



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALEXANDRE STEIN

**ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DOS DITONGOS
ORTOGRÁFICOS DA LÍNGUA INGLESA E SUAS
REALIZAÇÕES ORAIS POR APRENDIZES BRASILEIROS**

Londrina
2020

ALEXANDRE STEIN

**ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DOS DITONGOS
ORTOGRÁFICOS DA LÍNGUA INGLESA E SUAS
REALIZAÇÕES ORAIS POR APRENDIZES BRASILEIROS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Dra. Dircel Aparecida Kailer

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Stein, Alexandre.

Aspectos fonéticos-fonológicos dos ditongos ortográficos da Língua Inglesa e suas realizações orais por aprendizes brasileiros / Alexandre Stein. - Londrina, 2020.
154 f.

Orientador: Dra. Dircel Aparecida Kailer.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Ditongos ortográficos - Tese. 2. Realizações orais - Tese. 3. Língua Inglesa - Tese. 4. Fonética e Fonologia - Tese. I. Kailer, Dra. Dircel Aparecida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ALEXANDRE STEIN

**ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DOS DITONGOS
ORTOGRÁFICOS DA LÍNGUA INGLESA E SUAS REALIZAÇÕES
ORAIS POR APRENDIZES BRASILEIROS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul -
UFRGS

Profa. Dra. Alessandra Dutra
Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR

Profa. Dra. Adriana Grade Fiori-Souza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
UNIOESTE

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 03 de abril de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me deu saúde para conduzir essa pesquisa e iluminou minha mente nos momentos em que as informações e o conhecimento já não eram mais suficientes. Obrigado Senhor.

Agradeço à minha Orientadora, a Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer, por me inspirar e estar sempre pronta para estender sua mão amiga nas horas de desespero. Quando eu achava que não conseguiria, ela me aconselhou e mostrou o caminho das pedras. Obrigado por ser luz quando tudo parecia tão confuso e incerto.

Agradeço à Banca Examinadora, composta pelo Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRS), pela Profa. Dra. Alessandra Dutra (UTFPR), pela Profa. Dra. Adriana Grade Fiori-Souza (UEL) e pela Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino (UEL), por gentilmente se disporem a ler, avaliar e tecer considerações preciosíssimas sobre meu trabalho. Suas contribuições foram de suma importância para que eu alcançasse meu objetivo.

Agradeço ao Prof. Dr. Pedro Egídio Warken que gentilmente fez uma revisão textual detalhada da minha tese.

Agradeço à minha família pelas orações e pelo apoio. Por entenderem que eu precisava me ausentar em alguns momentos para que eu pudesse realizar esta pesquisa e dedicar-me aos meus estudos.

Agradeço aos meus amigos por compreenderem as vezes em que não pude estar presente em função do tempo que precisava dedicar-me a esta pesquisa e à redação desta Tese.

Agradeço aos aprendizes de Língua Inglesa que se dispuseram a participar da coleta de dados para esta pesquisa. Sem eles, não seria possível realizar este estudo. Obrigado a todos pelo tempo e pela disposição.

Agradeço à escola de inglês participante que me autorizou a realizar a coleta de dados com seus alunos. Obrigado por confiarem em minha ética e descrição quanto às informações prestadas sobre os cursos e os alunos.

TABELA DE SÍMBOLOS FONÉTICOS UTILIZADOS NESTA TESE

FONEMAS VOCÁLICOS¹

Monotongos Simples	Fonema	Exemplo	Transcrição²
	/ɪ/	f <u>i</u> sh	/fɪʃ/
	/æ/	c <u>a</u> t	/kæt/
	/ɒ/	d <u>o</u> g	/dɒg/
	/ʊ/	b <u>o</u> ok	/bʊk/
	/ɛ/	p <u>e</u> t	/pɛt/
	/ʌ/	<u>u</u> p	/ʌp/
	/ə/	t <u>e</u> ach <u>e</u> r	/'ti:tʃə/
Monotongos Complexos	/i:/	sh <u>e</u> e <p>ee</p>	/ʃi:p/
	/ɑ:/	al <u>a</u> rm	/ə'la:m/
	/ɔ:/	h <u>o</u> rse	/hɔ:s/
	/u:/	sh <u>o</u> e	/ʃu:/
	/ɜ:/	h <u>e</u> r	/hɜ:/
Ditongos	/eɪ/	tr <u>a</u> in	/treɪn/
	/aɪ/	b <u>i</u> ke	/baɪk/
	/ɔɪ/	b <u>o</u> y	/bɔɪ/
	/ɪə/*	h <u>e</u> re	/hɪə/
	/eə/*	h <u>a</u> ir	/heə/
	/ʊə/*	t <u>o</u> urist	/'tʊərɪst/
	/əʊ/	sh <u>o</u> w	/ʃəʊ/
	/aʊ/	m <u>o</u> uth	/maʊθ/

FONEMAS CONSONANTAIS

Fonema	Exemplo	Transcrição	Fonema	Exemplo	Transcrição
/p/	p <u>e</u> a	/pi:/	/b/	b <u>o</u> at	/bəʊt/
/t/	tr <u>e</u> e	/tri:/	/d/	d <u>o</u> g	/dɒg/
/k/	c <u>o</u> in	/kɔɪn/	/g/	g <u>o</u>	/gəʊ/
/f/	fr <u>e</u> e	/fri:/	/v/	v <u>i</u> deo	/'vɪdiəʊ/
/θ/	th <u>i</u> ng	/θɪŋ/	/ð/	th <u>i</u> s	/ðɪs/
/s/	s <u>e</u> e	/si:/	/z/	z <u>o</u> o	/zu:/
/ʃ/	sh <u>e</u> e <p>ee</p>	/ʃi:p/	/ʒ/	v <u>i</u> sion	/'vɪz(ə)n/
/tʃ/	ch <u>e</u> ese	/tʃi:z/	/dʒ/	j <u>o</u> ke	/dʒəʊk/
/h/	h <u>a</u> t	/hæt/	/l/	l <u>o</u> ve	/lʌv/
/m/	m <u>o</u> use	/maʊs/	/ɹ ³ /	r <u>e</u> d	/ɹɛd/
/n/	n <u>o</u> w	/naʊ/	/w/	w <u>e</u>	/wi:/
/ŋ/	s <u>i</u> ng	/sɪŋ/	/j/	y <u>o</u> u	/ju:/

¹ Os símbolos usados para representar os fonemas da Língua Inglesa culta/padrão e para transcrever realizações orais dos participantes ao longo desta tese estão em conformidade com o *International Phonetic Alphabet* (IPA) (INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION, 1999).

² As transcrições foram feitas com base na variedade britânica da Língua Inglesa.

* Estes fonemas ditongais são usados na variedade britânica.

³ Autores como Roach (1983-2009), Celce-Murcia et al. (2010) e Ashton; Shepherd (2012) utilizam o símbolo /ɹ/ para representar a aproximante retroflexa.

STEIN, Alexandre. **Aspectos fonético-fonológicos dos ditongos ortográficos da Língua Inglesa e suas realizações orais por aprendizes brasileiros.** 2020.152 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2020.

RESUMO

Esta tese apresenta uma análise da realização oral, por aprendizes brasileiros de Língua Inglesa, dos ditongos ortográficos desta língua. Como fundamentação teórica buscamos embasamento nos princípios da Aquisição de Segunda Língua, na Teoria de Análise de Erros e nos pressupostos da Interlíngua, da Consciência Fonológica e da influência grafo-fônico-fonológica em L2 (ECKMAN, 1981, 2018; ELLIS, 1986, 1994; MORI, 2000; FRASER, 2000; KEYS, 2001; TREHEARNE, 2003; ZIMMER; ALVES, 2006; ALVES, 2012; ARCHIBALD, 2018). O corpus analisado é constituído de 52 palavras-alvo grafadas com ditongos que se realizam oralmente como monotongos em Língua Inglesa (ROACH, 1983-2009; CELCE-MURCIA et al., 2010; ASHTON; SHEPHERD, 2012; CRISTÓFARO-SILVA, 2012). Para a coleta de dados foram utilizados um questionário fonético-fonológico contendo 19 palavras-alvo e uma lista de sentenças com 33 palavras-alvo para leitura em voz alta, resultando em 1.045 realizações provenientes de 21 aprendizes brasileiros de níveis intermediário e avançado da Língua Inglesa. Os dados coletados foram transcritos, codificados e rodados no programa computacional Goldvarb X. Os principais resultados mostram que a maioria dos participantes deste estudo realiza os ditongos ortográficos da Língua Inglesa conforme a norma culta. No entanto, detectamos erros em algumas realizações e buscamos relacionar as realizações orais obtidas com os contextos linguísticos e extralinguísticos a fim de revelar quais aspectos podem influenciar mais significativamente nas produções orais dos segmentos em questão.

Palavras-chave: Ditongos ortográficos. Realizações orais. Língua Inglesa. Fonética e Fonologia.

STEIN, Alexandre. **Phonetic and Phonological aspects of the orthographic diphthongs from English language and their oral realisations by Brazilian learners**. 2020. 152 p. Thesis (PhD in Language Studies) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This thesis presents an analysis of how Brazilian learners of English realise orally the orthographic diphthongs in English Language. We are based on the theoretical principals of Second Language Acquisition, the Theory of Error Analysis and the concepts of Interlanguage, Phonological Awareness and the grapho-phonological influence in L2 (ECKMAN, 1981, 2018; ELLIS, 1986, 1994; MORI, 2000; FRASER, 2000; KEYS, 2001; TREHEARNE, 2003; ZIMMER; ALVES, 2006, ALVES, 2012; ARCHIBALD, 2018). The analysed corpus is constituted by 52 words containing orthographic diphthongs that are realised as monophthongs in English language (ROACH, 1983-2009; CELCE-MURCIA et al., 2010; ASHTON; SHEPHERD, 2012; CRISTÓFARO-SILVA, 2012). The data collection was carried out through a questionnaire with 19 questions, and a list of sentences containing 33 target words to be read aloud. This collection resulted in 1.045 realisations coming from 21 intermediate and advanced Brazilian students of English. We transcribed, coded and ran these data on Goldvarb X computer programme. The main results show that most of the participants produced the English orthographic diphthongs according to the pronunciation norms of that language. However, we detected errors in some realisations and tried to establish the relationship between the oral realisations and the linguistic and extralinguistic aspects in order to reveal which aspects may influence, more significantly the oral productions of the studied segments.

Keywords: Orthographic Diphthongs. Oral Realisations. English Language. Phonetics and Phonology

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Panorama da mudança vocálica em Inglês.....	21
Quadro 02	Tendências de pronúncia da variedade britânica moderna.....	28
Quadro 03	Inventário da correspondência fonema/grafema de segmentos vocálicos em Inglês	41
Quadro 04	Sistema vocálico da Língua Inglesa	53
Quadro 05	Sistema vocálico da Língua Portuguesa do Brasil	54
Quadro 06	Agrupamento dos ditongos em Inglês	59
Quadro 07	Palavras-alvo em Inglês contendo ditongos ortográficos e suas realizações conforme a norma culta da língua-alvo	73
Quadro 08	Vocábulos selecionados para questionário fonéticofonológico (19) para as sentenças de leitura em voz alta (33)	76
Quadro 09	Grade de cursos para adultos ofertados pela escola participante	78
Quadro 10	Codificação das categorias de análise	80
Quadro 11	Seleção final das palavras-alvo para a análise	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Atuação dos ditongos ortográficos na produção de ditongos fonológicos	85
Tabela 02	Ditongos ortográficos que favoreceram altos índices de produções orais como ditongos fonológicos (desvio)	87
Tabela 03	Ditongos ortográficos que favoreceram médios índices de produções orais como ditongos fonológicos	88
Tabela 04	Ditongos ortográficos que favoreceram baixos índices de produções orais como ditongos fonológicos	89
Tabela 05	Atuação da variável posição do ditongo na produção oral dos ditongos ortográficos como ditongos fonológicos	91
Tabela 06	Vocábulos realizados de forma desviante com maior recorrência pelos participantes 001-021	93
Tabela 07	Atuação da variável participantes na realização oral dos ditongos ortográficos	98
Tabela 08	Distribuição dos participantes conforme seu nível de proficiência	99
Tabela 09	Cruzamento das informações sobre os participantes da pesquisa	108
Tabela 10	Atuação da variável instrumentos de coleta de dados na realização oral dos ditongos ortográficos	110
Tabela 11	Atuação da variável idade na realização oral dos ditongos ortográficos	111
Tabela 12	Atuação da variável faixa etária na realização oral dos ditongos ortográficos	112
Tabela 13	Atuação da variável idade de início de aprendizagem da Língua Inglesa nas realizações orais dos ditongos Ortográficos	113
Tabela 14	Relação entre: Participante x Finalidade de Aprendizagem x Índice de realização desviante	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Atuação da variável tonicidade na realização oral dos ditongos ortográficos	92
Gráfico 02	Vocábulos com maiores índices de realização como ditongos Fonológicos.....	94
Gráfico 03	Atuação da variável sexo na realização oral dos ditongos ortográficos	111
Gráfico 04	Atuação da variável finalidade de aprendizagem da língua-alvo na realização oral dos ditongos ortográficos como ditongos fonológicos.....	115

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	15
1 CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO	19
1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA	19
1.2 A LÍNGUA INGLESA NA ATUALIDADE	23
1.3 LÍNGUA INGLESA EM USO X NORMA CULTA E NORMA PADRÃO DA LÍNGUA INGLESA	25
2 CAPÍTULO 2 – AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA	30
2.1 ABORDAGENS E CONSTRUTOS REFERENTES AO PROCESSO DE AQUISIÇÃO NA VISÃO GERATIVA	30
2.1.1 Análise De Erros	31
2.1.2 Fonologia De Segunda Língua E Interlíngua	33
2.1.3 Consciência Fonológica	37
2.1.4 O Desenvolvimento Da Consciência Fonológica	40
2.1.5 Pronúncia E Preconceito Linguístico Em L2	43
2.1.6 A Hipótese Do Período Crítico Na Aquisição De L2	47
2.1.7 A Relação Grafo-Fônico-Fonológica Em Língua Inglesa: A Influência Da Escrita Sobre A Pronúncia Em L2	50
3 CAPÍTULO 3 – SISTEMAS VOCÁLICOS DA LÍNGUA INGLESA E DA LÍNGUA PORTUGUESA	53
3.1 REALIZAÇÕES ORAIS DOS DITONGOS ORTOGRÁFICOS NAS LÍNGUAS INGLESA E PORTUGUESA	56
4 CAPÍTULO 4 – ESTUDOS SOBRE A PRODUÇÃO DE SEGMENTOS VOCÁLICOS EM LÍNGUA INGLESA COMO L2	61
4.1 A PRODUÇÃO DO DITONGO FONOLÓGICO /Aɪ/ POR BRASILEIRAS E AMERICANAS	61

4.2	A PRODUÇÃO DO DITONGO FONOLÓGICO /Eɪ/ EM INGLÊS E EM PORTUGUÊS	63
4.3	A PRODUÇÃO DE DITONGOS CENTRALIZADOS DO INGLÊS POR APRENDIZES POLONESES	65
4.4	A AQUISIÇÃO DE DITONGOS CENTRALIZADOS DO INGLÊS POR FALANTES DO CRIOULO JAMAICANO E APRENDIZES ÁRABES	67
4.5	A PRODUÇÃO DE VOGAIS E DITONGOS CENTRAIS EM INGLÊS POR FALANTES DE ASSAMÊS	69
5	CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	72
5.1	PALAVRAS-ALVO	72
5.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	75
5.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	77
5.4	GRAVAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	79
5.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE	80
6	CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	84
6.1	ANÁLISE DOS CONTEXTOS LINGUÍSTICOS	85
6.1.1	Os Ditongos Ortográficos Da Língua Inglesa E A Suas Realizações ...	85
6.1.1.1	Ditongos ortográficos que favoreceram altos índices de produções orais como ditongos fonológicos (Oe, Ea, Ei, Ui)	86
6.1.1.2	Ditongos ortográficos que favoreceram médios índices de produções orais como ditongos fonológicos (Io, Au)	88
6.1.1.3	Ditongos ortográficos que favoreceram baixos índices de realizações orais como ditongos fonológicos (Ou, Oo, Ai, Ie)	89
6.1.2	Atuação Da Posição Dos Ditongos Ortográficos Na Realização Oral Destes	91
6.1.3	Atuação Da Tonicidade Dos Ditonogos Ortográficos Em Suas Realizações Orais	92
6.1.4	Discussão Dos Resultados Obtidos Com Os Contextos Linguísticos ...	95
6.2	ANÁLISE DOS CONTEXTOS EXTRALINGUÍSTICOS	98

6.2.1	Realizações Orais Dos Vocábulo Contendo Ditongos Ortográficos Por Participante	98
6.2.2	Perfil Dos Participantes E Suas Realizações Orais Dos Ditongos Ortográficos	100
6.3	INSTRUMENTOS DE COLETA	109
6.4	VARIÁVEL SEXO	110
6.5	VARIÁVEL FAIXA ETÁRIA	111
6.6	VARIÁVEL IDADE DE INÍCIO DO CONTATO COM A LÍNGUA-ALVO	112
6.7	VARIÁVEL FINALIDADE DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA-ALVO	114
6.8	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS CONTEXTOS EXTRALINGUÍSTICOS	116
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	132
	APÊNDICE A Ficha do participante	132
	APÊNDICE B Questionário fonético-fonológico	134
	APÊNDICE C Lista de sentenças para leitura em voz alta	137
	APÊNDICE D Termo de consentimento livre e esclarecido (adultos)	139
	APÊNDICE E Termo de consentimento livre e esclarecido (menores)	142
	ANEXOS	145
	ANEXO A Parecer do comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos - CEP-UEL	145
	ANEXO B Teste de nivelamento complementar	147

APRESENTAÇÃO

Em minha trajetória como professor de Língua Inglesa ao longo de 25 anos, as questões relativas à Fonética e à Fonologia dessa língua sempre me chamaram a atenção. Apesar de reconhecer que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira engloba diversos aspectos, acredito que os aspectos fonético-fonológicos devam estar no topo das prioridades para aqueles que se dispõem a ensinar e a aprender uma segunda língua, pois uma pronúncia adequada do idioma-alvo pode fazer toda diferença quando o aprendiz for utilizá-lo em determinados contextos de comunicação.

