newberg: PSS, 1977. 1 fita cassete (60 min).
- BOLLELA, Maria Flávia de F. P. Encontros consonantais no português do Brasil, no português europeu e na língua inglesa: análise das dificuldades de aprendizado do inglês como língua estrangeira. **Estudos Lingüísticos**, Marília, n. XXX, 2001. CD-ROM.
- BOWEN, J. D. **Patterns of English pronunciation**. Rowley: MA: Newbury House, 1975.

BRIGHT, W. Dialeto social e história da linguagem. Tradução de Luiza Leite Bruno Lobo. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Org.). **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974a. p. 41-47. (Coleção Enfoque).

BRIGHT, W. As dimensões da sociolingüística. Tradução de Elizabeth Neffa Araújo Jorge. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Org.). **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974b. p. 17-23. (Coleção Enfoque).

BUCKMASTER, Robert. The language we teach. **IATEFL Issues**, Whitstable, n. 159, p. 10, Feb.-Mar. 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Fonologia do português**: análise pela geometria de traços (Parte I). Campinas: Edição do autor, 1997. (Coleção Espiral, 2).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Elementos de fonética do português brasileiro**. Campinas, 1981. Tese (Livre Docência) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Acento em português**. Campinas: Edição do autor, 1999. (Coleção Espiral, 4).

CAGLIARI, Luiz Carlos & ABAURRE, Bernadete M. Elementos para uma investigação instrumental das relações entre padrões rítmicos e processos fonológicos no português brasileiro. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: Unicamp/IEL, n. 10, 1986.

CALLOU, D. M. I.; OMENA, N.; SILVA, V. P. Teoria da Variação e suas relações com a Semântica, a Pragmática e a Análise do Discurso. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 20, p. 17-21, jan./jun. 1991.

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

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Problemas de lingüística descritiva**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

CAMBRIDGE dictionary of American English. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CAMBRIDGE international dictionary of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CASTRO, José Ribamar de. **Uma proposta de recursos didáticos na acentuação tônica da língua inglesa para um curso de fonologia**. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica.

CAUDLE, Brad; CAUDLE, Richard. **Rock'n learn**: letter sounds. Conroe: Rock'N Learn, 1997a.

CAUDLE, Brad; CAUDLE, Richard. **Rock'n learn**: letter sounds. Conroe: Rock'N Learn, 1997b. 1 fita cassete (60 min).

CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.) **Ensino de língua inglesa: redescobrimo as origens**. São Paulo: Educ, 1997.

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

CHELA FLORES, B. On acquisition of English rhythm: theoretical and practical issues. **Lenguas Modernes**, n. 20, p. 151-164, 1993.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The sound pattern of English**. New York: Harper & Row Publishers, 1968.

CLEMENTE, Elvo. Língua portuguesa do Brasil. **Jornal do alfabetizador**, Porto Alegre: Kuarup/PUC-RS, ano X, n. 56, p. 8-9, 1998.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. p. 95-126.

COOK, Ann. **American accent training: a guide to speaking and pronouncing American English for everybody who speaks English as a second language**. Hauppauge: Barron's, 1991.

CÓRDULA, Maíra S. M. **The role of pronunciation in TEFL to adult beginners**. Franca: Universidade de Franca, 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras) – Universidade de Franca, 1999.

CRYSTAL, David. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DAUER, R. M. Stress–timing and syllable–timing reanalyzed. **Journal of Phonetics**, n. 11, p. 51-62, 1983.

DELGADO MARTINS, Maria Raquel. **Sept etudes sur la perception**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986. (Linguística, 10).

DELLAR, H. General English is Spoken English. **New Routes**, São Paulo, n. 11, p. 30-32, Oct. 2000.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de lingüística**. São Paulo, Cultrix, 1973.

ELIA, Sílvio. **Ensaio de filologia e lingüística**. 3. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

ELIA, Sílvio. **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: Ática, 1989.

FLEGE, James Emil. Trabalho apresentado no New Sounds 2000 (4º Simpósio Internacional de Aquisição Fonológica em Segunda Língua), realizado na University Van Amsterdam, Holanda, 4-7 de set. 2000.

FRY, Dennis Butler. **The physics of speech**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

GEDDES, Marion; STURTRIDGE, Gill; BEEN, Sheila. **Advanced conversation**. [S.l.]: Phoenix ELT, 1991.

GIMSON, A. C. **An introduction to the pronunciation of English**. London: Edward Arnold, 1962.

HAGEN, Stacy A.; GROGAN, Patricia E. **Sound advantage: a pronunciation book**. New Jersey: Regents/Prentice Hall, 1992.

HALLIDAY, Michael A. K. The tones of English. **Archivum Linguisticum**, n. 15, p. 1-28, 1963.

HALLIDAY, Michael A. K. **A course in spoken English: Intonation**. London: Oxford University Press, 1970.

HEWINGS, Martin & GOLDSTEIN Sharon. **Pronunciation Plus: Practice through interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HOGG, R.; McCULLY, C. B. **Metrical phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JENKINS, Jennifer. **The phonology of English as an international Language: new models, new norms, new goals**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JOTA, Zélio dos Santos. **Dicionário de lingüística**. Rio de Janeiro: Presença, 1976. (Coleção Linguagem, 2).

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Eds.) **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KLEIN, Wolfgang. **Second language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1996. (Cambridge Textbooks in Linguistics).

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy. **The natural approach**. Hayward: Alemany Press, 1983.

KREIDLER, Charles W. **The pronunciation of English: a course book in phonology**. Cambridge: Blackwell, 1989.

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

KREIDLER, Charles W. Teaching English spelling and pronunciation. **TESOL Quarterly**, 6 (1), p. 3-12.

LABOV, W. The social motivation of a sound change. **Word**, n. 19, p. 273-309. 1963.

LABOV, W. The logic of non-standard English. **Georgetown Monograph on Languages and Linguistics**, n. 22, p. 1-44, 1969.

LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês standard. Tradução de Luiza Leite Bruno Lobo. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 49-85. (Coleção Enfoque).

LABOV, W. **Building on empirical foundations**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1982. (Current Issues in Linguistic Theory, 24).

LABOV, W. How I got into linguistics, and what I got out of it (Oct. 1, 1997). Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/~labov/Papers/HowIgot.html>>. Acesso em: 2 fev. 2001.

LANE, Linda. **Focus on pronunciation: principles and practice for effective communication**. New York: Addison-Wesley, 1993.

LEITE, Fernando. Vogais silenciosas? **Atas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, v. 1, p. 157-163, jun. 1997.

LEWIS, Shari. **One-minute bedtime stories**. New York: Caedmon, 1986. 1 fita cassete (60 min).

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

MAJOR, Roy C. Stress-timing in Brazilian Portuguese. **Journal of Phonetics**, v. 9, n. 3, p. 343-352, 1981.

MARTINS, Guilherme D'Oliveira. Pertenças, hospitalidade e língua. **Jornal de Letras, Artes e Idéias**, v. Educação, p. 11, abr. 1998.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Acento e ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992. (Coleção Repensando a língua portuguesa).

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento**. Araraquara: FCL Laboratório Editorial UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999a. (Coleção Letras).

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O conceito de *pé* como unidade rítmica: trajetória. In: SCARPA, Ester Mirian (Org.). **Estudos de Prosódia**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999b. p. 113-132.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luis Carlos. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 105-146.

MATEUS, M. H. M.; ANDRADE, Amália; VIANA, Maria do Céu & VILLALVA, Alina. Como explicar as relações entre os segmentos. In: \_\_\_\_\_. **Fonética, fonologia e morfologia do português**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990. p. 330.

MEILLET. A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1921.

MENESES, U. B. Identidade Cultural e Arqueologia. In: BOSI, A. (Org.). **Cultura brasileira**: temas e situações. São Paulo: Ática, 1987. p. 182-190. (Série Fundamentos, 18).

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. Tradução de Maria da Glória de Moraes. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 69-88. (Letramento, Educação e Sociedade).

MILTON, John; SOUZA, Deusa M. **A discursive approach to English phonology**. São Paulo, 1998. Minicurso realizado no XV ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa), USP, em jul. 1998.

MORAES, J. A & LEITE, Y. Ritmo e velocidade da fala na estratégia do discurso: uma proposta de trabalho. Comunicação apresentada no III Seminário do Projeto “Gramática do Português Falado”, 1989. Águas de Lindóia, 20 a 25 de novembro de 1989.

MORTIMER, Colin. **Elements of pronunciation**: intensive practice for intermediate and more advanced students. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

MUNRO, M. J.; FLEGE, J. E. & MACKAY, R. A. The effects of age of second language learning on the production of English vowels. **Applied Psycholinguistics**, v. 3, n. 17, p. 313-334, 1996.

MURPHY, John M. Oral communication in TESOL: integrating speaking, listening, and pronunciation. **TESOL Quarterly**, New York, v. 25, n. 1, p. 51-75, Spring 1991.

ODLIN, Terence. **Language transfer**: cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. (The Cambridge Applied Linguistics Series).