Em geral, o ensino de uma segunda língua contempla habilidades como a escrita, a leitura, a compreensão auditiva, a produção oral e aspectos como a gramática e o vocabulário. Não há dúvidas de que nesse processo de aprendizagem, de um modo ou de outro, o aprendiz terá contato com as normas de pronúncia daquela língua. No entanto, do meu ponto de vista, estas normas deveriam ter um papel de protagonista. Por esse motivo, escolhi uma agenda de pesquisa que colocasse os aspectos fonético-fonológicos da Língua Inglesa em evidência.

Ao longo dessa vivência em sala de aula, ensinando inglês principalmente para adultos e adolescentes, percebi que a produção oral destes aprendizes, muitas vezes, é influenciada pela forma escrita dos vocábulos, já que, ao iniciar seus estudos nessa faixa etária, em contextos formais de ensino, os aprendizes têm contato com a grafia das palavras antes ou concomitantemente à apresentação de sua pronúncia. Sendo assim, é praticamente inevitável que os aprendizes recorram ao seu repertório fonológico para produzir oralmente tais palavras. E mesmo nas ocasiões em que eles têm contato primeiramente com a palavra falada, pedem ao professor que lhes mostrem a forma escrita e, a partir dela, criam suas próprias representações acústicas independentemente de como o professor as realiza oralmente.

Diante disso, acredito ser importante que professores e aprendizes estejam informados quanto ao sistema fonético-fonológico da língua-alvo no intuito de aumentarem sua consciência fonológica e, assim, poderem perceber de forma mais precisa como alguns segmentos daquela língua são realizados oralmente. Neste sentido, dispus-me a desenvolver uma pesquisa que desse protagonismo à pronúncia dos segmentos vocálicos em Língua Inglesa, considerados por muitos professores e alunos um traço de difícil assimilação.

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como foco os sons da Língua Inglesa e por isso iniciamos apresentando, de forma resumida, os estudos sobre fonética e fonologia que se consolidaram na modernidade. Segundo Mori (2000, p. 149), a diferença entre esses dois campos da Linguística foi definida no “*Primeiro Congresso Internacional de Linguistas*”, “realizado em Haia-Holanda, em 1928, a partir do trabalho de três linguistas russos: Roman Jakobson, Nicolai Trubetzkoy e Serge Karcevsky”.

Embora sejam muito raros os estudos que apresentam Fonética e Fonologia separadamente, faz-se necessário que saibamos como definir uma e outra. Então, a ‘Fonética’ “apresenta métodos para descrição, classificação e transcrição dos sons” (CRISTÓFARO-SILVA, 2011, p. 110). Já a “Fonologia” estuda os sistemas da língua. Em outras palavras, “determina a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros. Caracteriza também a boa-formação das sílabas” (CRISTÓFARO-SILVA, 2011, p. 110).

Uma questão bastante importante para aqueles que se dispõem a estudar os aspectos fonético-fonológicos de uma língua é a relação grafema vs. fonema (letra vs. som), nem sempre harmoniosa. Em se tratando de Língua Inglesa, esta talvez seja uma das dificuldades mais recorrentes na aprendizagem deste idioma. Neste caso, recorrer à Fonologia pode ajudar a estabelecer a relação entre os fonemas e os símbolos gráficos que os representam (MORI, 2000). Para Mori (2000)

O conhecimento da Fonologia auxilia também na aprendizagem de uma língua estrangeira. É comum, ao aprender uma língua estrangeira, usar os fones [sons] da língua materna na pronúncia daquela que se está aprendendo. Entretanto, quando as duas línguas diferem em seus componentes fonológicos, podem ocorrer interferências problemáticas na prática oral da língua estrangeira. [...]. Observando os sistemas fonológicos das línguas envolvidas, o professor de língua estrangeira pode resolver problemas de interferência, desenvolvendo estratégias que auxiliem o estudante a superar tendências de transpor o sistema fônico de sua língua materna para a língua estrangeira. Se o professor desconhece os sistemas fonológicos da língua estrangeira e a do estudante, então o ensino desse professor será pouco proveitoso (MORI, 2000, p. 151).

Com base no exposto, afirmamos a necessidade de maior disseminação dos preceitos da Fonética e da Fonologia entre aqueles que ensinam e aprendem tanto sua língua materna quanto uma língua estrangeira, como o inglês, foco desta pesquisa.

Com base em nossa experiência, a Língua Inglesa é considerada, quando comparada às demais línguas, de fácil aprendizagem devido a sua relativa simplicidade sintática. No entanto, não são poucos os obstáculos em relação aos níveis lexical e fonético-fonológico àqueles que se dispõem a aprendê-la. No que diz respeito à pronúncia desta língua, uma de suas peculiaridades é a realização oral dos encontros vocálicos, ou seja, os segmentos formados pela junção de: vogal + semivogal (vogal + glide) ex. *mouth* [mauθ]; semivogal + vogal (glide + vogal) ex. *painter* [peɪntə]; isto é, estamos falando dos ditongos ortográficos.

Nosso interesse por conduzir tal pesquisa surge da constatação de que, em inglês, a relação grafo-fônico-fonológica é entendida como opaca, isto é, a relação grafema-fonema não é tão clara e direta, por isso, facilmente encontramos aprendizes desta língua com dificuldades em estabelecer essa equivalência. Este conceito se opõe ao de ortografia transparente o que significa que há uma correspondência mais direta entre grafema-fonema, como é o caso da Língua Portuguesa, entre outras. Autores como Alves e Barreto (2012, p. 203) ainda afirmam que, apesar das duas línguas Portuguesa e Inglesa, usarem o “mesmo sistema alfabético”, divergem na relação entre grafemas e fonemas, já que na primeira esta relação é mais direta e na segunda ela é arbitrária.

Com base nesta constatação, em nossa experiência empírica em sala de aula, hipotetizamos, neste estudo, que aprendizes brasileiros de Língua Inglesa, que têm contato com essa língua a partir da adolescência ou da fase adulta, podem ter dificuldades em realizar oralmente vocábulos grafados com ditongos devido à influência da escrita sobre a fala.

Sabemos que, em Língua Inglesa, existem duas formas de realização oral das palavras grafadas com ditongos. A primeira, e de menor ocorrência, engloba ditongos ortográficos que correspondem a dois fonemas distintos, como é o caso de ‘height’ e ‘painter’ com realização fonética em Língua Inglesa como: [haɪt] e [ˈpeɪntə], respectivamente. A segunda, e de maior ocorrência na língua, apresenta ditongos ortográficos que correspondem a um único fonema, como é o caso de ‘ceiling’, ‘said’ e ‘because’ com representação fonética em Língua Inglesa como: [ˈsi:lɪŋ], [sɛd] e [bɪˈkɔz], respectivamente.

Como se vê, a questão da realização oral dos ditongos ortográficos em Língua Inglesa merece nossa atenção e visando aspectos como descrição fonético-

fonológica, inteligibilidade e ensinabilidade da Língua Inglesa como língua estrangeira no Brasil, optamos por essa agenda de pesquisa.

Nosso objetivo geral é investigar como monotongos orais, grafados como ditongos, são realizados por aprendizes brasileiros de níveis intermediário e avançado de inglês. Como objetivos específicos temos: 1) verificar se os fatores linguísticos como: tipos de ditongos ortográficos, posição silábica do ditongo ortográfico e tonicidade da sílaba-alvo têm influência na realização dos ditongos ortográficos; 2) verificar se fatores extralinguísticos como: sexo, faixa etária, início do contato com a língua, contexto de aprendizagem e motivação para a aprendizagem podem ter influência na realização oral dos ditongos ortográficos; e 3) verificar se as realizações orais dos ditongos ortográficos diferem conforme o contexto de produção, ou seja, de forma menos monitorada (através de um questionário fonético-fonológico) e mais monitorada (através da leitura, em voz alta, de sentenças contendo as palavras-alvo).

Para atingir os objetivos propostos e verificar as hipóteses levantadas, esta tese está configurada da seguinte forma: no Capítulo 1, foram expostas a contextualização, na qual abordamos o percurso histórico da Língua Inglesa e o *status* da Língua Inglesa na atualidade. No Capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica-metodológica. Iniciamos com a Análise de Erros (CORDER, 1967; MAGRO, 1980; ANDRADE, 2002), a Fonologia de Segunda Língua e Interlíngua (ECKMAN, 1981, 2012; 2018; KEY, 2001; ZIMMER, 2006; ALVES; BARRETO, 2012; ARCHIBALD, 2018), e os princípios e o desenvolvimento da Consciência Fonológica (THEHEARNE, 2003; ALVES, 2012; VEGA; VARGAS, 2015). Apresentamos também trabalhos que discutem a Hipótese do Período Crítico na Aquisição de L2 (CENOZ, 2003; MUÑOZ, 2006; LIMA JUNIOR, 2012), a relação grafo-fônico-fonológica em Língua Inglesa, numa perspectiva de influência da escrita sobre a pronúncia em L2 (ZIMMER, 2006, ALVES; BARRETO, 2012). No Capítulo 3, apresentamos os sistemas vocálicos da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa e discutimos as realizações orais dos ditongos ortográficos em ambas as línguas com base em Roach (1983-2009), Celce-Murcia et al., (2010), Cristófar-Silva (2012; 2014; 2017) e Peixoto (2011).

No Capítulo 4, apresentamos estudos sobre a produção de vogais e ditongos da Língua Inglesa por falantes do português e de outras línguas.

No Capítulo 5, apresentamos a metodologia de coleta e análise de dados. Primeiramente, trazemos a lista das palavras-alvo selecionadas para o estudo; discutiremos sobre a tonicidade da sílaba-alvo e as considerações sobre os

aprendizes que participaram da pesquisa. Na sequência, descrevemos o tratamento dispensado aos dados, os quais foram gravados; transcritos, codificados e submetidos ao programa computacional *Goldvarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) para que pudéssemos analisá-los quantitativamente.

Ainda no Capítulo 5, apresentamos o processo de elaboração dos instrumentos de coleta de dados utilizados. Os referidos instrumentos são um questionário fonético-fonológico com 22 perguntas (19 palavras-alvo + 3 distratores) e uma lista de sentenças para leitura em voz alta (com 33 palavras-alvo + 8 distratores) que resultaram em um total de 52 palavras-alvo contendo a variável linguística independente investigada: os ditongos ortográficos da Língua Inglesa.

No Capítulo 6, apresentamos tabelas, gráficos e discutimos a análise dos dados e os resultados obtidos. Retomamos e debatemos a dificuldade que a realização dos ditongos ortográficos da Língua Inglesa apresentam para a pronúncia do inglês como língua estrangeira; Destacamos a importância do desenvolvimento da consciência fonológica em aprendizes de L2 e consideramos as realizações orais dos participantes sobre o prisma da Interlíngua e da Fonologia de Segunda Língua.

Nas considerações finais retomamos as hipóteses levantadas, os objetivos geral e específicos, discutimos os resultados alcançados e damos sugestões sobre possibilidades de continuidade da pesquisa. Apresentamos também as referências, os apêndices elaborados para a consecução dos objetivos e os anexos necessários para a melhor compreensão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 1- CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA

Desde a antiguidade diversos linguistas têm estudado as línguas naturais com o propósito de estabelecer parâmetros que possibilitem a categorização das regras que as dominam em vários aspectos como: morfologia, sintaxe, fonética, fonologia, semântica e pragmática. Esses estudos foram e são, até hoje, realizados ou para fins descritivos, isto é, com o intuito de descrever o funcionamento de uma língua, ou para fins de seu ensino e aprendizagem, não sendo excludentes entre si.

Com base em Gabas Jr (2000, p. 78), estes estudos consolidaram-se a partir do século XVIII quando Sir William Jones, um juiz inglês e apaixonado por Filologia, “propôs que o latim, o grego e o sânscrito eram línguas aparentadas entre si”, ou seja, elas todas derivavam de uma mesma língua já extinta, que mais tarde foi identificada como proto-indo-europeu (PIE).

Ainda segundo esse autor, na primeira metade do século XIX, o linguista dinamarquês Rask Karl e o linguista alemão Jacob Grimm descobriram traços linguísticos significativos que as línguas germânicas (alemão, inglês, dinamarquês, holandês, etc.) herdaram da chamada “língua mãe”, o PIE (GABAS JR, 2000, p. 78)

1) As consoantes oclusivas surdas (p, t, k, kw) do PIE mudaram em fricativas surdas correspondentes (f, θ, h, hw) nas línguas germânicas; 2) as consoantes oclusivas sonoras (b, d, g, gw) do PIE mudaram em oclusivas surdas correspondentes (p, t, k, kw) nas línguas germânicas; 3) as consoantes aspiradas sonoras (b^h, d^h, g^h, gw^h) do PIE mudaram em oclusivas não-aspiradas sonoras correspondentes (b, d, g, gw) nas línguas germânicas. (GARBAS JR., 2000, p. 78)

No século XIX e até meados do século XX, essas constatações foram confrontadas por um grupo de linguistas, conhecidos como os *neogramáticos* que descreditaram a metodologia com a qual essas descobertas foram feitas, afirmando que nesta comparação só se levou em conta a “língua escrita e não a língua falada” (GARBAS JR, 2000, p. 80).

A referida controvérsia entre os neogramáticos e os chamados difusionistas contribuiu para o estabelecimento da Linguística como ciência e para sabermos hoje que as mudanças sonoras “não são tão poderosas quanto preconizavam os neogramáticos, e que há muitos casos em que elas ocorrem lenta e gradualmente,

obedecendo à história de cada palavra, de acordo com os preceitos da teoria da difusão lexical” (GARBAS JR, 2000, p. 80). De fato, as mudanças nas línguas podem ocorrer em seus diversos níveis (desde o fonético-fonológico até o semântico). Nas seções apresentadas nesta tese, sobretudo no Capítulo 1, vamos expor alguns aspectos das mudanças vocálicas ocorridas na Língua Inglesa, objeto de estudo desta pesquisa.

Como aconteceu com as línguas naturais, a Língua Inglesa sofreu variações e mudanças com passar do tempo. Estudos sobre a história da Língua Inglesa surgiram no final do século XIX com Henry Sweet (1845-1912). Proveniente do tronco das línguas Indo-europeias, o Inglês deriva das línguas Germânicas e pode ser dividido em três períodos distintos chamados de: “Inglês Antigo” (*Old English* ou Anglo-Saxão), “Inglês Medieval” (*Middle English*) e “Inglês Moderno” (*Modern English*) (HYCKEY, 2016, p. 203-205).

O primeiro período (Inglês Antigo) vai do século VII até o século XI, com a migração de tribos germânicas do continente Europeu para as ilhas Britânicas e, a menos que se tenha estudado a fundo, dificilmente conseguiremos entender o inglês daquele período. O segundo (Inglês Medieval), inicia-se no século XII e dura até o século XV recebendo muitas influências do latim, por meio do Francês, tanto na sintaxe quanto na fonologia. Embora mais próximo do inglês utilizado hoje, ainda assim, é de difícil compreensão e não segue uma padronização das regras de escrita, permitindo várias grafias para um mesmo vocábulo, como aconteceu com as línguas naturais. O terceiro período (Inglês Moderno) inicia-se no século XVI e perdura até os dias atuais. Algumas características do início desse período são: a padronização da escrita com o advento da imprensa e uma influência ainda maior do latim principalmente no léxico (Merriam-Webster Dictionary⁴). Como esta tese focaliza a fonética e a fonologia do Inglês, vamos nos dedicar apenas aos aspectos históricos de cunho fonológico desta língua.

Hickey (2016) discorre sobre as bases de dados dos diferentes períodos da história da Língua Inglesa. Os dados que se referem ao período “*Old English*” ficaram circunscritos aos textos produzidos, entre os séculos VI e VII, no sul, na parte central e no norte da Inglaterra. Já os dados provenientes do período “*Middle English*” são das mais diversas partes daquele país, formando, assim, um conjunto de materiais

⁴Disponível em <<https://www.merriam-webster.com/help/faq-history>>. Acesso em: 30 set. 2018.

importantes para a base de dados da história da Língua Inglesa. A base de dados do período “*Modern English*” provém de formas da Língua Inglesa produzidas no Sudeste da Inglaterra, na capital (Londres) e nos condados próximos. Nesse período, dá-se importância às variedades produzidas em regiões outras além dos centros urbanos e das áreas rurais daquele país.

No intuito de ilustrarmos algumas das mudanças sofridas pela Língua Inglesa ao longo dos séculos, apresentamos, a seguir, aquela que talvez seja a mais significativa do ponto de vista fonológico: a grande mudança vocálica (*the great vowel shift*), termo cunhado pelo linguista dinamarquês Otto Jespersen (1860-1943) e que marca a divisão entre o Inglês medieval e o Inglês moderno. (HYCKEY, 2016).

A Grande Mudança Vocálica, apresentada no Quadro 01 a seguir, ocorreu ao longo de aproximadamente 600 anos (1300-1900) e pode nos ajudar a entender porque alguns encontros vocálicos são realizados oralmente como ditongos e/ou monotongos no Inglês de hoje.

Quadro 01: Panorama da mudança vocálica em Inglês

	1300	1400	1500	1600	1700	1800	1900
drive	/i:/	/i:/	/ei/	/ei/		/ʌi/	/ai/
house	/u:/	/ʊu/	/ou/	/əu/		/ʌu/	/au/
feet	/e:/			/i:/			
fool	/o:/			/u:/			
beat	/ɛ:/			/e:/		/i:/	
foal	/ɔ:/			/o:/		/ou/	/əu/
take	/a:/			/æ:/		/ɛ:/	/e:/
sail	/ai/	/æi/	/ei/	/e:/			/ei/
law	/au/	/bu/	/b:u/	/ɒ:/		/ɔ:/	

(Fonte: HYCKEY, 2016, p. 210)

Segundo Hickey (2016), há algumas divergências quanto ao porquê das mudanças no uso das vogais longas terem ocorrido. No entanto, alguns teóricos atestam as mudanças ocorridas em suas pesquisas:

A noção de que as vogais altas /i:/ e /u:/ foram ditongadas levemente para /ii/ e /uu/ deixando um espaço fonológico para o qual as vogais médias subiram é apoiada por Otto Jespersen (1909). Também se discute se a mudança ocorreu por razões estruturais internas (hipótese proposta por Roger Lass) ou se fatores externos à língua, basicamente situados no comportamento social dos falantes, promoveram a motivação para a mudança, como argumenta Stockwell e Minkova (1988) [...]. Esses autores também postulam que o processo de palatalização das consoantes no inglês antigo (Stockwell and Minkova 1988: 356) levou a um sistema de glides decrescentes o qual

promoveu um ímpeto para a ditongação de vogais longas. (HYCKEY, 2016, p. 211) (Tradução nossa)⁵.