ORION, Gertrude F. **Pronouncing American English**: sounds, stress, and intonation. 2. ed. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1997.

PENHA, João Alves Pereira. **A arcaicidade da língua popular brasileira**. Franca, 1970. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

PENNINGTON, M. C.; RICHARDS, J. C. Pronunciation revisited. **TESOL Quarterly**. New York, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1986.

PENNINGTON, M. C. **Phonology in English language teaching**: an international approach. London and New York: Longman, 1996.

PIKE, Kenneth L. **Phonemics**: a technique for reducing languages to writing. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1947.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

PRATOR, Clifford H. **Manual of American English pronunciation**. 2. ed. New York: Rinehart & Company, 1951.

PRATOR, C. H. & ROBINETT, B. J. **A manual of American English pronunciation**. 4. ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985.

PULLUM, Geoffrey K.; LADUSAW, William A. **Phonetic symbol guide**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

RIVERS, Wilga M., TEMPERLEY, Mary S. **A practical guide to the teaching of English**: as a second or foreign language. New York: Oxford University Press, 1978.

ROACH, Peter. **English phonetics and phonology**: a practical course. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ROMAINE, S. **Language in society**: an introduction to sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press, 1994.

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

SAPIR, E. **A linguagem**: introdução ao estudo da fala. Tradução de Joaquim Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954.

SCALLON, Fr. Kevin. **The Rosary**. Donnellson: Heartbeat, 1992. 1 fita cassete (90 min).

SIEGEL, Sidney. **Estatística não-paramétrica**. Tradução de Alfredo Alves de Faria. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

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

SILVA NETO, Serafim da. **História da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1979. (Coleção Linguagem, 11).

SPRATT, Mary. **English for the teacher**: a language development course. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. (Cambridge Teacher Training and Development Series).

STEVICK, Earl W. **Teaching and learning languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

STÖRIG, Hans Joachim. **A aventura das línguas**: uma viagem através da história dos idiomas do mundo. Tradução de Glória Paschoal de Camargo. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

SWAN, Michael. **Practical English usage**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TARALLO, Fernando; ALKMIN, Tania. **Falares crioulos**: línguas em contato. São Paulo: Ática, 1987. (Série Fundamentos, 15).

TAYLOR, Linda P. **Pronunciation in action**. New Jersey: Prentice Hall, 1993.

THOMPSON, Geoff. Some misconceptions about communicative language teaching. Liverpool, 1994. Mimeografado.

TODAKA, Y. **An error analysis of Japanese students' intonation and its pedagogical applications**. Los Angeles, 1990. Dissertação (Mestrado) – University of California.

TRASK, R. L. **A dictionary of phonetics and phonology**. London: Routledge, 1996.

TRIM, J. Where have all the phoneticians gone? In: ESSEN, Arthur von; BUCKART, E. **Homage to W.R. Lee**: essays in English as a foreign or second language. [s.l.]: Foris, 1992. p. 261-271.

TRUDGILL, P. & HANNAH J. **International English**: a guide to the varieties of standard English. 3. ed. London: Arnold, 1994.

UNDERHILL, Adrian. **Sound foundations**. Oxford: Heinemann, 1994. (The Teacher's Development Series).

WALTER, Henriette. **A aventura das línguas no ocidente**: origem, história e geografia. 2. ed. São Paulo: Mandarim, 1997.

WATKINS, Michael Alan. **Variability in vowel reduction by Brazilian speakers of English**. Florianópolis, 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

WEINREICH, U.; LABOV W. & HERZOG. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W. P. & MALKIEL, Y. (Ed.). **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968.

WELLS, J. C. **Accents of English I**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, v. 1, 1982.

WELLS, J.C. **Longman pronunciation dictionary**. Essex: Longman, 1990.

WONG, Rita. The fear of teaching pronunciation. **Braz-Tesol Newsletter**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 6-7, Sep., 1996.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ADAMSON, H. D. **Variation theory an second language acquisition**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1988.

AZEVEDO, Milton M. **A contrastive phonology of Portuguese and English**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRADFORD, Barbara. The essential ingredients of a pronunciation programme. **Speak Out!**, [s.l.], July, 1990.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **À sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical**. Campinas: ALB-Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).

BROWN, Gillian; YULE, George. **Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds.) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

CLARK, John; YALLOP, Collin. **An introduction to phonetics and phonology**. Blackwell: Cambridge, 1995.

COUTO, Hildo H. do. **O que é português brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos, 164).

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

DEWEY, Godfrey. **Relativ frequency of English speech sounds**. London: Cambridge Harvard University Press, 1923.

FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele. Perspectives on language transfer. **Applied Linguistics**, London, v. 8, n. 2, p. 111-136, Summer, 1978.

HALLE, Morris; KEYSER, Samuel Jay. **English stress: its form, its growth, and its role in verse**. New York: Harper & Row Publishers, 1971.

HALLIDAY, M.; MCINTOSH, A; STREVENS, P. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HANCOCK, Mark. **Pronunciation Games**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

HERNANDORENA, Carmen L. M. Teorias fonológicas e aquisição fonológica. Trabalho apresentado no XLIX GEL (Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo), realizado na Fundação de Ensino “Eurípedes Soares da Rocha” de Marília, em 2001.

HOLLIDAY, Adrian. **Appropriate methodology and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HOOKE, R. & ROWELL, J. **A handbook of English pronunciation**. [s.l]: Arnold, 1982.

JONES, Daniel. **An outline of English phonetics**. New York: E. P. Dutton & Co. Inc., 1957.

KENWORTHY, Joanne. **Teaching English pronunciation**. New York: Longman, 1987.

LADEFOGED, P. A. **A course in phonetics**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition**. London: Longman, 1991.

MATEUS, M. H. M. **Aspectos da fonologia portuguesa**. Lisboa: [s.c.p], 1982.

McCARTHY, Michael. **Discourse analysis for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

McLAUGHLIN, B. The monitor model: some methodological considerations. **Language Learning**, v. 28, p. 309-332, 1978.

PIKE, Kenneth L. **The intonation of American English**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

RICHARDS, Jack C. Listening comprehension: approach, design, procedure. **TESOL Quarterly**, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 219-240, June, 1983.

SCHMIDT, Richard W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, [s.l.], v.11, n. 2, p. 129-158, June, 1990.

SHEPHERD, David. Portuguese speakers. In: SWAN & SMITH. **Learn English: a teacher's guide to interference and other problems**. New York: Cambridge University Press, 1987.

SILVA, Ademar da. O monitor do monitor. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, Taubaté, n. 3, p. 75-84, 1996.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença/MEC, 1976. (Coleção Linguagem, 1).

SLOBIN, Dan I. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: FERGUSON, C. A.; SLOBIN, D. I. (Eds.). **Studies of child language development**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973. p. 175-208.

SOUZA, Cláudia N. R. Fatores Fonológicos. In: MOLLICA, M. C. (Org.) **Introdução à sociolingüística variacionista**. (Cadernos Didáticos UFRJ). Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. p. 39-66.

STEINBERG, Martha. **Pronúncia do inglês: norte-americano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SWAN, Michael. Integrating pronunciation into the general language class. **Speak Out**, [s.l.], n. 11, p. 5-9, Jan., 1993.

WETZELL, W. Brett. Toward understanding the role of rhythm in dialect: an empirical study. **NewWAVE 28 Abstracts**, Toronto, p. 154, Oct., 1999.

## ANEXO A – Frequência dos fonemas do inglês

Quadro 4 – Frequência dos fonemas do inglês

<b>Chart of Frequencies of English Phonemes</b>			
<b>Vowels</b>		<b>Consonants</b>	
<i>Phoneme</i>	<i>Frequency</i>	<i>Phoneme</i>	<i>Frequency</i>
/ə/	10.74%	/n/	7.58%
/ɪ/	8.33%	/t/	6.42%
/ɛ/	2.97%	/d/	5.14%
/aɪ/	1.83%	/s/	4.81%
/ʌ/	1.75%	/l/	3.66%
/eɪ/	1.71%	/ð/	3.56%
/i/	1.65%	/r/	3.51%
/əʊ/	1.51%	/m/	3.22%
/æ/	1.45%	/k/	3.09%
/ɒ/	1.37%	/w/	2.81%
/ɔ/	1.24%	/z/	2.46%
/u/	1.13%	/v/	2.00%
/ʊ/	0.86%	/b/	1.97%
/ɑ/	0.79%	/f/	1.79%
/aʊ/	0.61%	/p/	1.78%
/ɜ/	0.52%	/h/	1.40%
/ɛə/	0.34%	/ŋ/	1.15%
/ɪə/	0.21%	/g/	1.05%
/ɔɪ/	0.14%	/ʃ/	0.88%
/ʊə/	0.06%	/j/	0.88%
		/dʒ/	0.60%
		/tʃ/	0.41%
		/θ/	0.37%
		/ʒ/	0.10%

FONTE: Taylor, 1993.