A hipótese de vogais longas serem tratadas como ditongos, proposta nesses estudos, serão discutidas no Capítulo 5 à luz da proposta de Celce-Murcia et al. (2010).

Dando sequência ao estudo diacrônico da Língua Inglesa, constatamos que, mesmo na modernidade, as variantes produzidas fora da Inglaterra eram consideradas como formas separadas dessa língua. Somente mais recentemente é que estudiosos começaram a considerar as formas da Língua Inglesa produzida nas regiões além-mar, isto é, nas ex-colônias da Inglaterra, como constitutivas da história desta língua. Parte deste movimento, de atenção às variedades da Língua Inglesa produzidas fora da Inglaterra, deve-se à obra de três volumes de John C. Wells, “Accents of English” de 1982 e ao livro de Peter Trudgill “Dialects in Contact” de 1986. (HYCKEY, 2016, p. 205).

Esse movimento, de considerar as variantes da Língua Inglesa usadas fora da Inglaterra como formas legítimas desta língua, vem ao encontro do que apontam as pesquisas quanto ao *status* de língua global que esta tem ocupado desde o século passado.

Já há algum tempo a Língua Inglesa passou por um processo de internacionalização e atualmente atingiu o *status* de língua global ou língua internacional. Isto quer dizer que, hoje em dia, esta é a língua utilizada globalmente como meio de divulgação de pesquisas em praticamente todas as áreas do conhecimento e como língua de comunicação em transações comerciais, ensino e turismo, entre outros usos. Segundo pesquisas documentadas por estudiosos como Jenkins (2000), os falantes de Inglês como segunda língua superam, em números, aqueles que têm esta como língua materna e o crescente número de interações em Inglês, em sua maioria, não envolvem falantes nativos.

É com base nesses pressupostos que apresentamos, nas próximas seções, as discussões a respeito do *status* da Língua Inglesa na atualidade.

⁵The notion that the high vowels /i:/ and /u:/ were diphthongised lightly to /ii/ and /uu/ vacating phonological space into which the mid vowels then moved was supported by Otto Jespersen (1909). There has also been dispute about whether the shift occurred for internal structural reasons (an account favoured by Roger Lass) or whether language external factors, ultimately lying in the social behaviour of speakers, provided the motivation for the shift, see the arguments in Stockwell and Minkova (1988) contra Lass. These authors also postulate that the lenition of consonants in Old English (Stockwell and Minkova 1988: 356) led to a system of vocalic offglides which provided an impetus for the diphthongization of the long vowel shift (HYCKEY, 2016, p. 211).

1.2 A LÍNGUA INGLESA NA ATUALIDADE

Sabemos que, atualmente, a Língua Inglesa detém o título de língua universal, ou seja, é em Língua Inglesa que pessoas de diferentes nações fazem transações comerciais, disseminam conhecimento científico nas mais variadas áreas e se comunicam nas mais diversas situações. Ao receber esse título, a referida língua passa a ser alvo de discussões, no âmbito acadêmico, sobre quais as implicações de elegermos o Inglês ao *status* de '*Lingua Franca*' e de que forma isso poderia afetar as normas de uso desta língua. Diante disto, estudiosos começaram a investigar como e porque a Língua Inglesa teria atingido esse *status* (JENKINS, 2000).

Como resultado das discussões no âmbito do pertencimento da Língua Inglesa àqueles que a usam, foi-lhe atribuída, no início da década de 1990, o *status* de '*Lingua Franca*'. Para El Kadri (2010, p. 65), a atribuição desse título à Língua Inglesa se justifica por esta se diferenciar de outras línguas estrangeiras em diversos aspectos, como

1) as alterações sofridas pela língua conforme é apropriada por diferentes usuários; 2) sua forte vinculação com o desenvolvimento econômico, 3) o fato de que 80% das interações em língua inglesa no mundo ocorrem entre falantes não nativos; 4) a quantidade de pessoas que a utiliza para os mais variados domínios; 5) a possibilidade de inserção global pelo domínio desta língua; 6) a grande quantidade de pessoas que desejam adquirir esta língua pelos benefícios que ela traz; 7) as mudanças no sentido de "propriedade" da língua; 8) sua dissociação dos EUA e Inglaterra e 9) a possibilidade de atendimento às necessidades globais e locais pelo uso desta língua. (EL KADRI, 2010, p. 65).

Considerando esses aspectos, podemos nos perguntar quais são os referenciais para o ensino e a aprendizagem dessa língua, sobretudo do ponto de vista de sua pronúncia, já que, sob esta perspectiva, devemos entendê-la não como pertencente a uma única nação, mas como um bem imaterial de propriedade daqueles que a usam. No entanto, como assegurar sua inteligibilidade entre seus usuários?

Os conceitos que originaram tais indagações são provenientes de estudos realizados sobre teorias de Aquisição de Segunda Língua, Interlíngua de aprendizes de inglês e, das interferências da L1 na L2 (ECKMAN, 1977, 1981a, 1981b; ELLIS, 1986, 1994).

Neste sentido, alguns estudiosos, entre eles Jenkins (2000), definem, a partir das características da Língua Inglesa, um conjunto de propriedades fonético-

fonológicas que devem ser privilegiadas em seu ensino e aprendizagem, a fim de que o inglês produzido pelos falantes não-nativos desta língua seja inteligível a todos aqueles que o usam para se comunicar. A este conjunto deu-se o nome de *Lingua Franca Core* (JENKINS, 2000, p. 123).

A base para este conjunto de propriedades fonológicas foi pensada considerando a vasta gama de interferências, principalmente na oralidade, que os falantes de Inglês como segunda língua ou língua estrangeira apresentam, pois na tentativa de pronunciarem esta língua recorrem ao repertório fonético-fonológico de sua língua nativa.

Algumas das propriedades percebidas em estudos sobre as interferências da L1 no inglês, conforme os estudos de Jenkins (2000), são:

- 1) a tendência em desfazer os encontros consonantais, inserindo nestes um som vocálico (epêntese) ou realizando o apagamento de um dos elementos, por exemplo, 'gift' realizado oralmente como [gɪfɪt] (epêntese) e o vocábulo 'scripts' realizado com [skɪpɪts] (apagamento [ɪ]);
- 2) a substituição das fricativas dentais /θ/ e /ð/ por /t/, /d/, /s/, /z/, /f/, ou mesmo /v/ em palavras como 'thin' [θɪn], 'this' [ðɪs], 'the' [ðə], 'three' [θri:] e 'thank you' [θaŋk ju:].
- 3) a adição do schwa /ə/ em palavras terminadas em obstruintes como /t/, /d/, /b/ e /p/, por exemplo, as palavras 'tag', 'tab' e 'tad' realizadas como [tagə], [tabə] e [tadə] respectivamente;
- 4) o vozeamento de consoantes desvozeadas em posição final de palavras, ou seja, vocábulos como 'bet' e 'rip' realizados com seu respectivo vozeamento produzindo 'bed' [bɛd] e 'rib' [rɪb], as quais são palavras com sentidos completamente diferentes das que se pretendia produzir (bet = apostar; rip = rasgar; bed = cama; rib = costela) (JENKINS, 2000, p. 101-102).⁶

A respeito dos segmentos vocálicos, Jenkins (2000) afirma que devemos considerar dois aspectos importantes: a qualidade e a quantidade. A qualidade vocálica é a "característica das vogais que as tornam diferentes umas das outras". Em consonância com Jenkins (2000), Cristófaros-Silva (2011) afirma que "a altura da língua no eixo vertical ou [...] a posição da língua no eixo horizontal [...] são relevantes para definir a qualidade vocálica". Já a quantidade, tem a ver com a "propriedade das sílabas quanto à duração dos segmentos [...] que ocupam a posição de rima" (CRISTÓFARO-SILVA, 2011, p. 185), ou seja, está relacionada à distinção entre vogais curtas e longas, aspecto que tem valor distintivo em Língua Inglesa.

⁶ As propriedades acima listadas não são exaustivas.

Jenkins (2000), em consonância com alguns foneticistas, afirma que os ditongos não deveriam ser priorizados quando pensamos no ensino de pronúncia para falantes de Língua Inglesa como língua internacional, pois os ditongos variam amplamente em qualidade entre os falantes nativos de inglês e por isso não devem receber alta prioridade no ensino desta língua.

Discordamos, no entanto, de tais afirmações, pois como a própria autora declara, estas são “visões controversas”, já que “os traços curto-longo [das vogais] não são de maneira alguma tão simples quanto se sugere”, por exemplo, *ship* [ʃɪp] e *sheep* [ʃi:p], *full* [fʊl] e *fool* [fu:l] (JENKINS, 2000, p.144). Como não dar importância a traços distintivos como é o caso da extensão vocálica e das realizações dos ditongos em Língua Inglesa? Basta pensarmos que, caso os vocábulos *sauce* [so:s], *juice* [dʒu:s] e *heart* [hɑ:(r)t] sejam realizados como ditongos fonológicos, tornam-se ininteligíveis, como por exemplo: [sɔʊs], [dʒɔɪs] e [hea(r)t].

Portanto, visto que alguns aspectos fonético-fonológicos, sobretudo os vocálicos, podem apresentar-se como obstáculos para a inteligibilidade de falantes de Língua Inglesa como L2, propomos, neste estudo, verificar de que forma as lexias em Inglês grafadas com ditongos são realizadas oralmente por aprendizes brasileiros.

Na próxima seção, tecemos algumas considerações com relação às questões que discutem a dicotomia língua em uso *versus* língua culta/padrão. Essa discussão faz-se pertinente, pois tem permeado o meio acadêmico e as salas de aula de língua materna e de língua estrangeira, fazendo-nos refletir sobre qual o papel da escola diante de uma área que está em constante evolução: as línguas naturais.

1.3 LÍNGUA INGLESA EM USO X NORMA CULTA E NORMA PADRÃO DA LÍNGUA INGLESA

Ao discutirmos o *status* da Língua Inglesa não podemos deixar de trazer à tona as discussões sobre língua padrão. Segundo Raihan e Deterding (2018), esse é um tema recorrente nos debates sobre análise, descrição e ensino de Língua Inglesa. Para esses acadêmicos, com a dinamicidade da modificação do idioma, torna-se cada vez mais difícil definir língua padrão.

Se olharmos para a língua escrita, considerando sua morfologia, sintaxe e léxico, podemos estabelecer quais regras regem uma determinada língua e assim pensarmos numa possível padronização desta. No entanto, quando pensamos nos

aspectos fonético-fonológicos, ou seja, na oralidade, o conceito de padrão torna-se ainda mais complexo de ser definido.

Apesar dos pontos de vista divergentes apresentados ao longo desta seção, citamos Alves e Battisti (2014) como justificativa para a utilização da Língua Inglesa nas variedades britânica e americana como parâmetro para análises realizadas no Capítulo 6. Para os autores,

O ensino tradicional de língua inglesa, em cursos livres e nos próprios ambientes universitários, tende, entretanto, a priorizar apenas uma variedade da língua. Dependendo do material didático utilizado, essa variedade é a britânica ou a americana, em seu registro formal e conforme um padrão, isto é, sem características linguísticas que identificariam o usuário como originário desta ou daquela região, pertencente a uma dada classe social, com uma certa idade e gênero. É esse padrão que as regras da gramática (normativa) expressam. Tal fato, de certo modo, justifica-se porque é a partir do domínio da variedade padrão que o aprendiz da língua poderá ascender socialmente, pela aprovação em exames internacionais e em seleções de emprego. Nesse sentido, exige-se do profissional de língua inglesa um conhecimento detalhado acerca de tal variedade. (ALVES; BATTISTI, 2014, p. 292).

Apesar de haver controvérsias, entendemos que há diferentes variedades do Inglês, como acontece com toda as línguas, e todas devem ser respeitadas pois dizem muito sobre a identidade de seus usuários. No entanto, compactuamos com a afirmação de Alves e Battisti (2014) sobre a importância do profissional de Língua Inglesa ter conhecimento detalhado acerca da variedade padrão e, neste sentido, utilizá-la como parâmetro.

Com base em Raihan e Deterding (2018, p. 203), logo de início deparamo-nos com “a existência de duas normas que competem, uma baseada na fala de pessoas educadas do Sul da Inglaterra e outra ligada à pronúncia da elite social da América do Norte”⁷. Essas duas variedades da Língua Inglesa são popularmente conhecidas como *Received Pronunciation* (RP)⁸ e *General American* (GA), respectivamente.

No entanto, Raihan e Deterding (2018, p. 203) afirmam que tanto o RP quanto o GA são “um mito”, já que existe uma variação substancial de dialetos falados tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos.

⁷ the existence of two competing norms, one based on the speech of educated people in the south of England and the other linked to the pronunciation of the social elite in North America (RAIHAN; DETERDING, 2018, p. 203)

⁸ O termo *received pronunciation* foi primeiramente usado por Alexander Ellis em meados do século XIX e sua popularidade foi estabelecida por Daniel Jones na segunda metade do século XIX e início do século XX. (RAIHAN; DETERDING, 2018, p. 205. Tradução Nossa)

Os referidos autores atentam para o fato de que, com o advento da mídia impressa na Inglaterra na década de 1470, houve um movimento de padronização da Língua Inglesa quanto a sua ortografia, léxico e gramática, mas não se viu o mesmo acontecendo com a língua falada. Mesmo com a publicação dos primeiros dicionários deste idioma, como '*A Dictionary of English Language*' em 1755 por Samuel Johnson, não houve uma preocupação em apresentar uma pronúncia padronizada desta fala. Apenas 25, 30 anos depois, com a publicação de dicionários como o '*General Dictionary of English Language*' de Thomas Sheridan em 1780 e, o '*Critical Pronouncing Dictionary*' de John Walker em 1791, é que tiveram início os esforços para promover uma padronização da pronúncia da Língua Inglesa falada na Inglaterra (RAIHAN; DETERDING, 2018).

Com relação às variedades da Língua Inglesa, é fundamental mencionar também aquelas faladas em outros países como a Austrália, Nova Zelândia, Cingapura, Índia, África do Sul, Canadá, Escócia e Irlanda. Schneider (2007) afirma que países como Austrália e Nova Zelândia, por exemplo, já não se referem ao inglês britânico como norma de pronúncia, pois se tornaram variedades da Língua Inglesa completamente amadurecidas.

A respeito do ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua e língua estrangeira, ou seja, para falantes não nativos em diferentes contextos, encontramos, de forma geral, duas variedades como as mais comuns: a britânica e a norte americana, tanto com relação aos conteúdos dos materiais didáticos quanto à pronúncia ensinada pelos professores. Autores como Brown (1991) e Cruttenden (2014) pontuam que a preferência de aprendizes pela pronúncia de uma ou outra variedade está relacionada a fatores geográficos, econômicos e culturais. Por exemplo, aprendizes de países como as Filipinas e o México tendem a preferir a pronúncia norte americana e aprendizes de países Europeus tendem a ter mais contato com a pronúncia britânica em contextos formais de ensino.

No contexto brasileiro, é inegável que a variedade norte-americana esteja mais presente em nosso dia a dia do que a britânica se considerarmos os filmes, músicas, jogos, séries de TV e outras formas de contato com a Língua Inglesa às quais somos expostos diariamente. Entretanto, percebemos que mais e mais a indústria cinematográfica norte-americana e as plataformas provedoras de filmes e séries de televisão via internet têm inserido em suas produções personagens falantes de outras variedades como a britânica, a australiana, a indiana e a irlandesa.

Mais uma vez, deparamo-nos com as questões concernentes às variedades de uma língua e seu ensino e aprendizagem. A partir disso, podemos nos questionar sobre como eleger a variedade a ser ensinada, que parâmetros estabelecer para que se garanta uma inteligibilidade mínima entre os falantes desta língua, sendo estes e seus professores falantes de outras línguas como L1.

Em resposta a estes questionamentos, Przedlacka (2005) postula que “embora existam inúmeras substituições possíveis para o RP, este permanece sendo o melhor modelo de pronúncia em Língua Inglesa, e tentativas de substituí-lo são, na verdade, pouco práticas”⁹.

Essa afirmação está pautada em tendências de pronúncia observadas recentemente na variedade britânica, que permitem garantir que falantes de Língua Inglesa sejam inteligíveis em diferentes contextos. No Quadro 02 a seguir, explicitamos, com base em Przedlacka (2005) e Cruttenden (2014) alguns destes traços.

Quadro 02: Tendências de pronúncia da variedade britânica moderna

Descrição	Exemplo	Transcrição
Pronúncia da vogal tensa [ɪ] ao final de palavras como:	study	[ˈstʌdɪ]
O abaixamento da vogal [æ] para [a] em palavras como:	trap	[trʌp]
A anteriorização da vogal [u:] em palavras como:	goose	[gʊs]
O aumento do uso da ‘glottal stop’ (oclusiva glotal) ao invés de /t/ quando precedido de uma soante ou em fronteiras de palavras como:	what now	[wɒʔ naʊ]
A perda de distinção entre palavras como:	paw; pour	[pɔː]; [pɔː]
A omissão de [j] antes de [u:] em palavras como:	luminous; suit	[ˈluːmɪnəs]; [suːt]
O uso de [tʃ] ao invés de [tj] em palavras como:	culture	[ˈkʌltʃə];
O uso de [dʒ] ao invés de [dj] em palavras como:	soldier	[ˈsəʊldʒə]
A pronúncia do monotongo longo [ɛ:] em palavras como:	fare; where	[fɛː]; [wɛː]
A ocorrência de [ʒ] ao invés de [dʒ] em palavras como:	beige; rouge; genre	[beɪʒ]; [ruːʒ]; [ʒɒnrə]
A realização das vogais [i:] e [u:] em palavras como:	beer; sure	[biː]; [ʃuː]
A vocalização da lateral [ɫ] como [ʊ] em palavras como:	ball; field	[bɔːʊ] [fiːʊd]

(Fonte: o próprio autor com base em Przedlacka (2005) e Cruttenden (2014))

Cruttenden (2014) afirma que, assim como em qualquer língua, há também na variedade britânica da Língua Inglesa uma variação regional/geográfica. No entanto, as tendências de pronúncia apresentadas no quadro anterior vão ao encontro do que apregoam autores que defendem o estabelecimento de traços fonológicos da Língua

⁹ [...] even though there are a number of possible replacements for RP, Przedlacka (2005, p. 29) maintains that it still remains the best pronunciation model of English, and attempts at replacing it are currently impractical. (PRZEDLACKA, 2005 apud RAIHAN; DETERDING, 2018, p. 210).