## ANEXO B – Modelo de termo de consentimento

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,  
R.G. \_\_\_\_\_, residente em \_\_\_\_\_ ( ),  
Rua \_\_\_\_\_,  
Bairro ( \_\_\_\_\_), CEP \_\_\_\_\_,  
autorizo a Profa. Maria Flávia de Figueiredo Pereira Bollela a efetuar gravações da  
minha fala em sala de aula, estando consciente de que também responderei a um  
questionário acerca dos meus conhecimentos em Língua Inglesa.

Os resultados dessas gravações poderão ser utilizados em pesquisa  
científica.

**Observação:** Reservo-me o direito de não efetuar as gravações quando  
julgar conveniente.

Franca, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Aluno

## ANEXO C – Formulários com dados pessoais

**Professor 1**

Sexo: ( ) Masculino (X) Feminino Idade: 26 anos

Cidade e Estado onde nasceu: *Araxá, MG*

Cidade e Estado onde mora atualmente: *Franca, SP ( 8 anos)*

Profissão: (X) Professor(a) de Inglês. Há quanto tempo? 2 anos  
(X) Outros. Qual? *Digitadora*

Escolaridade: ( ) 1º. grau incompleto ou cursando  
( ) 1º. grau completo  
( ) 2º. grau incompleto ou cursando  
( ) 2º. grau completo  
( ) superior incompleto ou cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_  
(X) superior completo. Qual curso? *Economia*  
( ) pós-graduação. Qual curso? \_\_\_\_\_

Idade com que começou a estudar Inglês: 19 anos

Você ainda estuda Inglês?

(X) Sim. Há quanto tempo? 7 anos

( ) Não. Por quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_

Variedade de Inglês que fala: (X) Americano ( ) Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

(X) Não

( ) Sim. Qual país? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Você já teve contato com um falante nativo?

(X) Não

( ) Sim. Por quanto tempo consecutivo? \_\_\_\_\_

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

( ) ler ( ) escrever (X) ouvir ( ) falar

**Professor 2**

Sexo:  Masculino  Feminino Idade: *25 anos*

Cidade e Estado onde nasceu: *Franca, SP*

Cidade e Estado onde mora atualmente: *Franca, SP*

Profissão:  Professor(a) de Inglês. Há quanto tempo? *6 anos e meio*  
 Outros. Qual? \_\_\_\_\_

Escolaridade:  1º. grau incompleto ou cursando  
 1º. grau completo  
 2º. grau incompleto ou cursando  
 2º. grau completo  
 superior incompleto ou cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_  
 superior completo. Qual curso? *Direito*  
 pós-graduação. Qual curso? \_\_\_\_\_

Idade com que começou a estudar Inglês: *11 anos*

Você ainda estuda Inglês?

Sim. Há quanto tempo? *14 anos*

Não. Por quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_

Variedade de Inglês que fala:  Americano  Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

Não

Sim. Qual país? *Canadá*. Por quanto tempo? *20 dias*

Você já teve contato com um falante nativo?

Não

Sim. Por quanto tempo consecutivo? *Eventualmente*

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

ler  escrever  ouvir  falar

**Professor 3**

Sexo:  Masculino  Feminino Idade: *38 anos*

Cidade e Estado onde nasceu: *São Paulo, SP*

Cidade e Estado onde mora atualmente: *Franca, SP (15 anos)*

Profissão:  Professor(a) de Inglês. Há quanto tempo? *6 anos*  
 Outros. Qual? \_\_\_\_\_

Escolaridade:  1º. grau incompleto ou cursando  
 1º. grau completo  
 2º. grau incompleto ou cursando  
 2º. grau completo  
 superior incompleto ou cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_  
 superior completo. Qual curso? \_\_\_\_\_  
 pós-graduação. Qual curso? \_\_\_\_\_

Idade com que começou a estudar Inglês: *15 anos*

Você ainda estuda Inglês?

Sim. Há quanto tempo? *23 anos (interrompido por 10 anos)*

Não. Por quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_

Variedade de Inglês que fala:  Americano  Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

Não

Sim. Qual país? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Você já teve contato com um falante nativo?

Não

Sim. Por quanto tempo consecutivo? *eventualmente*

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

ler  escrever  ouvir  falar

**Professor 4**

Sexo:  Masculino  Feminino Idade: 28 anos

Cidade e Estado onde nasceu: Franca, SP

Cidade e Estado onde mora atualmente: Franca, SP

Profissão:  Professor(a) de Inglês. Há quanto tempo? 8 anos  
 Outros. Qual? \_\_\_\_\_

Escolaridade:  1º. grau incompleto ou cursando  
 1º. grau completo  
 2º. grau incompleto ou cursando  
 2º. grau completo  
 superior incompleto ou cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_  
 superior completo. Qual curso? \_\_\_\_\_  
 pós-graduação. Qual curso? \_\_\_\_\_

Idade com que começou a estudar Inglês: 13 anos

Você ainda estuda Inglês?

Sim. Há quanto tempo? 15 anos

Não. Por quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_

Variedade de Inglês que fala:  Americano  Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

Não

Sim. Qual país? *Estados Unidos*. Por quanto tempo? 1 ano

Você já teve contato com um falante nativo?

Não

Sim. Por quanto tempo consecutivo? 2 anos

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

ler  escrever  ouvir  falar

### **Professor 5**

Sexo:  Masculino  Feminino Idade: 24 anos

Cidade e Estado onde nasceu: *Franca, SP*

Cidade e Estado onde mora atualmente: *Franca, SP*

Profissão:       Professor(a) de Inglês.      Há quanto tempo? *2 anos e meio*  
                    Outros. Qual? \_\_\_\_\_

Escolaridade:       1º. grau incompleto ou cursando  
                            1º. grau completo  
                            2º. grau incompleto ou cursando  
                            2º. grau completo  
                            superior incompleto ou cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_  
                            superior completo. Qual curso? \_\_\_\_\_  
                            pós-graduação. Qual curso? \_\_\_\_\_

Idade com que começou a estudar Inglês: *10 anos*

Você ainda estuda Inglês?

Sim. Há quanto tempo? *14 anos (interrompido por 4 anos)*  
 Não. Por quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_

Variedade de Inglês que fala:       Americano       Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

Não  
 Sim. Qual país? *Inglaterra*. Por quanto tempo? *+ ou - 2 anos*

Você já teve contato com um falante nativo?

Não  
 Sim. Por quanto tempo consecutivo? *1 ano e meio*

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

ler       escrever       ouvir       falar

### **Professor 6**

Sexo:  Masculino       Feminino      Idade: *36 anos*

Cidade e Estado onde nasceu: *Sacramento, MG*

Cidade e Estado onde mora atualmente: *Franca, SP*

Profissão:  Professor(a) de Inglês. Há quanto tempo? *12 anos*

Outros. Qual? *Psicodramatista*

Escolaridade:  1º. grau incompleto ou cursando

1º. grau completo

2º. grau incompleto ou cursando

2º. grau completo

superior incompleto ou cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_

superior completo. Qual curso? *Letras*

pós-graduação. Qual curso? *Especialização em Educação e em Psicodrama*

Idade com que começou a estudar Inglês: *22 anos*

Você ainda estuda Inglês?

Sim. Há quanto tempo? *14 anos*

Não. Por quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_

Variedade de Inglês que fala:  Americano  Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

Não

Sim. Qual país? *Inglaterra*. Por quanto tempo? *10 dias*

Você já teve contato com um falante nativo?

Não

Sim. Por quanto tempo consecutivo? *Eventualmente*

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

ler

escrever

ouvir

falar

### **Professor 7**

Sexo:  Masculino  Feminino Idade: *25 anos*

Cidade e Estado onde nasceu: *Franca, SP*

Cidade e Estado onde mora atualmente: *Franca, SP*

Profissão:  Professor(a) de Inglês. Há quanto tempo? *2 anos e meio*  
 Outros. Qual? \_\_\_\_\_

Escolaridade:  1º. grau incompleto ou cursando  
 1º. grau completo  
 2º. grau incompleto ou cursando  
 2º. grau completo  
 superior incompleto ou cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_  
 superior completo. Qual curso? *Direito*  
 pós-graduação. Qual curso? \_\_\_\_\_

Idade com que começou a estudar Inglês: *14 anos*

Você ainda estuda Inglês?

Sim. Há quanto tempo? *11 anos*  
 Não. Por quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_

Variedade de Inglês que fala:  Americano  Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

Não  
 Sim. Qual país? *Estados Unidos e Europa*. Por quanto tempo? *1 ano*

Você já teve contato com um falante nativo?

Não  
 Sim. Por quanto tempo consecutivo? *1 ano*

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

ler  escrever  ouvir  falar

**Professor 8**

Sexo:  Masculino  Feminino Idade: *23 anos*

Cidade e Estado onde nasceu: *Franca, SP*

Cidade e Estado onde mora atualmente: *Franca, SP*

Profissão:       Professor(a) de Inglês.      Há quanto tempo? *1 ano e meio*  
                    Outros. Qual? *Músico*

Escolaridade:       1º. grau incompleto ou cursando  
                            1º. grau completo  
                            2º. grau incompleto ou cursando  
                            2º. grau completo  
                            superior incompleto ou cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_  
                            superior completo. Qual curso? *Publicidade*  
                            pós-graduação. Qual curso? \_\_\_\_\_

Idade com que começou a estudar Inglês: *17 anos*

Você ainda estuda Inglês?

Sim. Há quanto tempo? *6 anos*  
 Não. Por quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_

Variedade de Inglês que fala:                       Americano                       Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

Não  
 Sim. Qual país? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Você já teve contato com um falante nativo?

Não  
 Sim. Por quanto tempo consecutivo? *Eventualmente*

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

ler                       escrever                       ouvir                       falar

### **Professor 9**

Sexo:  Masculino       Feminino                      Idade: *23 anos*

Cidade e Estado onde nasceu: *Natal, RN*

Cidade e Estado onde mora atualmente: *Franca, SP (há 20 anos)*

Profissão:       Professor(a) de Inglês.      Há quanto tempo? *4 anos e meio*  
                   Outros. Qual? \_\_\_\_\_

Escolaridade:       1º. grau incompleto ou cursando  
                           1º. grau completo  
                           2º. grau incompleto ou cursando  
                           2º. grau completo  
                           superior incompleto ou cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_  
                           superior completo. Qual curso? *Letras (Port.-Inglês)*  
                           pós-graduação. Qual curso? *Especialização em Língua Inglesa*

Idade com que começou a estudar Inglês: *12 anos*

Você ainda estuda Inglês?

Sim. Há quanto tempo? *11 anos*

Não. Por quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_

Variedade de Inglês que fala:               Americano               Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

Não

Sim. Qual país? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Você já teve contato com um falante nativo?

Não

Sim. Por quanto tempo consecutivo? *3 anos*

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

ler               escrever               ouvir               falar

**Professor 10**

Sexo: ( ) Masculino (X) Feminino Idade: *43 anos*

Cidade e Estado onde nasceu: *Elói Mendes, MG*

Cidade e Estado onde mora atualmente: *Franca, SP ( há 41 anos)*

Profissão: (X) Professor(a) de Inglês. Há quanto tempo? *24 anos e meio*  
(X) Outros. Qual? *Diretora*

Escolaridade: ( ) 1º. grau incompleto ou cursando  
( ) 1º. grau completo  
( ) 2º. grau incompleto ou cursando  
( ) 2º. grau completo  
( ) superior incompleto ou cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_  
(X) superior completo. Qual curso? *Letras*  
( ) pós-graduação. Qual curso? \_\_\_\_\_

Idade com que começou a estudar Inglês: *13 anos*

Você ainda estuda Inglês?

(X) Sim. Há quanto tempo? *30 anos*

( ) Não. Por quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_

Variedade de Inglês que fala: (X) Americano ( ) Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

( ) Não

(X) Sim. Qual país? *USA* . Por quanto tempo? *15 dias*

Você já teve contato com um falante nativo?

( ) Não

(X) Sim. Por quanto tempo consecutivo? *eventualmente*

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

( ) ler ( ) escrever (X) ouvir ( ) falar

**Professor 11**

Sexo: ( ) Masculino (X) Feminino Idade: 26 anos

Cidade e Estado onde nasceu: Franca, SP

Cidade e Estado onde mora atualmente: Franca, SP

Profissão: (X) Professor(a) de Inglês. Há quanto tempo? 1 ano  
(X) Outros. Qual? Engenheira de Alimentos

Escolaridade: ( ) 1º. grau incompleto ou cursando  
( ) 1º. grau completo  
( ) 2º. grau incompleto ou cursando  
( ) 2º. grau completo  
( ) superior incompleto ou cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_  
(X) superior completo. Qual curso? Engenharia Alimentos  
( ) pós-graduação. Qual curso? \_\_\_\_\_

Idade com que começou a estudar Inglês: 15 anos

Você ainda estuda Inglês?

(X) Sim. Há quanto tempo? 11 anos

( ) Não. Por quanto tempo estudou? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo parou? \_\_\_\_\_

Variedade de Inglês que fala: (X) Americano ( ) Britânico

Você já visitou ou morou em um país de língua inglesa?

(X) Não

( ) Sim. Qual país? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Você já teve contato com um falante nativo?

(X) Não

( ) Sim. Por quanto tempo consecutivo? \_\_\_\_\_

Na sua opinião, o que é mais difícil na Língua Inglesa?

( ) ler ( ) escrever (X) ouvir ( ) falar

## ANEXO D – Questionários de aproveitamento

**Aluno 1**

- 1 Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

- segmentos ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

- acento ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ ritmo ( ) alto ( ) médio (X) baixo ( ) nenhum  
 ➤ entoação ( ) alto ( ) médio (X) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-ed* final ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-s* final ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *silent letters* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *listening* (compreensão) ( ) alto ( ) médio (X) baixo ( ) nenhum  
 ➤ transcrição fonética ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

- 2 O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-ed* final ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não
- *silent letters* ( ) sim (X) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não
- transcrição fonética (X) sim ( ) não

- 3 Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim (X) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não
- ritmo ( ) sim (X) não
- entoação ( ) sim (X) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não
- *silent letters* (X) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não
- transcrição fonética ( ) sim (X) não

- 5 Após freqüentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não  
 ➤ *silent letters* (X) sim ( ) não  
 ➤ *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não  
 ➤ transcrição fonética (X) sim ( ) não

5 Você já havia feito algum curso de pronúncia?

( ) sim (X) não

6 Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

( ) sim (X) não

7 Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?

1 *Intonation*

2 *Phonemics (Articulation)*

3 *Features of connected speech*

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

8 O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

(X) sim ( ) não

Por quê?

*Este fonema é intensamente usado na língua inglesa; às vezes uma mesma palavra, em funções gramaticais diferentes, podem ou não ter o “schwa”. Podemos também identificar uma palavra com função “function” e “Content” na frase, o que leva a um perfeito “Rhythm” e “Intonation”.*

*É um fonema “pau pra toda obra”.*

**Aluno 2**

- 1 Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

- segmentos (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

- acento ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ ritmo ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ entoação ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-s* final ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *silent letters* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *listening* (compreensão) ( ) alto ( ) médio (X) baixo ( ) nenhum  
 ➤ transcrição fonética ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

- 2 O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-ed* final ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não
- *silent letters* (X) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não
- transcrição fonética (X) sim ( ) não

- 3 Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim (X) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não
- ritmo ( ) sim (X) não
- entoação ( ) sim (X) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não
- *silent letters* ( ) sim (X) não
- *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não
- transcrição fonética ( ) sim (X) não

- 4 Após freqüentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não  
 ➤ *silent letters* (X) sim ( ) não  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não  
 ➤ transcrição fonética (X) sim ( ) não

5 Você já havia feito algum curso de pronúncia?

( ) sim (X) não

6 Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

( ) sim (X) não

7 Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?

1 *Transcrição fonética*

2 *Entoação*

3 *Listening*

4 *Pronúncia*

5 \_\_\_\_\_

**8** O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

(X) sim ( ) não

Por quê?

*Acredito que o schwa sob muitos aspectos funciona como um foco. Sua interferência, não só em palavras isoladas mas em textos, faz a leitura fluir mais facilmente. Facilitando a fluência, a pronúncia e o "listening" são automaticamente melhorados.*

**Aluno 3**

- 1 Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

- segmentos (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

- acento (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ ritmo ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ entoação ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-s* final ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *silent letters* (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ transcrição fonética (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

- 2 O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação ( ) sim (X) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não
- *silent letters* ( ) sim (X) não
- *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não
- transcrição fonética (X) sim ( ) não

- 3 Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim (X) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não
- ritmo ( ) sim (X) não
- entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não
- *silent letters* ( ) sim (X) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não
- transcrição fonética ( ) sim (X) não

- 4 Após frequentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não  
 ➤ *silent letters* (X) sim ( ) não  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não  
 ➤ transcrição fonética (X) sim ( ) não

5 Você já havia feito algum curso de pronúncia?

( ) sim (X) não

6 Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

( ) sim (X) não

7 Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?

1 *Aprendizagem dos fonemas*

2 *Aprendizagem do “ed” final*

3 *Aprendizagem do “s” final*

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

**8** O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

(X) sim ( ) não

Por quê?

*Sim, é importante saber onde o schwa pode ser usado, pois com ele a pronúncia das palavras, o acento e entonação das frases melhora muito; com isto podemos ter uma aproximação maior do falante nativo.*

**Aluno 4**

- 1 Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

- segmentos ( ) alto ( ) médio (X) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

- acento ( ) alto ( ) médio (X) baixo ( ) nenhum  
 ➤ ritmo ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ entoação ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) alto ( ) médio (X) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-ed* final ( ) alto ( ) médio (X) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-s* final ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *silent letters* (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ transcrição fonética ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

- 2 O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não
- *silent letters* (X) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não
- transcrição fonética (X) sim ( ) não

- 3 Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim (X) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não
- ritmo ( ) sim (X) não
- entoação ( ) sim (X) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não
- *silent letters* ( ) sim (X) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não
- transcrição fonética ( ) sim (X) não

- 4 Após freqüentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim (X) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não  
 ➤ *silent letters* (X) sim ( ) não  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não  
 ➤ transcrição fonética ( ) sim (X) não

5 Você já havia feito algum curso de pronúncia?

- ( ) sim (X) não

6 Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

- ( ) sim (X) não

7 Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?