Inglesa que lhe confirmam o *status* de inglês como língua internacional, mencionada anteriormente, garantindo assim um mínimo de inteligibilidade entre seus usuários.

Ainda no intuito de justificar a afirmação de Przedlacka (2005), de que traços da variedade britânica parecem servir como melhores modelos de pronúncia, encontramos Preston (2005, p. 40-41 apud RAIHAN; DETERDING, 2018, p. 209) o qual apresenta algumas variações de pronúncia do inglês norte-americano, sobretudo nas vogais, chamadas por ele de *Northern Cities Vowel Shift* e *Southern Vowel Shift*¹⁰. Segundo o autor, na região norte dos Estados Unidos palavras como *bat*, *bet* e *bit* têm sido pronunciadas como [bæ̃t], [bʌt] e [bet] respectivamente. E na região sul daquele país encontramos *bit*, *beet*, *bet* e *bait* sendo pronunciadas [bĩt], [bẽit], [bẽt] e [bait], pronúncias que para Preston (2005) “ressaltam as diferenças entre a fala do norte e a fala do sul” e “sustenta a afirmação de que não existe um *General American English*”, pois este apresenta “variações substanciais daquelas encontradas nos livros textos” utilizados para o ensino da Língua Inglesa na sua variedade norte-americana.

¹⁰ Mudança Vocálica do Norte e Mudança Vocálica do Sul (Tradução nossa).

CAPÍTULO 2 – AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

2.1 ABORDAGENS E CONSTRUTOS REFERENTES AO PROCESSO DE AQUISIÇÃO NA VISÃO GERATIVA

Tomando o Gerativismo como embasamento teórico para esta tese, resgatamos alguns pressupostos basilares da Teoria Gerativa de Noam Chomsky, como, por exemplo, os conceitos de competência e performance. O primeiro designa o conhecimento do falante/ouvinte sobre sua língua e o segundo refere-se sobre o uso que ele faz desta língua em situações reais. No entanto, segundo o próprio autor

o problema para o linguista [...] é como determinar, a partir dos dados gerados pela performance, o sistema de regras subjacente que foi internalizado pelo falante/ouvinte de uma dada língua e o que é colocado em uso em sua real performance (CHOMSKY, 1965, p. 4).¹¹

Chomsky (1965) ainda acrescenta a necessidade de entender-se competência como um sistema de processos gerativos. Na visão gerativista, a gramática de uma dada língua deve ser suplementada por uma gramática universal que contemple os aspectos criativos do falante/ouvinte ao usar sua língua e só assim poderá fornecer uma representação completa da sua real competência. Em suma, uma gramática gerativista deve ser “simplesmente um sistema de regras que de forma explícita e bem definida atribui descrições estruturais as sentenças”¹² mesmo sem que o falante daquele idioma tenha consciência das regras ou que o seu conhecimento intuitivo sobre elas esteja correto. Assim, uma gramática gerativa em sua essência lida com “processos mentais que estão muito além do nível consciente”¹³ (CHOMSKY, 1965, p. 8).

As abordagens e os construtos apresentados neste capítulo têm como base a Fonologia Gerativa. Este ramo da Teoria da Gramática Gerativa Transformacional de Chomsky tem sua disseminação mais ampla a partir da publicação de *The Sound Patterns of English*, escrito por Chomsky e Halle em 1968. A Gramática Gerativa tem

¹¹The problem for the linguist, [...], is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance (CHOMSKY, 1965, p. 4)

¹²[...] simply a system of rules that in some explicit and well defined way assigns structural descriptions to sentences (CHOMSKY, 1965, p. 8).

¹³[...] mental processes that are far beyond the level of actual or even potential consciousness (CHOMSKY, 1965, p. 8)

como objetivo explicar como se dá o conhecimento linguístico dos falantes de uma língua com base num “sistema de regras que especifica a correspondência sons-significados em cada língua” (LEE, 2017). Dentro da teoria padrão da Gramática Gerativa encontramos considerações sobre o Léxico, a Sintaxe e a Fonologia. Neste contexto, Lee (2017, p. 31) define a Fonologia como “responsável pela estrutura sonora que se aplica na saída da Sintaxe e converte as informações sintáticas e semânticas em formas fonéticas”.

Segundo o referido autor, a Fonologia Gerativa tem como foco a “descrição completa e minuciosa das propriedades linguísticas relacionadas à estrutura sonora de cada língua”. Sendo assim, a Fonologia Gerativa propõe

[...] construir uma gramática da fonologia de uma língua que descreva o conhecimento fonológico do falante/ouvinte dessa língua em termos de sistema de regras e, depois, construir uma teoria de língua que explique as variações e os padrões de sistemas de regras, as quais são derivadas de um estado inicial uniforme (LEE, 2017p. 31).

A proposta da Fonologia Gerativa nos faz refletir sobre o quão complexo é conduzir pesquisas que abordem tal teoria já que, como mencionamos anteriormente, coloca o linguísta numa situação desafiadora ao ter que descrever a produção oral de um grupo de falantes e explicar quais são as regras que estão subjacentes aos processos mentais que levaram tal grupo a produzir os seus desvios e os seus acertos.

Nas seções que seguem, apresentamos algumas concepções que embasam as análises dos dados desta tese. Entendemos que estas abordagens e construtos contituem o conjunto central de conceitos que defendemos nesta tese.

2.1.1 A ANÁLISE DE ERROS

Sabemos que, para algumas vertentes das Teorias Linguísticas, o termo ‘erro’ soa, semanticamente falando, como algo negativo. No entanto, para a Análise de Erros, abordagem proposta por Corder (1967), os erros cometidos por um aprendiz de língua estrangeira “são mais do que uma amostra defeituosa de L2, [...] são considerados como geradores de dados sobre um processo interno próprio de cada aprendiz” (CAVALARI, 2008, p. 49) já que fazem parte da aprendizagem ou aquisição desta L2 e revelam o lugar da Interlíngua do aprendiz. Nesta Tese, a palavra ‘erro’

será considerada sob o viés apresentado neste parágrafo, ou seja, sem a conotação negativa que geralmente lhe é atribuída, mas de forma positiva e inerente ao processo de aquisição ou aprendizagem de uma L2.

Não raramente encontramos na literatura, estudos comparativos entre a Análise Contrastiva e a Análise de Erros, a exemplo de Magro (1980) e Andrade (2002). Essas duas abordagens, que tiveram origem nas décadas de 1950 e 1960, provêm de linhas teóricas diferentes. A primeira advém do Behaviorismo e a segunda do Gerativismo. As implicações desta constatação recaem sobre a maneira, segundo a qual cada abordagem entende a aprendizagem e/ou aquisição de uma língua estrangeira (LE). Isto é, a Análise Contrastiva tem como principal característica a noção de “interferência linguística, que seria a transposição de elementos da língua materna (LM) para a LE, sejam eles fonéticos, morfológicos ou sintáticos” (ANDRADE, 2002, p. 2) e o entendimento de que o erro é algo visto como negativo e será evitado se os materiais usados no ensino e aprendizagem da L2 apresentarem sistematicamente os contrastes entre a L1 e a L2. Já a Análise de Erros preconiza que o erro é parte natural do processo de aprendizagem e tem caráter positivo já que auxilia o aprendiz a identificar seus pontos fracos.

Segundo Magro (1980), a Análise de Erros está diretamente ligada à análise da produção (oral e escrita) do aprendiz de uma L2. A autora afirma que esta abordagem tem como finalidade identificar erros dos alunos num determinado contexto, classificá-los e oferecer explicações ou de hipóteses do porquê eles ocorrem. Para isso, o pesquisador deve levar em conta diferentes aspectos como os linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, fisiológicos e pedagógicos.

Ainda de acordo com a autora, na tentativa de explicar as causas dos erros cometidos pelos aprendizes, a Análise de Erros busca justificativas que vão além da influência da língua materna (LM). Como exemplos disso, ela cita 1) a “Interferência Intralingual”; 2) a “Interferência de outras línguas estrangeiras”; 3) a Interferência de dialetos da língua materna”; 4) a “atitude do aluno” frente à língua estrangeira (LE); 5) a “idade” do aprendiz; 6) “fatores fisiopsicológicos”; 7) a “modalidade de exposição à LE” e; 8) a “metodologia de ensino utilizada” (MAGRO, 1980, p. 127-128).

Das oito justificativas apresentadas anteriormente, destacamos a primeira por parecer-nos menos óbvia e, de modo geral, a que menos se leva em conta. Define-se “Interferência intralingual” toda interferência proveniente do próprio sistema linguístico da LE, ou seja, a causa de alguns erros cometidos pelos aprendizes podem estar

ligadas a generalizações feitas por eles sobre alguma estrutura da língua (no nível morfológico, sintático ou fonológico), isto é, por meio comparações equivocadas os alunos podem incorrer em produções inadequadas. Contudo, para Politzer e Ramirez (1973) a categorização dos erros é um processo bastante complexo, pois tais erros podem, muitas vezes, ser provenientes de mais de um fator.

Mais uma vez, ressaltamos que em consonância com Magro (1980, p. 129), entre outros autores, entendemos que o “erro já não é visto [...] como algo prejudicial, mas como a atualização de estratégias do aluno, como hipóteses a serem testadas na criação de uma gramática própria que se aproxime gradativamente daquela da LE”. Do ponto de vista pedagógico, a autora ainda afirma a importância do erro na aprendizagem ou aquisição de uma L2, pois é através da identificação dos seus erros que os alunos podem superá-los e aos professores, por sua vez, possibilita-se a oportunidade de desenvolver sua capacidade de explicar e ensinar determinados aspectos. Para Magro (1980) a Análise de Erros

[...] favorece resultados mais realistas que a Análise Contrastiva, oferecendo portanto contribuições mais seguras - verificadas e não hipotetizadas - à pedagogia das línguas estrangeiras. É um estudo empírico que permite a formulação de guias de expectativas gerais sobre a variedade de linguagem que deve ocorrer a cada estágio do aprendizado. (MAGRO, 1980, p. 129)

Embora concordemos com Andrade (2002), quando propõe que as referidas abordagens não são excludentes entre si e que é possível a intersecção entre elas no intuito de contribuir para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, adotamos, nesta tese, apenas a concepção apresentada pela Análise de Erros.

2.1.2 FONOLOGIA DE SEGUNDA LÍNGUA E INTERLÍNGUA

Os estudos em Fonologia de Segunda Língua (FSL) encontram-se ligados ao campo da Aquisição de Segunda Língua. Eckman (2012, p. 91) afirma que a “Fonologia de Segunda Língua” tem como objetivo “documentar e explicar os padrões de pronúncia de aprendizes não-nativos de uma língua”.

Seguindo os preceitos da ASL, o autor também afirma que estudos relacionados à Fonologia de Segunda Língua são influenciados por áreas correlatas como a Psicologia, a Sociologia, a Biologia, além daquelas advindas da própria Linguística como a Psicolinguística e a Sociolinguística.

Eckman (2012, p. 91) cita como exemplo de estudos em Fonologia de Segunda Língua um ponto de vista biológico, ou seja, pesquisas que “investigam a aquisição de sons da L2 e os relacionam com a idade” em que os aprendizes tiveram contato pela primeira vez, ou, em suas palavras “foram expostos pela primeira vez à língua-alvo”. O referido autor tem como foco em seus estudos uma “abordagem linguística de Fonologia de L2” (ECKMAN, 2012, p. 91), ou seja, são tratados aspectos como, gramática, fonemas, dessonorização e ambiente derivado.

Em termos de retrospecto histórico dos estudos de Fonologia de L2, Eckman (2012, p. 92) divide-os em dois grupos aos quais ele chama de “pre-ILH” (*pre-interlanguage hypothesis*) e “post-ILH” (*post-interlanguage hypothesis*), isto é, estudos que investigam os padrões de pronúncia de L2 antes da hipótese de interlíngua ser postulada e estudos que surgiram após a hipótese de interlíngua.

Durante o primeiro período (pre-ILH), “análises fonológicas [...] consistiam em descrever os fonemas da língua” em questão, “juntamente como a distribuição dos alofones daqueles fonemas”¹⁴, ou seja, “os erros de pronúncia em uma segunda língua eram explicados em termos de comparações entre os fonemas e suas distribuições na língua nativa e na língua-alvo respectivamente”¹⁵ (ECKMAN, 2012, p. 92). Em outras palavras, acreditava-se que por meio da “Hipótese de Análise Contrastiva” (HAC)¹⁶, a qual verificava a influência exercida pela L1 do aprendiz na L2, podia-se explicar todos os casos de erros de pronúncia na L2.

Para entendermos o segundo período (post-ILH), precisamos antes compreender o conceito de interlíngua, definido por Eckman (2012, p. 94) como

[...] termo dado ao sistema mental desenvolvido pelos aprendizes de L2 que os possibilita produzir e entender textos orais na língua-alvo. A ideia subjacente a este construto, o qual tem sido um dos desenvolvimentos chaves das últimas décadas na teoria de ASL, em geral, e em Fonologia de L2, em particular, é que aprendizes de L2 criam sua própria versão da língua alvo. (ECKMAN, 2012, p. 94).¹⁷

¹⁴ a phonological analysis of a language consisted of a description of the phonemes of that language along with the distribution of the allophones of those phonemes. (ECKMAN, 2012, p. 92).

¹⁵ L2 pronunciation errors were explained in terms of a comparison of the phonemes and their distribution within the respective NL and TL. (ECKMAN, 2012, p. 92)

¹⁶ O termo “Hipótese de Análise Contrastiva” (originalmente em inglês “Contrastive Analysis Hypothesis”) cujo conteúdo foi postulado por Lado (1957, apud ECKMAN, 2018, p. 27) na metade do século passado, só foi assim nomeada em 1970 por Wardhaugh (1970, apud ECKMAN, 2018, p. 27).

¹⁷ Interlanguage (IL) is the term given to the mental system developed by L2 learners that enables them to produce and understand utterances of the TL. The idea behind this construct, which has been one of the key developments over the past few decades in SLA theory, in general, and in L2 phonology, in particular, is that L2 learners create their own version of the target language. (ECKMAN, 2012, p. 94).

Embora o conceito de interlíngua pareça fácil de se compreender, na verdade, este apresenta especificidades bastante particulares. Por exemplo, não se pode afirmar que interlíngua é uma “língua” constituída apenas por traços provenientes da língua nativa e do *input* da língua-alvo, pois é possível constatar que a interlíngua possui padrões que não pertencem nem a L1 nem a L2 (ECKMAN, 2012, p. 95).

Para outros autores que versam sobre esse tema, a exemplo de Keys (2001, p. 157) o termo ‘interlíngua (IL) surgiu do trabalho de Selinker (1972) e referia-se às “estruturas gramaticais provisórias desenvolvidas por aprendizes de segunda língua durante o processo de aquisição da língua-alvo. [...]”.

Esse termo tem sido amplamente usado para designar “um ponto variável num *continuum* entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LA), [...]”¹⁸ (KEYS, 2001, p. 157) em quaisquer aspectos do ensino e da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, nos níveis gramaticais, lexicais, semânticos e fonético-fonológicos.

Ainda segundo o autor,

o termo ‘interlíngua’ pode ser aplicado em dois casos: no âmbito sincrônico, ou seja, o estado em que se encontra o sistema [linguístico] de um aprendiz num dado momento, e no âmbito diacrônico, que se refere ao desenvolvimento de um sistema [linguístico] intermediário ao longo do tempo. (KEYS, 2001, p. 157).¹⁹

Para Keys (2001, p. 157), “a ideia de que o desenvolvimento” linguístico de um aprendiz de segunda língua “é linear e progressivo é enganosa”²⁰ já que essa ‘interlíngua’ se desenvolve ao longo do tempo, na medida em que o aprendiz recebe *input* da língua-alvo e a modifica de acordo com esse *input*.

O conceito de interlíngua é importante para entendermos porque aprendizes de uma dada língua cometem determinados desvios na língua-alvo em determinados estágios da aprendizagem desta língua. Este conceito oferece subsídios para que professores e elaboradores de materiais didáticos possam antecipá-los ou propor recursos para saná-los ou ao menos chamar a atenção para os aspectos que levam os aprendizes a cometerem estes desvios.

¹⁸ The IL can be seen as a variable point along a continuum between the native language (NL) and the target language (TL) (KEYS, 2001, p. 157).

¹⁹ The term ‘interlanguage’ can be seen to apply in two cases: synchronic, or the state of a learner’s system at a given point in time; and diachronic, meaning the development of intermediate systems over time. (KEYS, 2001, p. 157).

²⁰ The idea that the development is linear and progressive is misleading [...] (KEYS, 2001, p. 157).

Essa afirmação é corroborada pelos estudos de autores como Zimmer e Alves (2006, p. 115-116) para os quais as “formas desviantes das tidas como alvo durante a produção oral em L2 [...]

caracterizam-se, sobretudo, como decorrentes do entrincheiramento da experiência do falante com os *inputs* da L1 e da L2. Essa experiência vai originar generalizações do conhecimento da L1 para a L2 – ou seja, transferências interlinguísticas – e também super-generalizações oriundas do *input* da L2 [chamadas de] transferências intralinguísticas²¹. (ZIMMER, ALVES, 2006, p. 115-116).

Segundo esses autores, podemos atribuir a produção incorreta ou desviante de traços da língua-alvo, na maioria das vezes, à utilização da interlíngua pelo aprendiz de L2.