1 *Segments*

2 *intonation*

3 *rhythm*

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

**8** O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

(X) sim ( ) não

Por quê?

*Porque é um fonema central e a partir dele é possível alcançar os outros fonemas, sendo muito utilizado na maioria das palavras.*

**Aluno 5**

- 1 Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

- segmentos ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

- acento ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ ritmo (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ entoação ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-s* final ( ) alto ( ) médio (X) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *silent letters* (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ transcrição fonética ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

- 2 O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo ( ) sim (X) não  
 ➤ entoação ( ) sim (X) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-ed* final ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não
- *silent letters* ( ) sim (X) não
- *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não
- transcrição fonética (X) sim ( ) não

- 3 Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim (X) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não
- ritmo (X) sim ( ) não
- entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não
- *silent letters* (X) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não
- transcrição fonética ( ) sim (X) não

- 4 Após frequentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não  
 ➤ ritmo ( ) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não  
 ➤ *silent letters* (X) sim ( ) não  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não  
 ➤ transcrição fonética (X) sim ( ) não

5 Você já havia feito algum curso de pronúncia?

- ( ) sim (X) não

6 Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

- ( ) sim (X) não

7 Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?

1 *Pronúncia*

2 *Ritmo e entoação*

3 *Listening*

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

**8** O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

(X) sim ( ) não

Por quê?

*Porque penso que há fonemas ou pronúncias em inglês que não estamos acostumados a usar e quando falamos palavras nesta língua, às vezes temos problemas para saber como realmente se pronuncia certas palavras e o schwa nos ajuda muito.*

**Aluno 6**

- 1 Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

- segmentos ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

- acento ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ ritmo ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ entoação ( ) alto (X) médio (X) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-ed* final ( ) alto ( ) médio (X) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *silent letters* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *listening* (compreensão) ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ transcrição fonética (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

- 2 O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-ed* final ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não
- *silent letters* (X) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não
- transcrição fonética (X) sim ( ) não

- 3 Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim (X) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não
- ritmo ( ) sim (X) não
- entoação ( ) sim (X) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não
- *silent letters* (X) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não
- transcrição fonética ( ) sim (X) não

- 4 Após frequentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não  
 ➤ *silent letters* (X) sim ( ) não  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não  
 ➤ transcrição fonética (X) sim ( ) não

5 Você já havia feito algum curso de pronúncia?

(X) sim ( ) não

6 Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

( ) sim (X) não

7 Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?

1 *O estudo de "features of connected speech" permite a compreensão dos aspectos lógicos que envolvem alguns fenômenos como a assimilação e a palatização. Tais fenômenos dificilmente seriam compreendidos e aplicados se não fossem corretamente descritos.*

2 *O ensino-aprendizagem da entonação a partir das "content" e "function words" permitindo naturalidade, fluência e conseqüentemente, compreensibilidade do que se diz.*

3 *O aspecto sistematizado e prático do curso conscientiza os participantes de que pronúncia deve ser ensinada tendo-se um planejamento que leve em conta as estratégias, os objetivos e divisões de conteúdo.*

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

8 O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

(X) sim ( ) não

Por quê?

*Sendo o som mais recorrente da língua, serve de parâmetro para a produção certa dos sons vocálicos. Sendo bem empregado (o “schwa”), obtém-se fluidez na fala e melhora-se a acuidade auditiva, a entonação tende a melhorar e a influência da língua materna diminui no que tange à produção oral.*

*A aprendizagem dos sons vocálicos específicos do inglês ficou mais fácil a partir da utilização correta do “schwa”.*

**Aluno 7**

- 1 Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

- segmentos (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

- acento (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ ritmo (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ entoação (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *silent letters* (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ transcrição fonética (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

- 2 O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não
- *silent letters* (X) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não
- transcrição fonética (X) sim ( ) não

- 3 Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não
- ritmo ( ) sim (X) não
- entoação ( ) sim (X) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não
- *silent letters* ( ) sim (X) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não
- transcrição fonética ( ) sim (X) não

- 4 Após frequentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não  
 ➤ *silent letters* (X) sim ( ) não  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não  
 ➤ transcrição fonética (X) sim ( ) não

5 Você já havia feito algum curso de pronúncia?

( ) sim (X) não

6 Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

( ) sim (X) não

7 Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?

1 *A boa vontade da professora*

2 *O fato de que as palavras mudam quando faladas em conjunto (features of connected speech).*

3 *A consciência de que é necessário pelo menos um conhecimento básico de pronúncia pra ensinar outras pessoas a falarem o idioma.*

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

**8** O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

(X) sim ( ) não

Por quê?

*Porque só admitindo a existência dessa redução vocálica na fala é que conseguimos transcrever e, principalmente, entender (listening) exatamente com perfeição o que está sendo falado.*

**Aluno 8**

- 1 Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

- segmentos ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

- acento (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ ritmo (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ entoação (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-s* final ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *silent letters* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *listening* (compreensão) ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ transcrição fonética (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

- 2 O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não
- *silent letters* (X) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não
- transcrição fonética (X) sim ( ) não

- 3 Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim (X) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não
- ritmo ( ) sim (X) não
- entoação ( ) sim (X) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não
- *silent letters* ( ) sim (X) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não
- transcrição fonética ( ) sim (X) não

- 4 Após freqüentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não  
 ➤ *silent letters* (X) sim ( ) não  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não  
 ➤ transcrição fonética (X) sim ( ) não

5 Você já havia feito algum curso de pronúncia?

( ) sim (X) não

6 Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

( ) sim (X) não

7 Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?

1 *desenvolvimento da fluência com relação à pronúncia*

2 *o uso correto da pronúncia, entonação, etc.*

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

**8** O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

(X) sim ( ) não

Por quê?

*Por ser um elemento que está presente na maioria das palavras, da fonética, da língua Inglesa. Além disso, o “schwa” permite um registro de som muito comum a ser identificado pelo falante.*

**Aluno 9**

- 1 Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

- segmentos (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

- acento (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ ritmo (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ entoação ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *silent letters* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *listening* (compreensão) ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ transcrição fonética (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

- 2 O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação ( ) sim (X) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-ed* final ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não
- *silent letters* ( ) sim (X) não
- *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não
- transcrição fonética (X) sim ( ) não

- 3 Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim (X) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não
- ritmo ( ) sim (X) não
- entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não
- *silent letters* (X) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não
- transcrição fonética ( ) sim (X) não

- 4 Após freqüentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não  
 ➤ *silent letters* (X) sim ( ) não  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não  
 ➤ transcrição fonética (X) sim ( ) não

5 Você já havia feito algum curso de pronúncia?

(X) sim ( ) não

6 Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

(X) sim ( ) não

7 Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?

1 *Durante as aulas, além de aprendermos pronúncia já aprendemos como podemos ensinar a pronúncia de maneira clara.*

2 *Houve muito treino em sala de aula o que ajudou bastante e era incentivador porque as dúvidas já eram tiradas na hora e a prática não ficava muito dependente do estudo “solitário” e sem parâmetro.*

3 *Utilizar um mesmo fragmento em todas as aulas (The our father) foi estimulante, porque analisamos o trecho em cada aspecto da pronúncia inglesa e notávamos em sala de aula o nosso progresso.*

4 *Tinha sempre um exemplo ou um fim prático em cada explicação como a música na qual estudamos “features of connected speech” o que facilita a fixação e, logo, é incentivador.*

5 *O quadro fonético adotado simplificou, pelo menos para mim, o entendimento. As comparações com outros quadros foi essencial.*

8 O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

(X) sim ( ) não

Por quê?

*Primeiramente, porque o schwa é um dos sons mais recorrentes na língua inglesa então é importante que saibamos produzi-lo. Ele também é muito importante no acento e ritmo. Como, no português, falamos quase todas as vogais sem reduzi-las, em inglês torna-se difícil manter o ritmo sem notar a presença do schwa nas sílabas não acentuadas. Finalmente, conhecer o schwa e quando ele ocorre facilita muito no entendimento oral, porque aprendemos a não esperar que o falante da língua inglesa produza todos os sons de cada palavra.*

**Aluno 10**

- 1 Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

- segmentos ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

- acento ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ ritmo ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ entoação ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-ed* final ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *silent letters* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *listening* (compreensão) ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ transcrição fonética ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum

- 2 O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não
- *silent letters* (X) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não
- transcrição fonética (X) sim ( ) não

- 3 Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim (X) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não
- ritmo ( ) sim (X) não
- entoação ( ) sim (X) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não
- *silent letters* ( ) sim (X) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não
- transcrição fonética ( ) sim (X) não

- 4 Após freqüentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim ( ) não  
 ➤ ritmo ( ) sim ( ) não  
 ➤ entoação ( ) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-ed* final ( ) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-s* final ( ) sim ( ) não  
 ➤ *silent letters* ( ) sim ( ) não  
 ➤ *listening* (compreensão) ( ) sim ( ) não  
 ➤ transcrição fonética ( ) sim ( ) não

5 Você já havia feito algum curso de pronúncia?

(X) sim ( ) não

6 Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

( ) sim (X) não

7 Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?