Como se vê, os erros cometidos por aprendizes de uma segunda língua podem ser analisados sob duas perspectivas não excludentes, que nos fazem refletir sobre pontos de vista diferentes. Segundo Eckman (2018), uma dessas perspectivas é baseada na Hipótese de Análise Contrastiva²², a qual afirma que os “padrões de erro da Fonologia de L2 podem ser explicados com base nas diferenças entre língua nativa (LN) e língua-alvo (LA)”²³ (ECKMAN, 2018, p. 28). A segunda, apoiada no conceito da Gramática Gerativa (CHOMSKY, 1965), propõe que os erros em segunda língua são “resultado dos processos de desenvolvimento [linguístico] que refletem as diversas estratégias que os aprendizes utilizam quando lidam com o sistema da língua-alvo sem recorrerem a sua língua nativa”²⁴ (ECKMAN, 2018, p. 28). A este construto teórico deu-se o nome de Análise de Erros, conforme apresentado anteriormente na seção 2.2.1.

O último caso leva-nos ao paradigma linguístico Chomskiano (1965), que postula que “aprendizes de uma segunda língua” internalizam “a sua própria versão da gramática da língua-alvo”²⁵, o que mais tarde seria conhecido como interlíngua.

²¹As transferências interlinguísticas referem-se as “transferências de padrões da L1 para a L2, tanto no que diz respeito ao conhecimento fonético-fonológico de uma língua para outra, como no que concerne à transferência do conhecimento grafo-fônico-fonológico da língua materna para a língua estrangeira”. Já as transferências intralinguísticas são aquelas provenientes da supergeneralização de um conhecimento sobre a L2 que é instintivamente aplicado a todas as palavras desta língua. (ZIMMER, ALVES, 2006, p. 115-116).

²²Contrastive Analysis Hypothesis (CAH).

²³[...] some L2 phonological error patterns could be explained on the basis of NL–TL differences. (ECKMAN, 2018, p. 28)

²⁴ the result of developmental processes that reflected various strategies that learners used in dealing with the TL system without recourse to the learner’s NL. (ECKMAN, 2018, p. 28).

²⁵ [...] the rise of the Chomskyan paradigm in linguistics, to postulating that L2 learners internalized their own version of the target language grammar. (ECKMAN, 2018, p. 29)

Essa teoria é de suma importância, como já mencionamos, para entendermos e analisarmos os casos em que a sistematicidade e/ou regularidade da língua produzida por aprendizes de L2 não pode ser explicado nem pela influência de sua L1, nem pelas características da língua-alvo (ECKMAN, 2018, p. 29).

Na seção seguinte, discutimos o conceito de consciência fonológica e suas implicações para o ensino e a aprendizagem de L2 e para os estudos que realizam análises fonológicas.

2.1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Os programas de ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira ou segunda língua, como já mencionamos, em geral contemplam o ensino de gramática, vocabulário, produção escrita, leitura, produção e compreensão oral. Como o enfoque deste trabalho é a produção oral, tecemos algumas considerações com relação às estratégias para o desenvolvimento desse aspecto com base nos princípios da Consciência Fonético-fonológica.

De forma genérica, consciência fonético-fonológica é definida como a habilidade de reconhecer e manipular os sons da língua falada. É entender que a língua é formada por palavras. Palavras são formadas por sílabas e estas por sua vez, são compostas de unidades mínimas de som, os fonemas (TREHEARNE, 2003). Essa abordagem é bastante conhecida e utilizada na fase de alfabetização, ou seja, está associada ao desenvolvimento da leitura, da escrita e do estabelecimento da relação letra/som num estágio inicial de aprendizado formal. Contudo, neste estudo, ressaltamos a importância do desenvolvimento dessa consciência no trabalho com as habilidades orais (sobretudo na produção) no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

A relevância da adoção deste viés no referido contexto se justifica pela forma com que o ensino dessas habilidades tem sido tratado em sala de aula. Como se sabe, ensinar produção e compreensão oral não é tarefa fácil. No entanto, sabemos que se o professor de língua estrangeira tiver conhecimento dos aspectos segmentais e supras segmentais da língua ensinada, suas aulas provavelmente tornar-se-ão mais produtivas. Não estamos afirmando que está errado ou deva ser totalmente descartado o que tem sido feito em salas de aula de línguas estrangeiras. Os trabalhos em par, as interações em grupos e as práticas que contemplam a promoção da

comunicação devem permear esse ambiente. Contudo, numa proposta embasada no desenvolvimento da consciência fonético-fonológica, devemos adotar um olhar mais cuidadoso quanto à qualidade da produção oral dos alunos.

Por isso, reafirmamos a importância de se desenvolver a consciência linguística no nível fonético-fonológico nos aprendizes. Isso equivale a dizer que devemos entender consciência fonológica como um termo amplo que abrange todos os aspectos da língua, contemplando desde as menores unidades sonoras (os fonemas) até a constituição dos mais elaborados enunciados e suas peculiaridades como entonação, ritmo e prosódia (tonicidade no nível da palavra e da sentença) além de características dos modos e lugares de articulação e suas implicações na produção dos sons de uma língua.

O desenvolvimento da consciência fonético-fonológica configura-se como uma ferramenta poderosa para que aprendizes, e mesmo professores, possam apropriar-se das características linguísticas que lhes impedem de alcançar uma produção ou compreensão mais satisfatória em Língua Inglesa.

Ainda sobre a consciência fonológica, Alves (2012, p. 31) a define como “um entendimento deliberado acerca dos diversos modos como a língua oral pode ser dividida em componentes menores (frases, palavras, sílabas e sons [fonemas]) e então manipulada”.

A partir deste entendimento, o falante de uma língua “é capaz de falar sobre seu próprio código, expondo suas descobertas e inferências a respeito de como os sons se combinam, quais as combinações de sons possíveis, e também as que não ocorrem em sua língua” (ALVES, 2012, p. 31).

Ainda segundo o mesmo autor, existem níveis de consciência fonológica que são desenvolvidos ao longo do amadurecimento intelectual do indivíduo. A este desenvolvimento deu-se o nome de “*continuum* dos níveis de consciência fonológica” (CHARD; DICKSON, 1999). Neste *continuum*, encontramos os seguintes níveis: sensibilidade às rimas de palavras; consciência da sílaba; consciência das unidades intrassilábicas e consciência fonêmica, necessariamente nesta ordem. O último nível, a consciência fonêmica, é considerado o mais sofisticado e complexo de todos, pois “implica saber reconhecer que as palavras são constituídas de sons de caráter distintivo, envolvendo a capacidade de manipulação que inclui segmentar, unir e modificar tais sons [...] para a criação de novas palavras [...]” (ALVES, 2012, p. 33).

Diante do exposto, Alves (2012, p. 32) atribui duas palavras-chave à consciência fonológica “reflexão e manipulação”.

Ainda sobre o último nível da consciência fonológica, o fonêmico, diz-se como o de maior complexidade, pois sugere que o indivíduo tenha a capacidade de, diante de sons como /p/ e /b/, saber que estes são distintivos e que acarretarão mudança de sentido da palavra caso substitua-se um pelo outro (ex. pote e bote). Da mesma forma, um indivíduo fonemicamente consciente deve ser capaz de perceber que os sons /t/ e /tʃ/ são, ao menos em português, alofones, ou seja, não causarão mudança de sentido em palavras como tia ([tʃia] ou [tia]) (ALVES, 2012, p. 39). Já em Inglês, os referidos sons configuram-se como fonemas, pois têm valor distintivo, por exemplo, se o vocábulo ‘tore’ [tɔ:] for realizado oralmente como [tʃɔ:] (chore) teremos então duas lexias totalmente diferentes: ‘rasgado’ e ‘tarefa doméstica’, respectivamente.

Diante disso, podemos perceber a importância do desenvolvimento da consciência fonológica tanto para a aquisição de língua materna quanto para a de uma segunda língua (neste caso, Inglês).

A partir disso, podemos supor que um aprendiz de L2 já alfabetizado em sua L1, é capaz de transferir suas habilidades de manipulação e reflexão da L1 para a L2. No entanto, para Alves (2012, p. 171) isso “não é verdade”. Segundo o autor, por mais que esse aprendiz seja fonologicamente consciente sobre sua L1 ele(a) certamente não terá o mesmo nível de consciência dos sons da língua em aquisição. Neste sentido, o autor afirma que “as diferenças entre ambos os sistemas sonoros precisam ser notadas pelo aprendiz, para que elas então possam ser manipuladas”.

Ainda sobre a consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2, Alves (2012, p. 174) afirma que estão envolvidas nesta, ao menos, duas capacidades:

1) a capacidade de o aprendiz reconhecer o sistema de sons da língua-alvo, percebendo as distinções entre a L1 e a L2 e; 2) a capacidade de o aprendiz notar as diferenças entre o sistema-alvo e a sua própria produção oral, o que revela um reconhecimento das próprias dificuldades a serem por ele enfrentadas durante o processo de aquisição fonológica da L2. (ALVES, 2012, p. 174).

A partir disto, podemos afirmar que é de suma importância o trabalho do professor de L2 no despertar da consciência fonológica de seus aprendizes, já que muitos aspectos, principalmente no nível fonêmico, podem não estar tão evidentes para esses aprendizes quanto se imagina.

Embora encontremos na literatura estudiosos que apregoem que alguns aspectos da pronúncia em Língua Inglesa não devam receber tanta importância, no que diz respeito ao seu ensino, a exemplo de Jenkins (2000), faz-se necessário argumentarmos a favor da boa pronúncia, já que tanto se discute, na atualidade, a prevalência da comunicabilidade sem muitas vezes nos atentarmos à qualidade do que está sendo produzido.

A exemplo do que foi dito a respeito da não clareza no nível fonêmico em L2, Alves (2012, p. 180) cita um aspecto importante: a dificuldade de falantes de Português, aprendizes de Língua Inglesa, em reconhecer e aceitar que o som inicial de palavras como *thanks* é realizado oralmente com [θ] e não como [f] e que o 'th' de palavras como *that* é pronunciado [ð] e não [d]. É preciso que o professor desperte em seus aprendizes essa consciência e não presuma que isto está claro ou seja evidente para estes. Além do nível fonêmico, faz-se também necessário que o professor de L2 desenvolva em seus alunos todos os outros níveis do *continuum* de consciência fonológica apresentado anteriormente (sensibilidade às rimas de palavras; consciência da sílaba; e consciência das unidades intrassilábicas) ao longo das etapas de ensino e aprendizagem.

Nas seções seguintes, discutimos o desenvolvimento da consciência fonológica, o preconceito linguístico em L2 e o sistema vocálico da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa com o intuito de evidenciar os aspectos fonético-fonológicos destas duas línguas.

2.1.4 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Como base em nossa experiência de sala de aula constatamos que uma reclamação bastante recorrente dos aprendizes de Língua Inglesa é com relação à correspondência entre letras e sons. Este é um problema que parece afetar não apenas a escrita, mas também a produção e a compreensão oral, já que causa confusão, pois um único som pode ser representado por até nove grafias diferentes. Então, quando aprendizes de Língua Inglesa tentam ler, em voz alta, algumas palavras desta língua, eles se sentem frustrados por não dominarem a relação grafema/fonema.

Essa relação é, de fato, bastante arbitrária em algumas línguas como é o caso do Inglês e traz implicações diretas para a pronúncia de seus aprendizes,

principalmente para os adolescentes e adultos que por muitas vezes têm contato primeiramente com a palavra escrita e depois com sua pronúncia causando, assim, uma fixação errada da pronúncia por influência da grafia.

Apresentamos, no Quadro 03, a seguir, com base em Ashton e Shepherd (2012), os sons vocálicos e suas possíveis representações gráficas em algumas palavras:

Quadro 03: Inventário da correspondência fonema/grafema de segmentos vocálicos em inglês

Fonema	Grafia	Exemplo	Fonema	Grafia	Exemplo
/ɪ/ kit	i y a+ge ui ey	bin, sit, ill, pick myth, hymn, symbol village, manage building, biscuit money, honey ²⁶	/i:/ sheep	i ie e ee ei ea	police grieve, believe me, he, evil teen, speed, need ceiling, receive mean, each, pea
/æ/ cap	a	rat, cat, mad, mat, angry	/ɑ:/ bath	a+ th/f/s/n ar ear au al	path, staff, class, dance arm, dark, far, start heart, hearth laughter, aunt balm
/ɒ/ lot	o a ou	not, gone, pottery wanted, watch cough	/ɔ:/ horse	or al ou au aw	sport, north walk, tall, call bought, source, thought caution, author, daughter, law, paw
/ʌ/ cup	u o oo ou	up, fun, ugly love, colour blood, flooding tough, double	/ɜ:/ nurse	ir er or ur ear our	first, flirt, bird eternity work, word urgent, fur early, learn journey
/ʊ/ foot	u oo ou o	put, pull, butcher foot, stood, good could, would, should wolf	/u:/ goose	u ue eau o oe oo ou ew ui	nude, tuna glue beauty do, movie shoe food, smooth youth new juice, bruise
/e~ ɛ/ dress	e ea a ie ai eo ay	red, yes spread, head many, any friend again leopard says	/ə/ letter	a e i o	around, comma begin, other possible official, director

(Fonte: o próprio autor com base em Ashton; Shepherd (2012))

²⁶ O 'y' final destes vocábulos é pronunciado de forma mais breve do que /i:/ (ASHTON; SHEPHERD, 2012, p. 60)

O Quadro 03 reflete a complexidade da correspondência fonema/grafema em Língua Inglesa. Como se vê, essa relação pode dificultar dois aspectos da aquisição dessa língua: a escrita e a fala.

Como podemos constatar, em inglês, a qualidade vocálica, ou seja, a produção de vogais longas em detrimento das curtas é de suma importância para uma enunciação precisa evitando, assim, mal-entendidos e demonstrando um domínio apurado da pronúncia desses fonemas. Esse domínio permite-nos distinguirmos facilmente os vocábulos pertencentes a um ou a outro grupo.

A esse respeito, o documento europeu intitulado “*The Common European Framework of Reference for Languages*” (CEFR) de 2001²⁷ afirma que, ao desenvolvermos a consciência fonético-fonológica de aprendizes de línguas, devemos nos perguntar: “quais passos [devemos seguir] para desenvolver a consciência linguística e comunicativa dos aprendizes”, e “de quais distinções auditivas e habilidades articulatórias os aprendizes precisarão ou terão que possuir”²⁸ (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 107).

É nesse sentido que esperamos, a partir das considerações feitas neste estudo, contribuir para a difusão de práticas de consciência fonético-fonológica em sala de aula de Língua Inglesa como língua estrangeira. Ou seja, desejamos apresentar a professores e alunos uma base teórico-metodológica sobre os fundamentos fonético-fonológicos da Língua Inglesa no intuito de ajudá-los a alcançar maior precisão tanto na produção quanto na recepção oral.

Como base no exposto, podemos constatar que o estudo de segmentos consonantais e vocálicos em Língua Inglesa nos revelam o quão complexo podem ser a descrição e a análise destes. Nos capítulos 2 e 3, apresentamos o processo de seleção do *corpus* a ser investigado, a metodologia de coleta e análise dos dados e as considerações a respeito das descobertas feitas a partir desta pesquisa e suas contribuições para o aumento da consciência fonológica de professores, aprendizes e usuários da Língua Inglesa.

²⁷O Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de se comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. [...] O QEQR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir o progresso dos aprendizes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (Adaptado de: COUNCIL OF EUROPE, 2001, p.1)

²⁸ [...] what steps if any are taken to develop the learner’s language and communication awareness; what auditory discrimination and articulatory skills the learner will need/be assumed/ equipped/required to possess.(COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 107).

2.1.5 PRONÚNCIA E PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM L2

Como já mencionado anteriormente, acreditamos que o conhecimento dos aspectos da fonética e da fonologia da Língua Inglesa pode auxiliar as pessoas, que se dispõem a aprender e a ensinar essa língua, a alcançarem um nível mais elevado de inteligibilidade. Desta forma, apresentamos as razões que subjazem ao pressuposto do porquê é importante alcançar o referido nível.

Adquirir boa pronúncia em Língua Inglesa é algo que muitos falantes de inglês, não-nativos, desejam. Isso porque, como Ashton e Shepherd (2012, p. 3) apontam, “quando falamos, nós instantaneamente compartilhamos com o mundo informações de onde nós viemos e como nos sentimos sobre nós mesmos”. De acordo com as autoras, “as pessoas respondem a essas informações e fazem julgamentos, mesmo que elas não percebam que o estão fazendo” (ASHTON; SHEPHERD, 2012, p. 3). Então, com o propósito de evitar um julgamento errado, por ter um sotaque não muito claro ou inteligível, acreditamos que seja de suma importância disseminar como o sistema sonoro da Língua Inglesa funciona e, assim, podermos ajudar os aprendizes a fazer os ajustes necessários à forma como falam essa língua em sua variante culta, ou seja, de prestígio.

Em concordância com Ashton e Shepherd (2012, p. 2), não estamos dizendo que sotaques não são bem-vindos. Sabemos que eles são vistos como parte da identidade dos falantes e não devemos desconsiderá-los. No entanto, estas autoras afirmam que “é frustrante quando precisamos repetir o que dizemos, ou sentimos que as pessoas estão ouvindo **como** você está dizendo algo, ao invés de, prestarem atenção **no que** você está falando” (grifos nossos). Isso pode acontecer devido a um sotaque muito forte ou ininteligível.

Desta forma, nosso intuito aqui é reafirmar que o aumento do nível de consciência linguística de aprendizes de Língua Inglesa, a respeito de traços fonético-fonológicos desse idioma, pode lhes proporcionar uma produção oral mais inteligível e, torná-los mais seguros quanto a sua pronúncia e sua compreensão oral.

Então, devemos pensar quais são as ferramentas que a fonética e a fonologia podem nos oferecer que farão a diferença na língua falada. De acordo com alguns pesquisadores (FRASER, 2000; GODOY; CONTOW; MARCELINO, 2006; ROACH, 1983-2009; ASHTON; SHEPHERD, 2012; CRISTÓFARO SILVA, 2012), acredita-se que se os aprendizes se familiarizarem com o modo como os sons da Língua Inglesa

são produzidos e quais efeitos causam nos ouvintes (quando não são produzidos adequadamente), seus aprendizes podem mudar a maneira como eles produzem esses sons particulares e, assim, melhorar sua comunicação.