1 *Uso do (schwa) em sílabas átonas*

2 *Features of connected speech (Theory and Practice)*

3 *Silent letters*

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

**8** O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

(X) sim ( ) não

Por quê?

*Através do curso, pudemos perceber claramente a grande freqüência do uso da redução vocálica (schwa) na língua inglesa. Portanto é imprescindível o trabalho com a mesma no ensino da pronúncia.*

**Aluno 11**

- 1 Classifique, de acordo com as alternativas apresentadas, o nível de conhecimento, adquirido durante o curso, em cada item da pronúncia da língua inglesa discriminado abaixo:

Nível segmental:

- segmentos (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

Nível suprasegmental:

- acento ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ ritmo ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ entoação ( ) alto ( ) médio (X) baixo ( ) nenhum

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-ed* final ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *silent letters* (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ *listening* (compreensão) ( ) alto (X) médio ( ) baixo ( ) nenhum  
 ➤ transcrição fonética (X) alto ( ) médio ( ) baixo ( ) nenhum

- 2 O *schwa*, como característica da redução vocálica na língua inglesa, auxilia no entendimento dos aspectos abaixo?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-ed* final ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-s* final ( ) sim (X) não
- *silent letters* (X) sim ( ) não
- *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não
- transcrição fonética (X) sim ( ) não

- 3 Você acredita que poderia ter tomado conhecimento dos aspectos da pronúncia da língua inglesa, listados abaixo, ignorando o papel desempenhado pela redução vocálica (*schwa*)?

Nível segmental:

- segmentos ( ) sim (X) não

Nível suprasegmental:

- acento ( ) sim (X) não
- ritmo ( ) sim (X) não
- entoação ( ) sim (X) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não
- pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não
- pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não
- *silent letters* ( ) sim (X) não
- *listening* (compreensão) ( ) sim (X) não
- transcrição fonética ( ) sim (X) não

- 4 Após freqüentar o curso, você, como professor, pôde verificar uma melhoria em sua habilidade de lidar com os aspectos abaixo, no processo de ensino-aprendizagem, junto aos seus alunos?

Nível segmental:

- segmentos (X) sim ( ) não

Nível suprasegmental:

- acento (X) sim ( ) não  
 ➤ ritmo (X) sim ( ) não  
 ➤ entoação (X) sim ( ) não

Outros aspectos:

- *features of connected speech* ( ) sim (X) não  
 ➤ pronúncia do *-ed* final (X) sim ( ) não  
 ➤ pronúncia do *-s* final (X) sim ( ) não  
 ➤ *silent letters* ( ) sim (X) não  
 ➤ *listening* (compreensão) (X) sim ( ) não  
 ➤ transcrição fonética (X) sim ( ) não

5 Você já havia feito algum curso de pronúncia?

( ) sim (X) não

6 Você já conhecia a abordagem utilizada no curso ministrado?

( ) sim (X) não

7 Mencione alguns aspectos do curso que possam ter ampliado o seu interesse pela pronúncia da língua inglesa?

1 *Os símbolos usados na transcrição fonética (mais simplificados).*

2 *A metodologia usada ampliou meu interesse pela pronúncia da língua inglesa.*

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

8 O trabalho com a redução vocálica (*schwa*) é importante no ensino de pronúncia?

(X) sim ( ) não

Por quê?

*Funciona como um suporte para a pronúncia. É muito importante para “features of connected speech”, “silent letters” e “listening”.*

## ANEXO E – Tempo das gravações

<i>Schwa nos Três Contextos</i>					
<b>Alunos</b>	<b>Gravações</b>	<i>elephant</i>	<i>computer</i>	<i>sofa</i>	<i>cupboard</i>
1	1 <sup>a</sup> .	00:08	00:10	00:12	—
		02:06	02:11	02:20	02:22
		02:35	02:40	02:49	02:49
1	2 <sup>a</sup> .	00:16	00:19	00:12	00:23
		01:24	01:33	01:43	01:47
		02:00	02:25	02:14	02:14
2	1 <sup>a</sup> .	00:15	00:19	00:35	00:44
		02:38	02:47	02:57	03:02
		03:00	03:14	03:30	03:30
2	2 <sup>a</sup> .	00:18	00:20	00:23	00:28
		02:07	02:19	02:30	02:34
		02:48	02:55	03:14	03:14
3	1 <sup>a</sup> .	00:29	00:31	00:19	00:50
		03:00	03:11	03:24	03:29
		03:44	03:49	03:59	03:59
3	2 <sup>a</sup> .	00:21	00:24	00:15	00:27
		02:18	02:29	02:41	02:47
		03:05	03:10	03:19	03:19
4	1 <sup>a</sup> .	00:27	00:28	00:20	—
		02:55	03:03	03:10	03:13
		03:24	03:30	03:40	03:40
4	2 <sup>a</sup> .	00:11	00:14	00:17	00:23
		02:31	02:43	02:55	03:00
		03:15	03:21	03:34	03:34
5	1 <sup>a</sup> .	00:23	00:25	00:29	—
		04:16	04:30	04:40	04:45
		05:01	05:06	05:17	05:17
5	2 <sup>a</sup> .	00:31	00:33	00:36	00:44
		03:25	03:45	04:00	04:05
		04:21	04:26	04:37	04:37
6	1 <sup>a</sup> .	00:17	00:20	00:28	00:54
		03:15	03:23	03:32	03:35
		03:47	03:51	04:00	04:00
6	2 <sup>a</sup> .	00:15	00:18	00:23	00:35
		02:30	02:40	02:50	02:54
		03:07	03:11	03:20	03:20
7	1 <sup>a</sup> .	00:19	00:21	00:29	—
		02:52	03:02	03:10	03:04
		03:29	03:34	03:44	03:44
7	2 <sup>a</sup> .	00:23	00:25	00:19	00:29
		01:23	01:38	01:50	01:55
		02:10	02:15	02:26	02:26

*Schwa* nos Três Contextos (continuação)

<i>Schwa</i> nos Três Contextos					
<b>Alunos</b>	<b>Gravações</b>	<i>elephant</i>	<i>computer</i>	<i>sofa</i>	<i>cupboard</i>
8	1 <sup>a</sup> .	00:27	00:28	00:35	—
		04:05	04:15	04:23	04:26
		04:43	04:47	04:58	04:58
8	2 <sup>a</sup> .	00:11	00:13	00:15	—
		02:39	02:51	03:01	03:04
		03:18	03:22	03:33	03:33
9	1 <sup>a</sup> .	00:13	00:17	00:22	00:27
		02:00	02:13	02:25	02:32
		02:51	02:57	03:10	03:10
9	2 <sup>a</sup> .	00:18	00:20	00:14	00:27
		02:07	02:20	02:33	02:38
		02:55	03:04	03:14	03:14
10	1 <sup>a</sup> .	00:17	00:25	00:32	—
		03:27	03:34	03:43	03:47
		04:03	04:08	04:19	04:19
10	2 <sup>a</sup> .	00:25	00:27	00:21	00:29
		02:32	02:44	02:55	02:59
		03:16	03:21	03:37	03:37
11	1 <sup>a</sup> .	00:31	00:33	00:25	—
		02:59	03:08	03:17	03:20
		03:33	03:37	03:46	03:46
11	2 <sup>a</sup> .	00:21	00:23	00:17	00:26
		02:29	02:41	02:51	02:54
		03:09	03:14	03:24	03:24

<b>Acento</b>							
<b>Alunos</b>	<b>Gravações</b>	<i>conundrums</i>	<i>linguists</i>	<i>influences</i>	<i>recognize</i>	<i>Arabic</i>	<i>accurate</i>
1	1 <sup>a</sup> .	00:43	03:36	03:49	03:57	04:04	04:43
	2 <sup>a</sup> .	00:45	03:01	03:15	03:23	03:33	04:10
2	1 <sup>a</sup> .	01:03	04:14	04:30	04:39	04:48	05:24
	2 <sup>a</sup> .	00:51	04:01	04:16	04:23	04:37	05:14
3	1 <sup>a</sup> .	01:15	04:53	05:07	05:16	05:25	06:00
	2 <sup>a</sup> .	00:48	04:03	04:15	04:23	04:32	05:02
4	1 <sup>a</sup> .	01:14	04:24	04:38	04:47	04:55	05:33
	2 <sup>a</sup> .	00:47	04:23	04:38	04:49	04:58	05:34
5	1 <sup>a</sup> .	01:25	06:07	06:20	06:28	06:36	07:12
	2 <sup>a</sup> .	01:05	05:26	05:40	05:49	05:58	06:31
6	1 <sup>a</sup> .	01:25	04:40	04:51	04:58	05:05	05:34
	2 <sup>a</sup> .	00:57	04:01	04:12	04:19	04:25	04:55
7	1 <sup>a</sup> .	01:18	04:28	04:42	04:50	04:59	05:33
	2 <sup>a</sup> .	00:51	03:13	03:27	03:35	03:44	04:16
8	1 <sup>a</sup> .	01:38	05:55	06:06	06:14	06:24	06:57
	2 <sup>a</sup> .	00:48	04:21	04:33	04:43	04:51	05:22
9	1 <sup>a</sup> .	00:46	04:11	04:22	04:31	04:38	05:14
	2 <sup>a</sup> .	00:48	03:57	04:10	04:17	04:25	04:53
10	1 <sup>a</sup> .	01:21	05:08	05:23	05:31	05:38	06:12
	2 <sup>a</sup> .	00:51	04:33	04:48	05:00	05:12	06:08
11	1 <sup>a</sup> .	01:21	04:44	04:57	05:07	05:17	05:54
	2 <sup>a</sup> .	00:45	04:12	04:24	04:32	04:40	05:13

<i>Function Words</i>						
<b>Alunos</b>	<b>Gravações</b>	<i>and</i>	<i>can</i>	<i>to</i>	<i>of</i>	<i>on</i>
1	1 <sup>a</sup> .	00:40	00:52	00:58	01:04	01:11
	2 <sup>a</sup> .	00:43	00:49	00:53	00:59	01:08
2	1 <sup>a</sup> .	01:01	01:08	01:12	01:20	01:28
	2 <sup>a</sup> .	00:50	00:55	00:59	01:05	01:13
3	1 <sup>a</sup> .	01:11	01:22	01:27	01:32	01:40
	2 <sup>a</sup> .	00:47	00:51	00:55	00:59	01:06
4	1 <sup>a</sup> .	01:12	01:21	01:24	01:30	01:40
	2 <sup>a</sup> .	00:43	00:51	00:55	01:00	01:09
5	1 <sup>a</sup> .	01:24	01:33	01:37	01:43	01:51
	2 <sup>a</sup> .	01:04	01:11	01:14	01:22	01:29
6	1 <sup>a</sup> .	01:23	01:29	01:33	01:38	01:46
	2 <sup>a</sup> .	00:56	01:00	01:04	01:09	01:16
7	1 <sup>a</sup> .	01:16	01:22	01:26	01:33	01:40
	2 <sup>a</sup> .	00:50	00:54	00:59	01:03	01:10
8	1 <sup>a</sup> .	01:35	01:42	01:45	01:52	02:00
	2 <sup>a</sup> .	00:47	00:52	00:55	01:00	01:06
9	1 <sup>a</sup> .	00:44	00:50	00:55	01:00	01:08
	2 <sup>a</sup> .	00:46	00:51	00:55	00:58	01:04
10	1 <sup>a</sup> .	01:18	01:26	01:30	01:38	01:47
	2 <sup>a</sup> .	00:50	00:59	01:02	01:09	01:20
11	1 <sup>a</sup> .	01:20	01:26	01:30	01:36	01:44
	2 <sup>a</sup> .	00:44	00:49	00:52	00:58	01:05

<b>Entoação</b>						
<b>Alunos</b>	<b>Gravações</b>	<b>Frases</b>				
		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1	1 <sup>a</sup> .	03:19	04:12	04:18	04:33	04:54
	2 <sup>a</sup> .	02:44	03:42	03:47	04:00	04:20
2	1 <sup>a</sup> .	03:57	04:56	05:02	05:15	05:35
	2 <sup>a</sup> .	03:43	04:45	04:51	05:05	05:23
3	1 <sup>a</sup> .	04:37	05:32	05:38	05:50	06:09
	2 <sup>a</sup> .	03:38	04:38	04:42	04:53	05:09
4	1 <sup>a</sup> .	04:09	05:04	05:09	05:22	05:45
	2 <sup>a</sup> .	04:06	05:06	05:11	05:25	05:44
5	1 <sup>a</sup> .	05:47	06:45	06:50	07:02	07:22
	2 <sup>a</sup> .	05:10	06:05	06:11	06:24	06:41
6	1 <sup>a</sup> .	04:26	05:12	05:16	05:27	05:40
	2 <sup>a</sup> .	03:48	04:34	04:38	04:48	05:02
7	1 <sup>a</sup> .	04:12	05:06	05:12	05:25	05:41
	2 <sup>a</sup> .	02:58	03:51	03:56	04:08	04:24
8	1 <sup>a</sup> .	05:36	06:31	06:37	06:49	07:09
	2 <sup>a</sup> .	04:04	04:59	05:03	05:14	05:31
9	1 <sup>a</sup> .	03:55	04:46	04:53	05:06	05:22
	2 <sup>a</sup> .	03:43	04:32	04:36	04:46	05:00
10	1 <sup>a</sup> .	04:50	05:46	05:52	06:05	06:21
	2 <sup>a</sup> .	04:14	05:26	05:37	05:51	06:16
11	1 <sup>a</sup> .	04:26	05:25	05:32	05:45	06:04
	2 <sup>a</sup> .	03:57	04:47	04:51	05:05	05:22

<i>Features of connected speech</i>									
<b>Alunos</b>	<b>Gravações</b>	<i>sun above</i>	<i>wonder about</i>	<i>and assorted</i>	<i>can come</i>	<i>rushed to</i>	<i>none of</i>	<i>when the</i>	<i>burned up</i>
1	1 <sup>a</sup> .	00:32	00:33	00:40	00:52	01:05	01:09	01:17	01:18
	2 <sup>a</sup> .	00:35	00:36	00:43	00:49	01:01	01:06	01:11	01:12
2	1 <sup>a</sup> .	00:52	00:53	01:01	01:08	01:21	01:26	01:29	01:30
	2 <sup>a</sup> .	00:41	00:42	00:50	00:55	01:08	01:11	01:14	01:15
3	1 <sup>a</sup> .	01:03	01:04	01:11	01:22	01:34	01:38	01:41	01:42
	2 <sup>a</sup> .	00:39	00:40	00:46	00:51	01:00	01:04	01:08	01:09
4	1 <sup>a</sup> .	01:03	01:04	01:12	01:21	01:32	01:39	01:42	01:43
	2 <sup>a</sup> .	00:35	00:36	00:43	00:51	01:02	01:07	01:11	01:12
5	1 <sup>a</sup> .	01:16	01:17	01:24	01:34	01:45	01:49	01:54	01:55
	2 <sup>a</sup> .	00:56	00:57	01:04	01:11	01:24	01:28	01:31	01:32
6	1 <sup>a</sup> .	01:16	01:17	01:23	01:29	01:40	01:44	01:48	01:49
	2 <sup>a</sup> .	00:48	00:49	00:56	01:01	01:11	01:14	01:18	01:19
7	1 <sup>a</sup> .	01:07	01:08	01:16	01:22	01:35	01:39	01:43	01:44
	2 <sup>a</sup> .	00:42	00:43	00:49	00:55	01:05	01:09	01:12	01:13
8	1 <sup>a</sup> .	—	—	01:35	01:42	01:54	01:58	02:02	02:03
	2 <sup>a</sup> .	00:40	00:41	00:47	00:51	01:01	01:04	01:07	01:08
9	1a.	00:33	00:36	00:44	00:51	01:02	01:06	01:09	01:10
	2a.	00:39	00:40	00:46	00:51	01:00	01:03	01:05	01:06
10	1 <sup>a</sup> .	01:09	01:10	01:18	01:25	01:40	01:44	01:49	01:50
	2 <sup>a</sup> .	00:41	00:42	00:50	00:58	01:11	01:18	01:21	01:22
11	1 <sup>a</sup> .	01:10	01:12	01:20	01:27	01:38	01:42	01:46	01:47
	2 <sup>a</sup> .	00:36	00:37	00:44	00:49	01:00	01:04	01:07	01:08