Pesquisadores que investigam os efeitos da boa ou má pronúncia corroboram nessa perspectiva. A exemplo, temos Gilakjani (2012 apud VEGA; VARGAS, 2015, p. 85) que afirma que:

Aprendizes com uma boa pronúncia são mais bem entendidos mesmo se eles cometerem erros em outras áreas, enquanto aprendizes com uma má pronúncia não serão entendidos mesmo que tenham uma gramática perfeita. Tais aprendizes podem evitar falar inglês e experienciar isolamento social, dificuldades de empregabilidade e limitação de oportunidades de formação continuada. Julgamos as pessoas pela maneira como elas falam, desta forma, aprendizes com uma pronúncia pobre podem ser julgados como incompetentes, incultos ou desprovido de conhecimento. (GILAKJANI, 2012, p. 583, apud VEGA; VARGAS, 2015, p. 85)²⁹.

Sabemos que a Sociolinguística e os estudos de cunho variacionista têm lutado para que as situações de preconceito linguístico, como as descritas acima, sejam minimizadas e que dialetos e idioletos sejam respeitados nos diversos ambientes da esfera social. No entanto, em se tratando de uma segunda língua, sobretudo o Inglês, diferentemente do que os autores sobre Inglês como *Lingua Franca* apregoam, como Jenkins (2000), parece-nos que as cobranças em termos de uma pronúncia clara, inteligível têm crescido à medida em que mais e mais pessoas usam essa língua, não só para se comunicarem informalmente, mas para realizarem transações comerciais, disseminar descobertas científicas e estabelecer relações dos mais diversos tipos com falantes desta língua como L1 ou L2.

Os estudos de cunho sociolinguístico nascem da necessidade de investigar como fenômenos linguísticos, sejam eles fonológicos, lexicais ou sintáticos, se comportam sincrônica e diacronicamente numa comunidade de fala, sobretudo sob o viés da discriminação e da exclusão social por meio das diversas formas de falar-se uma mesma língua.

²⁹ “Learners with good English pronunciation are likely to be understood even if they make errors in other areas, whereas learners with bad pronunciation will not be understood, even if their grammar is perfect. Such learners may avoid speaking in English, and experience social isolation, employment difficulties and limited opportunities for further study. We judge people by the way they speak, and so learners with poor pronunciation may be judged as incompetent, uneducated or lacking in knowledge”. (GILAKJANI, 2012, p. 583, apud VEGA; VARGAS, 2015, p. 85)

A Sociolinguística Variacionista (SV) têm feito muitas contribuições à linguística ao longo do tempo. Uma dessas contribuições é a formulação de um método que nos possibilite investigar um determinado fenômeno linguístico de forma que se evidencie de que maneira uma língua vem se modificando ou está sendo usada no cotidiano de seus falantes. Embora, a referida Teoria favoreça os estudos que focalizam a língua materna, acreditamos que possamos utilizar alguns conceitos da SV nos estudos sobre aquisição de uma segunda língua. Como já apresentado anteriormente, nossa pesquisa tem como objetivo investigar como aprendizes brasileiros realizam oralmente os ditongos ortográficos da Língua Inglesa. A partir disso, a fim de realizarmos nossa coleta de dados, de forma que obtivéssemos êxito em tal tarefa, apoiamo-nos em Labov (1972-2008, p. 26), pois segundo ele a seleção de uma pauta de pesquisa linguística deve obedecer a três fatores

Primeiro, [...] [deve ser] um item que seja frequente, que ocorra tão reiteradamente no curso da conversação natural espontânea que seu comportamento possa ser mapeado a partir de contextos não estruturados e de entrevistas curtas. Segundo, deve ser estrutural: quanto mais integrado o item estiver num sistema mais amplo de unidades funcionais, maior será o interesse linguístico intrínseco do nosso estudo. Terceiro, a distribuição do traço deve ser altamente estratificada: ou seja, nossas explorações preliminares devem sugerir uma distribuição assimétrica num amplo espectro de faixas etárias ou outros estratos ordenados da sociedade. (LABOV, 1972-2008, p. 26).

Além da contribuição sobre quais fatores deveriam ser obedecidos para que tivéssemos sucesso na pesquisa linguística, a Sociolinguística Laboviana também tem contribuído com estudos relacionados a diversas áreas. Por exemplo, as mudanças linguísticas de ordem fonológica, lexical e gramatical, sobretudo, como já mencionamos, em língua materna. Neste contexto, a referida Teoria faz menção às chamadas “avaliações subjetivas” sociais que estão diretamente ligadas à “noção de prestígio” de uma determinada forma de falar ou escrever um língua (LABOV, 1972-2008, p. 353-354).

Com base nesse princípio, pensamos que é possível recontextualizar alguns dos conceitos utilizados pela Sociolinguística para nos referirmos à produção oral de participantes de pesquisas linguísticas que se distanciaram da pronúncia culta de uma L2. Neste sentido, referimo-nos aos conceitos de “indicadores, marcadores e estereótipos” propostos por Labov (1972-2008, p. 360). Segundo o autor, o termo indicadores refere-se aos “traços linguísticos encaixados numa matriz social, exibindo

diferenciação segundo idade e o grupo social, mas que não exibem nenhum padrão de alternância estilística e parecem ter pouca força avaliativa”, ou seja, há variações na fala, mas essas não são vistas por outros falantes daquela língua, com preconceito e nem oferecem dificuldade de entendimento entre estes.

Com relação ao termo marcadores, Labov (1972-2008, p. 360) afirma que, como o próprio nome diz, quando produzida, essa fala marca tanto a “estratificação estilística quanto a extratificação social” daquele indivíduo, produzindo uma avaliação social daquela forma de falar, isto é, o falante que se utiliza de uma forma marcada da fala, vai sofrer preconceito linguístico perante a sociedade. O terceiro, e mais forte desses conceitos, é o esteriótipo. Para o autor, o indivíduo ou grupo de pessoas que têm uma fala estereotipada utilizam-se de “formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade” (LABOV, 1972-2008, p. 360). O autor cita alguns exemplos da estigmatização ou esteriopitação social nos Estados Unidos, a saber: 1) as formas linguísticas da fala de pessoas advindas do Brooklylin em Nova York que remete à fala antiga da classe operária; 2) a utilização das formas “desses”, “dems” e “doses” para “theses”, “thems” e “thoses” também utilizada pela classe operária; 3) o padrão sem –r de fala dos moradores de Boston com “a vogal central baixa anteriorizada” (ex.: “Pahk your cah in the Hahvahd Yahd” para “Park your car in the Harvard Yard”) (Estacione o seu carro no pátio da Harvard); 4) a ênfase dada ao /a/ em vocábulos como “aunt” e “bath” utilizada por falantes da região da Nova Inglaterra nos Estados Unidos e; 5) o falar rural do Estado do Utah com produções como “Put the harse in the born” para “Put the horse in the barn” (Leve o cavalo para o celeiro).

Com base nos conceitos de indicadores, marcadores e estereótipos, cremos que esses termos possam ser aplicados à produção oral de aprendizes de uma L2 que destoam de uma produção conforme a norma culta já que, como o próprio Labov (1972-2008) define, os referidos termos são utilizados quando uma forma de falar causa um julgamento, ou seja, uma avaliação social carregada de preconceito por implicar, muitas vezes, num estranhamento da forma como é produzida.

Apesar de acreditarmos que algumas produções orais dos ditongos ortográficos se enquadrem em indicadores, marcadores e estereótipos, nesta pesquisa não os

trataremos como variantes, mas como erros ou desvios³⁰ conforme proposto pela Análise de Erros (CORDER, 1967; MAGRO, 1980; ANDRADE, 2002). Justificamos a utilização dessa abordagem por entendermos que os erros cometidos pelos participantes fazem parte de um processo natural na aprendizagem ou aquisição da L2 e não são vistos como algo negativo, porém, concordamos que esses erros podem também ser marcados ou estereotipados, fazendo com que o falante de L2 sofra preconceito linguístico.

Na próxima seção, discorreremos sobre a Hipótese do Período Crítico na aquisição de uma L2 e apresentamos as discussões sobre a existência ou não de uma idade certa para aprender um novo idioma e quais as implicações de acatarmos essa perspectiva.

2.1.6 A HIPÓTESE DO PERÍODO CRÍTICO NA AQUISIÇÃO DA L2

A Hipótese do Período Crítico na Aquisição de Segunda Língua é um assunto bastante controverso. Diversos autores versam sobre a existência ou não de tal período, tanto em língua materna quanto em L2. O estudo de Lima Júnior (2012) discute o tema e apresenta as diversas opiniões sobre esse polêmico tópico.

Iniciamos essa seção como uma breve definição do que se entende, conforme apresentado por Lima Júnior (2012), por “período crítico” na aprendizagem ou aquisição de uma segunda língua ou mesmo da língua materna.

O termo Hipótese do Período Crítico para aquisição de línguas foi proposto por Lenneberg (1967) em sua obra seminal *Biological Foundations of Language*, na qual ele relata perceber uma dificuldade de (re)aquisição de língua por indivíduos recuperando-se de afasias, após traumas cerebrais, quando (re)expostos à língua após a puberdade. Por isso, Lenneberg (1967) afirmou que o período entre dois anos de idade e a puberdade seria o Período Crítico (PC) para a aquisição de línguas, justificando-o por ser esse o período em que ocorre a finalização da lateralização hemisférica do cérebro. (LIMA JÚNIOR, 2012, p. 20)

Como explicitado na citação acima, o período considerado crítico para aquisição de línguas parece estar localizado entre os dois anos de idade e a

³⁰ Embora saibamos que na concepção da Análise de Erros e Intelíngua o termo ‘desvio’ não é comum, para este estudo utilizamos ‘erro’ e ‘desvio’ como sinônimos, já que também estamos ebasados na Fonologia de L2 (ECKMAN, 2012, 2018) e o termo ‘desvio’ também é usado para referir-se às realizações dos aprendizes que refletem o seu processo de desenvolvimento ou suas estratégias para lidar com o sistema fonológico da língua-alvo.

puberdade (início da adolescência). Lima Junior (2012), ainda afirma que tal hipótese parece encontrar respaldo na experiência prática, já que na medida em que o indivíduo envelhece parece ter mais dificuldade de aprendizagem e/ou aquisição de uma segunda língua, sobretudo no que tange a fatores fonético-fonológicos.

Lima Júnior (2012, p. 29), com base em Lenneberg (1967), discorre a respeito da Aquisição de Segunda Língua afirmando que, embora adultos sejam plenamente capazes de “aprender a se comunicar em uma L2”, estes terão que se esforçar além da conta, se comparados a indivíduos mais jovens, e que dificilmente se livrarão do sotaque estrangeiro. O referido autor, ao apresentar diversos estudos a favor e contra um período crítico de aquisição de línguas acredita que aprendizes adultos podem alcançar um nível de proficiência de falantes nativos da língua-alvo (LIMA JÚNIOR, 2012).

Lima Júnior (2012) em seu estudo, descreve pesquisas que refutam ou são a favor da Hipótese do Período Crítico (HPC) tanto em contexto de imersão quanto em contexto de não imersão na língua-alvo. Os resultados obtidos em contexto de imersão variaram de acordo com a idade de início de aprendizagem da língua ou idade em que o aprendiz chegou ao país onde a língua-alvo é falada. Além disso, houve a detecção de desempenhos variados em diferentes aspectos da língua como: morfologia, sintaxe, léxico, compreensão auditiva e pronúncia.

Nos estudos realizados em contexto de não imersão, em especial os realizados na Espanha, que investigaram aprendizes de um projeto intitulado BAF – *Barcelona Age Factor*, proposto pelo governo daquele país a partir de 1995, Muñoz (2006) em conjunto com outros pesquisadores, que realizaram coletas de dados entre 1996 e 2002, chegaram a algumas conclusões. Por exemplo, o fato de haver uma diferença no ritmo de aprendizagem entre adultos e indivíduos mais jovens. No entanto, os dados coletados revelaram que, quando expostos à mesma carga horária de instrução na língua-alvo, os aprendizes mais velhos tiveram vantagem sobre os mais novos. A justificativa da autora para tal constatação é a de que o sistema cognitivo dos adultos é mais desenvolvido do que o das crianças.

Ainda com relação à Hipótese do Período Crítico para a Aquisição da L2 em contextos de não imersão na língua-alvo, outra pesquisadora Espanhola, Cenoz (2003), ao investigar jovens aprendizes que começaram a aprender a Língua Inglesa aos 4, 8 e 11 anos de idade e foram submetidos a 600 horas de instrução na língua-alvo concluiu que os alunos que iniciaram seus estudos aos 11 anos se destacaram

mais positivamente do que os mais jovens em todos os quesitos investigados (compreensão oral, gramática, vocabulário, compreensão de leitura, motivação e atitude). Mais uma vez, a justificativa para esse resultado foi o desenvolvimento cognitivo dos alunos mais velhos.

Contudo, diante de todos os estudos apresentados, Lima Júnior (2012) conclui, em sua pesquisa que

[...] a presente pesquisa assume a posição de que há uma tendência de que a ASL seja mais dificultosa e com menos chances de sucesso pleno conforme a idade de início aumenta, de maneira gradual, sem uma queda brusca ao fim de algum PC [período crítico], mas com exceções possivelmente explicadas por fatores extralinguísticos, tais como motivação, busca por exposição extra à L2 e afinidade com a cultura da L2. (LIMA JÚNIOR, 2012, p. 49).

Compartilhando do ponto de vista do autor, principalmente no que se refere aos aspectos fonético-fonológicos da Língua Inglesa, essa conclusão vai ao encontro do que o presente estudo demonstra com os dados coletados, ou seja, existem mais fatores que podem determinar o sucesso na realização oral de alguns segmentos na língua-alvo do que apenas o início de contato com a referida língua.

Para entendermos um pouco mais do estudo realizado por Lima Júnior (2012), apresentamos uma breve descrição deste e dos resultados obtidos. Um dos objetivos do estudo do referido autor, era “verificar como o fator ‘idade de início de aquisição’ [...] influencia a consecução final da aquisição dos aspectos fonético-fonológicos da Língua Inglesa como língua estrangeira por alunos brasileiros”. Para tal, ele investigou a produção oral de seis vogais do inglês /i: ɪ ε æ u: ʊ/ num grupo de 30 alunos que estavam cursando o último semestre do curso de inglês avançado num instituto de Língua Inglesa na cidade de Brasília no Distrito Federal (LIMA JÚNIOR, 2012, p. 17).

Como metodologia de pesquisa, o autor dividiu os participantes em três grupos de 10 aprendizes cada, conforme a idade de início de aprendizagem da língua-alvo: Grupo 1: “participantes que iniciaram os seus estudos de inglês-L2 no Brasil antes dos 12 anos de idade (denominado grupo pré-período crítico)”; Grupo 2: aprendizes “que iniciaram o estudo entre os 12 e os 14 anos de idade (grupo período crítico)” e; Grupo 3: “participantes que iniciaram seus estudos após os 16 anos de idade (grupo pós-período crítico)” (LIMA JÚNIOR, 2012, p. 71). Além dos três grupos de aprendizes, participaram também 10 norte-americanos de idades entre 18 e 74 anos, provenientes

de diferentes regiões dos Estados Unidos os quais formaram um grupo de controle e tiveram suas produções orais utilizadas como base comparativa.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: a gravação de três tarefas de produção oral em Inglês (leitura de palavras contendo os sons vocálicos em questão, um parágrafo para leitura em voz alta e um relato espontâneo) e um questionário cujas informações coletadas eram de natureza extralinguística. Como o próprio autor afirma, ele tinha como objetivo de pesquisa “verificar a capacidade de articulação dos participantes, e não de sua associação ortografia-som” (LIMA JÚNIOR, 2012, p. 74). Foram obtidas 72 produções dos segmentos vocálicos por aprendiz, totalizando 2160 realizações.

Para a análise dos dados, as realizações dos vocábulos contendo as vogais-alvo foram submetidas a um programa de análise acústica, o PRAAT versão 5.2.25 (BOERSMA; WEENINK, 2011), a leitura dos parágrafos e os relatos espontâneos foram submetidos a um painel de nove juízes que analisaram o grau de inteligibilidade e de sotaque estrangeiro dos participantes. Os resultados apontam que o grupo de controle (falantes nativos) fez distinção da duração dos pares de sons vocálicos analisados [i:] vs. [ɪ]; [æ] vs. [ɛ]; [u:] vs. [ʊ], “o grupo pré-período crítico distinguiu apenas [i:] vs. [ɪ] e [u:] vs. [ʊ] e os grupos período crítico e pós-período crítico não distinguiram nenhum par na duração” (LIMA JÚNIOR, 2012, p. 94).

2.1.7 A RELAÇÃO GRAFO-FÔNICO-FONOLÓGICA EM LÍNGUA INGLESA: A INFLUÊNCIA DA ESCRITA SOBRE A PRONÚNCIA EM L2³¹

A influência da escrita sobre a pronúncia em segunda língua tem sido, desde o final do século XX, alvo de pesquisa por diversos estudiosos como Erdener e Burnham (2005), Zimmer (2004), Zimmer e Alves (2006), Alves e Barreto (2012) entre outros. As inúmeras pesquisas a esse respeito se justificam pela complexidade posta quanto a relação grafema-fonema em L2, sobretudo na Língua Inglesa.

Em Inglês, a relação grafo-fônico-fonológica é entendida como “profunda ou opaca”, isto é, “a informação fonológica da palavra não é facilmente obtida a partir dos padrões de soletração”. Este conceito se opõe ao de “ortografia rasa ou transparente”

³¹ Afirmamos ter consciência de que o conceito de transferência grafo-fônica-fonológica tem como base a Teoria Conexionista e que esta não é contemplada nesta Tese, pois contrasta com a teoria de Interlíngua. Assim, esclarecemos que nosso enfoque será mais no fenômeno em si do que nas questões concernentes ao Conexionismo defendidas, por exemplo, em Zimmer e Alves (2006).

o que significa que há uma correspondência entre grafema-fonema como é o caso da Língua Portuguesa. (ALVES; BARRETO, 2012, p. 203). Estes conceitos são discutidos por Alves e Barreto (2012) os quais afirmam que:

O português é uma língua que apresenta uma relação grafo-fônica-fonológica rasa ou transparente [...]. [...] ainda que o português e o inglês façam uso do mesmo sistema alfabético, a relação entre a escrita e a produção dos sons da língua é diferente em cada um desses sistemas. (ALVES; BARRETO, 2012, p. 203).