<b>-ed Final</b>						
<b>Alunos</b>	<b>Gravações</b>	<i>noticed</i>	<i>applied</i>	<i>reported</i>	<i>mastered</i>	<i>changed</i>
1	1 <sup>a</sup> .	03:13	03:35	03:38	03:41	04:16
	2 <sup>a</sup> .	02:38	03:01	03:03	03:07	03:45
2	1 <sup>a</sup> .	03:50	04:13	04:18	04:21	04:59
	2 <sup>a</sup> .	03:37	04:00	04:02	04:07	04:48
3	1 <sup>a</sup> .	04:31	04:53	04:55	04:58	05:35
	2 <sup>a</sup> .	03:43	04:02	04:05	04:08	04:40
4	1 <sup>a</sup> .	04:04	04:23	04:26	04:30	05:06
	2 <sup>a</sup> .	04:00	04:22	04:25	04:29	05:08
5	1 <sup>a</sup> .	05:40	06:06	06:08	06:12	06:47
	2 <sup>a</sup> .	05:05	05:26	05:28	05:32	06:09
6	1 <sup>a</sup> .	04:20	04:40	04:41	04:44	05:14
	2 <sup>a</sup> .	03:42	04:01	04:03	04:05	04:36
7	1 <sup>a</sup> .	04:06	04:27	04:30	04:34	05:08
	2 <sup>a</sup> .	02:51	03:12	03:15	03:18	03:53
8	1 <sup>a</sup> .	05:31	05:52	05:55	05:59	06:33
	2 <sup>a</sup> .	03:59	04:18	04:23	04:26	05:01
9	1 <sup>a</sup> .	03:49	04:10	04:12	04:15	04:50
	2 <sup>a</sup> .	03:38	03:57	03:58	04:01	04:33
10	1 <sup>a</sup> .	04:43	05:08	05:10	05:14	05:49
	2 <sup>a</sup> .	04:06	04:32	04:34	04:38	05:28
11	1 <sup>a</sup> .	04:20	04:43	04:45	04:49	05:29
	2 <sup>a</sup> .	03:50	04:11	04:13	04:17	04:49

<b>-S Final</b>							
<b>Alunos</b>	<b>Gravações</b>	<i>theories</i>	<i>cases</i>	<i>individuals</i>	<i>influences</i>	<i>accents</i>	<i>lots</i>
1	1 <sup>a</sup> .	03:24	03:38	03:40	03:49	04:15	04:47
	2 <sup>a</sup> .	02:50	03:04	03:06	03:15	03:45	04:14
2	1 <sup>a</sup> .	04:04	04:18	04:20	04:29	04:58	05:29
	2 <sup>a</sup> .	03:50	04:04	04:06	04:16	04:46	05:19
3	1 <sup>a</sup> .	04:43	04:56	04:57	05:06	05:34	06:05
	2 <sup>a</sup> .	03:53	04:06	04:07	04:15	04:39	05:06
4	1 <sup>a</sup> .	04:14	04:27	04:28	04:38	05:05	05:37
	2 <sup>a</sup> .	04:12	04:26	04:27	04:37	05:07	05:39
5	1 <sup>a</sup> .	05:53	06:09	06:10	06:19	06:46	07:17
	2 <sup>a</sup> .	05:16	05:29	05:31	05:40	06:07	06:35
6	1 <sup>a</sup> .	04:31	04:42	04:43	04:51	05:13	05:37
	2 <sup>a</sup> .	03:53	04:03	04:04	04:11	04:35	04:59
7	1 <sup>a</sup> .	04:18	04:31	04:32	04:42	05:07	05:37
	2 <sup>a</sup> .	03:03	03:16	03:17	03:27	03:52	04:20
8	1 <sup>a</sup> .	05:42	05:57	05:58	06:06	06:33	07:01
	2 <sup>a</sup> .	04:10	04:24	04:25	04:33	05:00	05:27
9	1 <sup>a</sup> .	04:00	04:12	04:14	04:22	04:47	05:18
	2 <sup>a</sup> .	03:48	03:59	04:00	04:09	04:33	04:57
10	1 <sup>a</sup> .	04:56	05:11	05:12	05:23	05:48	06:16
	2 <sup>a</sup> .	04:22	04:35	04:36	04:48	05:23	06:12
11	1 <sup>a</sup> .	04:32	04:46	04:48	04:57	05:26	05:59
	2 <sup>a</sup> .	04:02	04:14	04:15	04:24	04:48	05:18

## ANEXO F – Depoimento do Coordenador Pedagógico

O depoimento a seguir foi dado pelo Coordenador Pedagógico da escola de idiomas onde o curso foi ministrado. Nele, são expressas as opiniões e impressões do coordenador a respeito do curso e acerca da alteração constatada no desempenho dos professores.<sup>139</sup>

É importante ressaltar que este coordenador ministra um curso preparatório para exame de proficiência para o mesmo grupo de professores. Além disso, faz um acompanhamento do trabalho de cada docente em sala de aula.

**Você gostaria de fazer algum comentário a respeito do curso?**

*O curso foi muito bom, muito coeso, uma seqüência de assuntos muito bem feita, onde dava para perceber a relação de um com o outro. O que eu achei legal foi isso, o jeito que você trouxe e foi desenvolvido o curso, muito didático. Então deu para aprender muita coisa.*

*Com relação ao resultado nos professores, quando eu dou aula para o pessoal no outro curso, eu percebi que eles melhoraram realmente, não só praticamente: lendo melhor, falando melhor, fazendo melhor as ligações, a entoação também melhorou bastante. E o que eu percebo também é que eles estão mais conscientes e isto que é interessante. Então, às vezes, eles lêem uma palavra e eles mesmos voltam para corrigir a pronúncia da palavra.*

**Eles estão conseguindo se monitorar melhor?**

*Exatamente. Então eles estão se monitorando melhor, porque a gente percebe que a pronúncia não muda de repente. Então precisa ser uma coisa trabalhada e, principalmente, o pessoal que morou fora, que já tem muitos vícios, que aprendeu, quer dizer, ouviu errado e trouxe esse erro, quer dizer, aquele sotaque Português forte. Então é difícil corrigir, mas eles já estão conscientes dos erros. Então eu achei isso muito bom mesmo e praticamente foi muito bom também, melhorou demais a pronúncia, principalmente do pessoal que começou trabalhar com a gente há menos tempo. Achei que eles tiveram um desenvolvimento fantástico em termos de pronúncia, muito bom.*

---

<sup>139</sup> Em itálico encontra-se a fala do Coordenador e em negrito, os comentários da autora desta tese.

**Você mudaria alguma coisa no curso? Tem alguma coisa que você acha que não podia ter faltado e faltou? Alguma coisa que ficou de fora mesmo? Seja pelo tempo, seja por eu ter priorizado outras coisas?**

*Não eu não saberia fazer essa avaliação. A minha avaliação é como eu te disse: para mim foi muito bom. Em um prazo razoavelmente curto, porque não foi assim tão longo, você trouxe informações muito importantes, muito relevantes. Na minha opinião parece que foram abordados praticamente todos os assuntos com relação a isso, a estas questões, alguns assuntos sim, eu acho que poderia haver um aprofundamento maior. Como, por exemplo, a entonação com as “WH Questions”, que não houve, mesmo as “Tag Questions” poderia, assim, a gente viu, mas não praticou tanto por falta de tempo, mas eu achei muito bom dentro do prazo que foi programado. Não teria nada a acrescentar.*

**E quando você fala que foi coeso, olhando de fora, o que você acha que deu essa coerência para o curso? Olhando de fora assim: você não é eu, não como professor, como aluno. Você está falando que o curso foi coeso, essa é uma intenção minha mesmo, de coerência, mas nos seus olhos o que você acha que dá essa coerência?**

*Olha, eu não sei, porque essa coesão e coerência ela é muito difícil, porque depende muito de quem está trabalhando, de quem está dando a aula. Então eu já tinha feito algumas coisas, assim, na área, mas muito jogado. Então tratava de um assunto e depois não estabelecia uma relação. Então o que eu achei legal foi que você ia falando de uma coisa e trazendo as outras. Entendeu? Então você falava de um assunto, mas não deixava de trazer outros assuntos. Então dessa forma ia fazendo sentido na organização da aprendizagem, do conhecimento. É nesse sentido que eu falo que foi coeso. Eu não sei se isso tem a ver, por exemplo, com a sua preparação das aulas ou o seu jeito de trabalhar. Entendeu? Eu não sei se foi realmente preparado detalhadamente nesse sentido ou se é você que já tem esse jeito de trabalhar que vai puxando uma coisa e juntando com a outra.*

**Mas o resultado o impacto foi produtivo?**

*Muito produtivo nesse sentido. Eu acho isso muito difícil, por isso que foi uma coisa que me chamou muito a atenção. Porque eu acho complicado isso e se não fizer isso com pronúncia, na minha opinião, o resultado não é tão positivo, porque é como se você não acomodasse o conhecimento, quando você não consegue fazer isso. Você dá uma*

*informação, a informação fica e pronto. Aquilo passa para uma outra e não consolida, nem produz. Não gera produção. Uma coisa é você ter a informação e até consolidar a informação, outra coisa é você produzir, por isso que a gente fica nervoso quando tem que ler de novo, porque "production" é outra história.*

*Eu achei muito coeso, muito prático. Eu achei muito bom, cada vez que a gente vinha, a gente aprendia e saía com a sensação de que aprendemos, que consolidou. Eu acho que talvez tenha sido exatamente isso que fez a diferença, porque nós já havíamos visto isoladamente algumas coisas, mas eu não via isso, o resultados práticos não foi tão bom. Às vezes a gente até falava: por que que não sai? Parece que ficava jogado e não fazia efeito, não produzia efeito. Exatamente. Então eu achei muito bom. Esse aspecto foi um aspecto que me chamou muito a atenção, é um aspecto que sempre me chama atenção. Normalmente me chama atenção. Quando as coisas conseguem ter uma certa coesão e dessa forma ser coerente.*