Como podemos verificar a partir do exposto acima, ao tomarmos a Língua Inglesa como L2, inevitavelmente nos depararemos com as dificuldades apresentadas pela relação díspar entre a grafia e a pronúncia das palavras, principalmente quando ensinada a falantes de línguas como o Português e o Espanhol, cujo sistema é considerado transparente, ou seja, em geral, a pronúncia das palavras é semelhante à sua grafia (ALVES; BARRETO, 2012).

A esse respeito, Alves e Barreto (2012, p. 204), com base em Erdener e Burnham (2005), afirmam que no processo de aquisição do Inglês por falantes do Português é melhor que, “no estágio inicial”, o aprendiz tenha contato somente com um “*input* acústico” daquela língua. Isso se justifica pelo fato de a Língua Inglesa não ser uma língua que possua uma relação grafo-fônico-fonológica transparente. Assim, o aprendiz evitaria fazer uma “representação acústica da palavra da L2 com base nos padrões grafo-fônico-fonológicos da L1”.

No entanto, geralmente não é o que acontece no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa como L2 de adolescentes e adultos. O que se vê, nos mais variados contextos de aprendizagem (escola regular pública, privada, instituto de línguas, etc.), é a apresentação da forma escrita antes ou concomitantemente à apresentação de sua pronúncia. Por isso, a relevância de estudos que investiguem o nível de consciência fonológica desses aprendizes a respeito da realização oral de segmentos da Língua Inglesa, sobretudo os vocálicos.

Os estudos anteriormente mencionados (ALVES; BARRETO, 2012; ERDENER; BURNHAM, 2005), em geral, buscam saber como se dá a criação de categorias de sons no processo de aquisição de sons da L2, isto é, em sua maioria, discutem se a pronúncia de palavras em Inglês consideradas desviantes é resultado da “transferência dos padrões da L1 para a L2” caracterizando, assim, uma incapacidade do aprendiz de criar “novas categorias prototípicas para os sons da L2”

(ALVES; BARRETO, 2012, p. 198). Para Alves e Barreto (2012), essa dificuldade de criação de novas categorias de sons se dá porque:

[...] Tais categorias [de sons] surgem com a aquisição da L1 pelas crianças – no início da vida, as crianças são capazes de discernir todos os sons; à medida que os sons da L1 começam a ser adquiridos, tem-se a formação das categorias prototípicas. Na aquisição da L2, deve-se considerar que os padrões de sons da língua materna já se mostram bastante arraigados. Uma vez que os padrões de sons da primeira língua já se encontram fortemente estabelecidos, o som da L2 tende a ser enquadrado dentro das categorias da L1. (ALVES; BARRETO, 2012, p. 198)

Alves e Barreto (2012, p. 201) ainda afirmam que o *input* oral, por si só, pode não ser suficiente para que aprendizes de uma L2 dominem a pronúncia de determinados segmentos. Para eles, o recurso visual, ou seja, a reprodução do som pelo professor e a apresentação de imagens dos articuladores (lábios, dentes e língua) utilizados na produção do som a ser ensinado, se configuram como ferramentas muito úteis no que diz respeito à assimilação dos sons pelos aprendizes.

Além de tudo o que foi exposto até aqui, podemos ainda questionar, em consonância com Alves (2004 apud ALVES; BARRETO, 2012), se todos os casos de pronúncia desviante em palavras de uma L2 podem ser resultado de transferências de padrões grafo-fônico-fonológicos da L1 para L2. Segundo o autor, que investigou a produção oral da marca do passado (-ed) em verbos regulares em Inglês por aprendizes brasileiros, em muitos casos há uma forte influência da escrita sobre a pronúncia. O referido estudo teve como conclusão que a produção oral dos segmentos /ɪd/ ao invés de /t/ e /d/, “se mostra como decorrente da presença do ‘e’ ortográfico na forma escrita de tais verbos”.

Assim, apresentamos nesta seção, diversos posicionamentos que nos fazem refletir sobre a influência da escrita na produção oral de segmentos de línguas estrangeiras, sobretudo os da Língua Inglesa, objeto de estudo desta tese.

CAPÍTULO 3 – SISTEMAS VOCÁLICOS DA LÍNGUA INGLESA E DA LÍNGUA PORTUGUESA

Como este estudo investiga os ditongos ortográficos, que monotongam na oralidade em Língua Inglesa, consideramos importante discorrer sobre as vogais e seu comportamento dentro desta língua, comparando-as às vogais da Língua Portuguesa, a qual é a L1 dos participantes desta pesquisa. Portanto, nesta seção, apresentamos alguns aspectos relevantes sobre o sistema vocálico das duas línguas.

De acordo com Ladefoged (2005), existem aproximadamente 200 sons vocálicos nas línguas do mundo. Como mencionamos anteriormente, neste estudo, focalizamos apenas as vogais da Língua Inglesa, na variedade britânica e norte-americana e, também, as do Português do Brasil, apresentadas nos Quadros 04 e 05 a seguir:

Quadro 04: Sistema vocálico da Língua Inglesa

British English		American English	
Monotongos Orais (12)	Ditongos Orais (08)	Monotongos Orais (10)	Ditongos Orais (05)
/ɪ/ f <u>i</u> sh [fɪʃ]	/aɪ/ b <u>i</u> ke [baɪk]	/ɪ/ f <u>i</u> sh [fɪʃ]	/aɪ/ b <u>i</u> ke [baɪk]
/i:/ sh <u>ee</u> p [ʃi:p]	/aʊ/ m <u>ou</u> th [maʊθ]	/i/ sh <u>ee</u> p [ʃɪp]	/aʊ/ m <u>ou</u> th [maʊθ]
/ʊ/ b <u>oo</u> k [bʊk]	/ɪə/ h <u>er</u> e [hɪə]	/ʊ/ b <u>oo</u> k [bʊk]	/eɪ/ t <u>ra</u> y [tɹeɪ]
/u:/ sh <u>oe</u> [ʃu:]	/eɪ/ t <u>ra</u> y [tɹeɪ]	/u/ sh <u>oe</u> [ʃu:]	/oʊ/ sh <u>ow</u> [ʃoʊ]
/æ/ c <u>a</u> t [kæt]	/eə/ h <u>air</u> [heə] ³²	/æ/ c <u>a</u> t [kæt]	/ɔɪ/ b <u>oy</u> [bɔɪ]
/ɑ/ al <u>ar</u> m [əˈlɑ:m]	/əʊ/ sh <u>ow</u> [ʃəʊ]	/ɑ/ al <u>ar</u> m [əˈlɑ:ɹm]	
/ɔ:/ h <u>or</u> se [hɔ:s]	/ɔɪ/ b <u>oy</u> [bɔɪ]	/ɔ/ h <u>or</u> se [hɔ:ɹs]	
/ɒ/ d <u>og</u> [dɒg]	/ʊə/ t <u>our</u> ist [ˈtʊəɪst]	/ʌ/ <u>u</u> p [ʌp]	
/ʌ/ <u>u</u> p [ʌp]		/ɛ/ l <u>ef</u> t [lɛft]	
/ɜ:/ h <u>er</u> [hɜ:]		/ə/ t <u>ea</u> ch <u>er</u> [ˈti:tʃə]	
/ɛ/ l <u>ef</u> t [lɛft]			
/ə/ t <u>ea</u> ch <u>er</u> [ˈti:tʃə]			

(Fonte: o próprio autor com base em Roach (1983-2009) e Celce-Murcia et al. (2010))

³² Os ditongos /ɪə/, /ʊə/, /eə/ só ocorrem no inglês britânico.

Quadro 05: Sistema vocálico da Língua Portuguesa do Brasil

Vogais Orais (07)	Vogais Nasais (05)	Ditongos Orais (18)	Ditongos Nasais (05)
/a/ <u>m</u> apa [ˈma.pə] /ɛ/ <u>pe</u> t <u>e</u> ca [peˈtɛkə] /e/ <u>de</u> do [ˈde.du] /i/ <u>aqui</u> [aˈki] /ɔ/ <u>bo</u> la [ˈbo.lə] /o/ <u>bo</u> lo [ˈbo.lu] /u/ <u>caju</u> [kaˈʒu]	/ã/ <u>s</u> anto [ˈsã.tu] /ẽ/ <u>ve</u> nto [ˈvẽj.tu] /õ/ <u>co</u> nto [ˈkõ.tu] /ĩ/ <u>si</u> m [sˈiŋ] /ũ/ <u>mu</u> ndo [ˈmũ.du]	Decrescentes (11) /aj/ <u>pa</u> i [ˈpai] /ej/ <u>re</u> i [ˈxej] /ej/ <u>an</u> éis [aˈnejs] /oj/ <u>bo</u> i [ˈboj] /oj/ <u>jo</u> ia [ˈʒoj.jə] /uj/ <u>ru</u> iva [ˈxwi.və] /aɥ/ <u>ca</u> uda [ˈkaw.də] /eɥ/ <u>ate</u> u [aˈtew] /ɛɥ/ <u>cé</u> u [ˈsɛw] /oɥ/ <u>ou</u> tro [ˈoutɾu] /iɥ/ <u>ca</u> iu [kaiɥ] Crescentes (7) /ɪə/ <u>ciê</u> ncia [siˈɛj.sjə] /iɪ/ <u>Ie</u> /I/ <u>cá</u> rie [ˈka.ɾi] /ɪʊ/ <u>o</u> /o/ <u>ó</u> dio [ˈɔ.dʒjʊ] /ɪo/ <u>na</u> cional [na.sjɔˈnaw] /ʊə/ <u>ta</u> bu <u>a</u> [ˈta.bʊa] /ɪɪ/ <u>tê</u> nue [ˈtenɥə] /ʊo/ <u>vá</u> cuo [ˈva.kʊu]	/ãɪ/ <u>mã</u> e [ˈmɛj] /ẽɪ/ <u>am</u> ém [aˈmẽɪ] /õɪ/ <u>liç</u> ões [liˈsõɪs] /ũɪ/ <u>mu</u> ito [ˈmũɪ.tu] /ãɥ/ <u>aç</u> ão [aˈsãɥ]

(Fonte: o próprio autor com base em Cristófarro-Silva; Yehia, (2009))

Os sistemas vocálicos do Português e do Inglês apesar de distintos possuem traços que se assemelham. Reitero que, para esse estudo, adotamos como referência o sistema sonoro do Inglês britânico, do norte-americano e o do Português do Brasil.

Em Inglês temos 20 fonemas vocálicos, sendo 7 monotongos simples /ɪ/, /ʊ/, /e/, /ə/, /æ/, /ɒ/, /ʌ/, 5 monotongos complexos (ou longos) /ɔ:/, /ɜ:/, /i:/, /u:/, /ɑ:/ e 8 ditongos orais /ɪə/, /eɪ/, /ʊə/, /ɔɪ/, /əʊ/, /eə/, /aɪ/, /aʊ/ (ROACH, 1983-2009; CELCE-MURCIA et al., 2010). Os 8 ditongos do Inglês se dividem em 5 decrescentes /aɪ/, /eɪ/, /ɔɪ/, /aʊ/, /əʊ/ e 3 centralizados /ɪə/, /eə/, /ʊə/, lembrando que os 3 ditongos centralizados só ocorrem no Inglês britânico em algumas palavras como: *hear* [heə], *hair* [heə], *tourist* [ˈtʊərɪst] (CRISTÓFARO-SILVA, 2012).

Em Português, encontramos um total de 35 fonemas vocálicos: 7 vogais orais /a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/, /u/, 5 vogais nasais, /ã/, /ẽ/, /õ/, /ĩ/, /ũ/, 18 ditongos orais, sendo 11 crescentes /aj/, /ej/, /ej/, /oj/, /oj/, /uj/, /aɥ/, /eɥ/, /ɛɥ/, /oɥ/, /iɥ/, 7 decrescentes, /ɪə/, /iɪ/, /ɪʊ/, /ɪo/, /ʊə/, /ʊa/, /ɪɪ/, /ɪɪ/, /ʊo/, /ʊu/ e 5 ditongos nasais, /ãɪ/, /ẽɪ/, /õɪ/, /ũɪ/, /ãɥ/ (CRISTÓFARO-SILVA; YEHA, 2009).

Com base nos Quadros 04 e 05, podemos constatar que o sistema sonoro da Língua Portuguesa é mais complexo do que o da Língua Inglesa. Ou seja, os falantes de Português dominam uma gama maior de sons vocálicos do que aqueles que falam apenas Inglês. No entanto, a partir de nossa prática em sala de aula observamos uma

dificuldade de aprendizagem do sistema vocálico da Língua Inglesa por falantes de Português principalmente no que diz respeito à realização oral das vogais longas e a realização de ditongos ortográficos como monotongos fonológicos em algumas palavras. Isso provavelmente ocorra porque traços como vogais longas não são distintivos em Português. Nesse sentido, acreditamos que o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser um caminho viável para que brasileiros, aprendizes de Inglês, passem a dominar os sons vocálicos dessa língua com maior precisão.

Focalizando nossa atenção nos ditongos em Língua Inglesa, objeto desta pesquisa, devido às questões inerentes aos estudos da linguagem, sobretudo na fala, vemos que a classificação destes nem sempre é tão simples quanto o exposto acima. Além de dividi-los em categorias como crescentes, decrescentes, centralizados, abertos e fechados (em Inglês: *rising*, *falling*, *centring*, *opening* e *closing*, respectivamente), existem estudiosos que questionam a classificação de alguns ditongos dentro destas categorias devido ao número de variedades desta língua, a saber: britânico, americano, canadense, irlandês, escocês, galês, sul africano, neozelandês, sem contar as variedades faladas por pessoas de diferentes regiões dentro destas nações. É claro que se as considerarmos, devemos então estabelecer um quadro classificatório de ditongos para cada uma delas. No entanto, como já mencionamos, vamos nos referir apenas à variedade culta britânica e em alguns casos à americana.

Por outro lado, é importante lembrar que, embora um determinado ditongo como [ɪə] possa, de fato, ser interpretado como crescente em *idea* [ɪɪ'diə], centralizado em *clear* [kliə] e decrescente em *beard* [biəd] (JONES, 1954), devemos estar cientes de que este traço não influenciaria na inteligibilidade destes vocábulos, ou seja, não é distintivo neste caso. Entretanto, embora estes não se configurem como fatores que possam causar ininteligibilidade, como vemos nas próximas seções, a realização oral equivocada de alguns encontros vocálicos pode influenciar no entendimento dos vocábulos que contêm estes segmentos.

Tendo apresentado os sistemas vocálicos das duas línguas, passamos agora a tratar especificamente do objeto de estudo desta pesquisa: a realização oral dos ditongos ortográficos por aprendizes brasileiros. Para que se possa compreender as particularidades do referido objeto, discorreremos sobre como isto ocorre em ambas as línguas.

3.1 REALIZAÇÕES ORAIS DOS DITONGOS ORTOGRÁFICOS NAS LÍNGUAS INGLESA E PORTUGUESA

Em Português temos duas situações quanto as realizações orais de lexias grafadas com ditongos. Como se sabe, nessa língua, há casos em que as palavras grafadas com encontros vocálicos devem ser realizadas oralmente como ditongos, como é o caso de: leite ['lej.tʃi], pai ['pai], eu [ew], cacau [ka'kaw], áurea ['aw.re.a], correu [ko'rew], pau [pau], etc. No entanto, há casos em que os vocábulos grafados com ditongos, como é o caso das palavras: tesoura, ouro, caixa, queijo, paixão, peixe, podem ser realizados como monotongos [te'zo.rə], ['o.ru], ['ka.fə], ['ke.ʒu], [pa'fəw] e ['pe.ʃi], respectivamente, mantendo assim o mesmo valor de verdade. E ainda há situações em que vocábulos são grafados com uma vogal e são realizados com um ditongo fonológico sem alteração de sentido, por exemplo, 'dez' realizado foneticamente como [dɛiz].

No caso da Língua Inglesa temos três situações distintas. A primeira refere-se ao caso dos vocábulos grafados com ditongos que, segundo a norma culta de pronúncia desta língua, devem ser realizados oralmente como ditongos, por exemplo, *approach* [ə'pɹəʊtʃ], *died* [daɪd], *join* [dʒɔɪn], *painter* ['peɪntə(ɹ)]³³, *sound* [saʊnd], *world* [wɜ:(ɹ)ld], entre outras. A segunda refere-se aos casos em que os ditongos ortográficos, também obedecendo às normas da pronúncia culta, devem ser monotongados, por exemplo, *because* [bi'kɔz ~ bi'kɑ:z], *canoe* [kə'nu:], *country* ['kʌntɹi], *heart* [hɑ:(ɹ)t], *said* [sɛd], entre outras. E a terceira situação está relacionada aos casos em que lexias grafadas com vogais simples são realizadas oralmente com ditongos, por exemplo, *phone* [fəʊn], *tone* [təʊn], *mate* [meɪt], *take* [teɪk], *fight* [fɹaɪt], *kite* [kaɪt].

Para este estudo, nosso foco será a segunda situação (ditongos ortográficos que se realizam como monotongos na oralidade), na qual muitos aprendizes de Língua Inglesa, sobretudo os brasileiros, parecem apresentar dificuldades de assimilar as regras, já que grafia e pronúncia não se alinham e há também uma dificuldade em distinguir os vocábulos que pertencem ou ao primeiro ou ao segundo caso.

³³ Os sons referents à letra 'r' transcritos entre parênteses (ɹ) indicam que estes são realizados oralmente no inglês norte-americano, mas não o são na variedade britânica.

Nossa preocupação é, sobretudo, com aprendizes que tiveram contato com a língua somente na adolescência ou na fase adulta, pois nestes casos, eles, geralmente, aprendem a forma escrita da língua antes ou concomitantemente à aprendizagem de sua pronúncia, influenciando, assim, o modo como realizam as palavras que contêm ditongos. Essa hipótese é corroborada por Jenkins (2000) a qual afirma que:

No que diz respeito a pronúncia na aquisição de uma segunda língua, o conhecimento da L1 é, inevitavelmente, o ponto de partida, pois esta opera uma influência muito mais forte [na pronúncia] do que no caso da gramática ou do léxico. Isto ocorre por causa da grande facilidade e automaticidade com a qual somos capazes de aplicar nosso conhecimento do inventário fonológico e fonético da L1 [na L2]. [...] muitos traços da fonologia da L2, embora diferentes da L1, particularmente no nível da fonética, são instintivamente categorizáveis dentro do sistema da L1 [...]. O fato do aprendiz não obter sucesso na transferência do conhecimento de pronúncia da L1 para a L2 não o impede de tentar fazê-lo consciente ou inconscientemente. (JENKINS, 2000, p. 104. Tradução nossa).³⁴

A fim de compreendermos como se estabelecem as relações entre os ditongos realizados oralmente como tais e os que são realizados como monotongos fonológicos, expomos, na sequência, as teorias sobre esse fenômeno linguístico.

Um aspecto bastante relevante quanto à fonologia da Língua Inglesa é com relação à extensão vocálica, lembrando que este é um fator distintivo. Como vimos anteriormente, existem cinco fonemas vocálicos longos /i:/, /u:/, /ɔ:/, /ɜ:/, /ɑ:/ e sete fonemas vocálicos curtos /ɪ/, /ʊ/, /e/, /ə/, /æ/, /ɒ/, /ʌ/, em Inglês. Destacamos as vogais longas a fim de as compararmos aos ditongos. De acordo com Roach (1983-2009, p. 16), “a extensão dos sons vocálicos em inglês varia bastante dependendo do contexto linguístico em que se encontram e a presença ou a ausência de tonicidade”³⁵, ou seja, dependendo do som seguinte os segmentos vocálicos podem ser mais ou menos longos.

Segundo o referido autor, a extensão sonora dos ditongos em Inglês é similar àquela das vogais longas apresentadas no parágrafo anterior. No entanto, estes se

³⁴ As far as pronunciation in SLA is concerned, L1 knowledge is the inevitable starting point, operating a stronger influence than it does in the case of either grammar or lexis. This is because of the greater ease and automaticity with which we are able to apply our knowledge of the L1 phonological and phonetic inventory. [...] many features of L2 phonology, while different from those of the L1, particularly at the phonetic level, are instinctively categorizable with the L1 system [...]. The fact that learners do not necessarily meet with success when they transfer their L1 pronunciation knowledge to L2 will not prevent them from making the attempt, whether conscious or subconscious. (JENKINS, 2001, p. 104)

³⁵ ... the length of all English vowel sounds varies very much according to their context (such as the type of sound that follows them) and the presence or absence of stress. (ROACH, 1983-2009, p. 16).

distinguem daqueles por dois fatores: 1) nos ditongos existe um movimento, um glide adjacente às vogais e 2) nos ditongos chamados crescentes a primeira parte é muito mais longa e forte do que a segunda, ocorrendo o contrário nos chamados decrescentes.

É neste sentido que alguns estudiosos, como Celce-Murcia *et al.* (2010), acreditam e disseminam que as vogais longas deveriam também ser consideradas como vogais acompanhadas de semivogais adjacentes. Para eles, palavras como ‘free’, ‘deed’, ‘beam’, ‘bee’, ‘tree’ e ‘me’³⁶, embora de difícil percepção, são realizadas com uma tensão vocálica equivalente à de uma vogal mais um glide adjacente. Ou seja, para estes autores, elas devem ser transcritas da seguinte forma: [friy], [diyd], [biym], [biy], [triy] e [miy]. Isto se opõe ao que apresentam os dicionários de Língua Inglesa em geral, como o ‘Cambridge Dictionary’ e o ‘The Oxford English Dictionary’, e autores como Davenport; Hannahs (2005); Roach (1983-2009); Ashton; Shephard (2012) entre outros. Para estes, as mesmas palavras devem ser transcritas da seguinte forma: ‘free’ [fri:], ‘deed’ [di:d], ‘beam’ [bi:m], ‘bee’ [bi:], ‘tree’ [tri:], ‘me’ [mi:]. Ou seja, com o símbolo fonético /i/ acrescido do diacrítico (:), o qual indica um prolongamento do som vocálico.

Em Língua Portuguesa também encontramos uma problemática similar. Para alguns estudiosos os ditongos são formados por dois sons vocálicos de igual peso; para outros, são constituídos por uma vogal e uma semivogal. Peixoto (2011) problematiza em seu trabalho a necessidade de

[...] descobrir se os ditongos fonológicos constituem uma combinação de segmentos que representa um único fonema na língua, ou se cada segmento desse ditongo deve ser interpretado como um fonema próprio. A outra questão é se as semivogais do português [e do inglês] são analisadas melhor como fonemas diferentes das vogais silábicas correspondentes, ou se as semivogais são interpretadas melhor como fonemas vocálicos que compartilham o núcleo silábico com outra vogal. (PEIXOTO, 2011, p. 50)

Essa problematização também é discutida por Câmara Junior (1979-2008) que, a princípio, afirma que os ditongos, em Português, devem ser interpretados como a junção de uma vogal silábica mais uma semivogal /j, w/, distinguindo-se, assim, os ditongos dos hiatos, pois este último constitui-se de duas vogais silábicas. Posteriormente, o mesmo autor cogita a possibilidade das semivogais, encontradas

³⁶ Tradução: livre, feijão, feixe de luz, abelha, árvore e mim (pron. objeto).

nos ditongos, serem entendidas como verdadeiras vogais na Língua Portuguesa, pois, só assim poderíamos justificar os casos em que os ditongos apresentam-se como “uma sequência polifonemática, isto é, uma sequência de dois fonemas que compartilham o núcleo da sílaba” (PEIXOTO, 2011, p. 51).

Em outras palavras, interpretar as vogais que formam os ditongos como duas vogais de mesmo peso e não como o encontro de uma vogal + uma semivogal ou glide justificaria os casos em que as palavras grafadas com ditongos não podem ser realizadas oralmente como monotongos, por exemplo, *contribui*, *leite*, *pai*, *céu*.

Controvérsias à parte, adotamos para este estudo o modelo proposto pelos autores e dicionários mencionados anteriormente (DAVENPORT; HANNAHS, 2005; ROACH, 1983-2009; ASHTON; SHEPHARD, 2012). Ou seja, ao nosso ver, as vogais longas não se configuram como vogais acompanhadas de glides, mas como vogais que diferem das curtas não apenas em extensão, mas em qualidade. Isto é, sua produção exige mudanças na forma e na posição da língua e dos lábios (ROACH, 1983-2009).

Já os ditongos são descritos e entendidos como vogais acompanhadas de glides e, em Inglês, temos 5 decrescentes, 3 centralizados podendo ser divididos em três grupos, como apresentados no Quadro 06 a seguir.

Quadro 06: Agrupamento dos ditongos em Inglês

Centralizados terminados em /ə/	Decrescentes terminados em /ɪ/	Decrescentes terminados em /ʊ/
eə (hair) ɪə (here) ʊə (tourist)	aɪ (bike) eɪ (tray) ɔɪ (boy)	aʊ (mouth) əʊ (phone)

(Fonte: o próprio autor com base em Roach (1983-2009, p. 17))

Como podemos ver, os ditongos centralizados recebem este nome, pois eles ‘deslizam’ de /ɪ/, /e/ e /ʊ/ em direção ao schwa /ə/, o som vocálico mais centralizado desta língua. Alguns exemplos destes são os vocábulos: ‘beard’ [bɪəd], ‘weird’ [wɪəd], ‘fierce’ [fɪəs], ‘air’ [eə], ‘chair’ [tʃeə], ‘tour’ [tʊə]³⁷. É importante lembrar que estudiosos da fonologia da Língua Inglesa, a exemplo de Roach (1983-2009, p. 17), concordam que o ditongo /ʊə/ tem sido considerado extremamente raro nesta língua e, seguindo esta tendência, encontramos também o ditongo /eə/. Estes ditongos têm sido

³⁷ Tradução: barba, esquisito, feroz, ar, cadeira e passeio.

substituídos por sons vocálicos simples /ʊ/ e /ɛ:/, respectivamente, sobretudo no Inglês norte-americano.

Os ditongos decrescentes ‘deslizam’ de /e/, /a/, /ɔ/ e /ə/ ou para /ɪ/ ou para /ʊ/. Alguns exemplos são: ‘paid’ [peɪd], ‘face’ [feɪs], ‘tide’ [taɪd], ‘time’ [taɪm], ‘void’ [vɔɪd], ‘voice’ [vɔɪs], ‘load’ [ləʊd], ‘home’ [həʊm], ‘house’ [haʊs], ‘loud’ [laʊd]³⁸.

³⁸ Tradução: pago, rosto, maré, tempo, vácuo, voz, carga, lar, casa, alto (som).

CAPÍTULO 4 – ESTUDOS SOBRE A PRODUÇÃO DE SEGMENTOS VOCÁLICOS EM LÍNGUA INGLESA COMO L2

Nesta seção apresentamos alguns autores que investigaram a produção dos sons vocálicos da Língua Inglesa em diferentes contextos com falantes de inglês como L2.

4.1 A PRODUÇÃO DO DITONGO FONOLÓGICO /aɪ/ POR BRASILEIRAS E AMERICANAS

O estudo de Gomes (2016) contrastou a produção do ditongo fonológico /aɪ/ na Língua Inglesa e na Língua Portuguesa em vocábulos como: *pie* [paɪ], *buy* [baɪ], *lie* [laɪ], *high* [haɪ] e *pai*, *bai*, LAI e Rai³⁹. Dos quatro vocábulos em português, a autora explica que com exceção da palavra *pai*, as demais foram adaptadas para que pudessem ser coletadas de forma que houvesse uma correspondência com pronúncia dos vocábulos em Inglês. As participantes da pesquisa foram seis mulheres: três brasileiras e três americanas, de idades entre 19 e 25 anos, todas falantes fluentes em Inglês e Português.

O referido estudo fundamenta-se no campo da fonologia forense, a qual tem como objetivo comparar traços da fala de indivíduos para determinar sua participação, ou não, no crime do qual são suspeitos. Segundo a autora, o ditongo fonológico /aɪ/ foi escolhido pela expressividade da trajetória dos formantes quando submetido à análise acústica, auxiliando numa identificação mais precisa do falante. A metodologia utilizada para a coleta dos dados foi a repetição das palavra-alvo, a leitura de textos, na qual estas foram inseridas numa conversa de curta duração, todas gravadas e submetidas a um programa de análise acústica⁴⁰. Inicialmente foi analisada a duração do ditongo /aɪ/ nas realizações orais das palavras-alvo tanto das participantes brasileiras, como das americanas e os resultados preliminares apontaram que os

³⁹ Gomes (2016) explica que o vocábulo *bai* foi inserido em um texto com o significado de *bai-bai*, termo que faz referência à expressão *bye-bye* em inglês: LAI refere-se à Lei de Acesso à Informação e Rai foi utilizado como abreviação do nome de uma garota chamada Raina.

⁴⁰ A análise acústica consiste na verificação dos valores dos formantes os quais produzem trajetórias dos sons em questão, nesse caso os sons vocálicos. Segundo Cristófar-Silva et al. (2019) “[...]A trajetória dos dois primeiros formantes, F1 e F2, são as mais importantes para a identificação das vogais, permitindo caracterizar a altura e avanço/recuo da língua, respectivamente. O terceiro formante, F3, permite caracterizar o arredondamento dos lábios. Frequências mais altas do que F3 não são consideradas na caracterização das vogais porque elas raramente variam em função da qualidade vocálica” (CRISTÓFARO-SILVA et al., 2019, p. 88).

valores do F2 foram mais elevados na fala das participantes brasileiras tanto na pronúncia das palavras em Português quanto na pronúncia dos vocábulos em Inglês.

Quanto aos valores do F2, a pesquisadora também constatou que, considerando-se o ponto de início da realização do ditongo, este é mais alto quando o referido ditongo é precedido de oclusivas ou da fricativa /h/, do que quando precedido pela lateral /l/. O segundo caso, aplica-se tanto na fala das participantes brasileiras quanto das americanas. No que se refere a produção das participantes brasileiras foi possível observar que o valor final do F2 do ditongo /aɪ/ tende a ser mais alto em ambos os idiomas, isto é, tanto nas palavras-alvo em Inglês quanto em Português (GOMES, 2016).

Num segundo momento foram analisados os resultados isolando-se o par mínimo *pai/pie*. Os resultados apontam que as participantes brasileiras foram mais consistentes na produção do ditongo /aɪ/ em *pai* do que as participantes americanas em *pie*, quanto verificados os valores do F2. A autora conjectura que tal inconsistência pode ter ocorrido devido à variação dialetal das participantes americanas, já que, elas provêm de diferentes regiões dos Estados Unidos (New York (NY), Los Angeles (CA), Lyndhurst (OH)). Outro dado importante é que o valor da duração relativa do ditongo /aɪ/ foi maior na produção do vocábulo 'pai' para as participantes americanas e para as participantes brasileiras o valor foi maior na realização do vocábulo *pie*.

Com base nas análises dos dados, Gomes (2016) tece algumas considerações sobre a produção do ditongo /aɪ/ de ordem linguística e extralinguística: 1) os valores do F2 podem indicar a confirmação da hipótese de que brasileiros possuem características especiais quando falam inglês; 2) brasileiros tendem a anteriorizar a produção das vogais principalmente quando falam inglês; 3) há uma série de fatores que podem influenciar na duração do referido ditongo fonológico, por exemplo: o contexto consonantal e o estilo de fala; 4) existe uma variação dialetal na produção do ditongo /aɪ/ por falantes nativos de inglês, sobretudo na fala dos americanos; 5) a forma de produzir o ditongo /aɪ/, no vocábulo *pie*, por exemplo, da participante americana proveniente do Estado de Ohio se aproximou muito da produção das participantes brasileiras, diminuindo o índice de diferenças do F2 entre os dois grupos e; 6) em termos de distribuição dos segmentos vocálicos e dos segmentos consonantais na pronúncia do vocábulo como um todo, as participantes americanas o fizeram de uma forma mais equilibrada do que as participantes brasileiras.

Com base no exposto aqui, acreditamos que o estudo de Gomes (2016) possa contribuir com pesquisas, como a nossa, que visam descrever e analisar a produção de segmentos vocálicos, sobretudo os ditongos, da Língua Inglesa por brasileiros ou falantes do Português do Brasil.

4.2 A PRODUÇÃO DO DITONGO FONOLÓGICO /eɪ/ EM INGLÊS E EM PORTUGUÊS

Nesse estudo, Gomes e Bernardo-Silva (2019) têm como objetivo verificar a realização do ditongo fonológico /eɪ/ nos pares de palavras em Inglês e em Português: *dei/day* [deɪ], *deis/days* [deɪs], *lei/lay* [leɪ] e *leis/lays* [leɪs] produzidas por falantes bilíngues. De acordo com os pesquisadores, os sons vocálicos, principalmente os ditongos, “podem contribuir com pistas potencialmente individualizantes” e “a morfologia do trato vocal e a preferência dos gestos articulatórios” na produção desses sons “podem revelar diferenças entre os falantes”. A investigação da produção do referido ditongo nas duas línguas, Português e Inglês, se justifica, segundo os autores, pelo fato de que o bilinguismo tem sido alvo de pesquisas em fonética forense e acústica (GOMES; BERNARDO-SILVA, 2019, p. 75).

Para os autores, a escolha do ditongo fonológico /eɪ/ como objeto de pesquisa se deu devido a sua zona de transição considerável, ou seja, a trajetória entre o fonema /e/ e o glide /ɪ/ é bastante extensa quando comparada com o tamanho total do ditongo. Assim como Gomes (2016), Gomes e Bernardo-Silva (2019) afirmam que os estudos com ditongos e vogais se configuram como importantes dada a clareza com que é possível medir qualidade destes por meio dos formantes (F1, F2 e F3).

Quanto à metodologia, foram coletados os dados de 12 informantes do sexo feminino: seis brasileiras provenientes da Cidade de Curitiba-Pr e com nível avançado em Inglês e seis norte-americanas da região Leste dos Estados Unidos, que estavam morando na região de Curitiba e que também possuem nível avançado de Português. Foi solicitado que cada participante repetisse três vezes as frases contendo as palavras-alvo em cada idioma. Além das palavras-alvo, as frases veículos continham também distratores em Português e Inglês. Foram geradas 288 realizações das palavras-alvo em Português e em Inglês as quais foram submetidas a análises acústicas utilizando o programa PRAAT. O alvo das análises foram a duração relativa do ditongo em relação à duração da palavra e a frequência de F1 e F2. Duas hipóteses foram formuladas: 1) Seriam constatadas diferenças intrafalantes, ou seja, tanto as

participantes brasileiras quanto as americanas apresentariam diferenças na produção do ditongo-alvo entre si e; 2) seriam constatadas diferenças entre falantes, isto é, as produções do ditongo-alvo apresentariam diferenças entre cada grupo de falantes.

A partir das hipóteses levantadas, foram realizados dois tipos de testes estatísticos para verificar as referidas diferenças: teste independente e teste pareado. O primeiro verificou as diferenças entre a duração do ditongo entre as americanas e as brasileiras e, o segundo verificou a duração do ditongo nas duas línguas entre as participantes de mesma nacionalidade. (GOMES, 2019). Segunda a autora, o par de palavras que apresentou resultados mais interessantes para as análises foi *deis/days*.

Na comparação da realização do par *deis/days*, as americanas foram as que apresentaram maior variação na duração do ditongo /eɪ/. Quando comparada a produção do ditongo no vocábulo *days*, exclusivamente, pelas brasileiras e pelas americanas a diferença é bastante significativa no que diz respeito à duração do referido ditongo, isto é, as americanas tendem a produzir /eɪ/ com maior duração do que as brasileiras. Também foram analisadas a duração da fricativa /s/ no referido par e, mais uma vez, as participantes americanas apresentam um índice elevado de variação na duração do segmento consonantal em relação às brasileiras para o vocábulo em Português (*deis*).

Quanto à frequência dos formantes (F1 e F2) foram extraídas medidas das porções entre 25% e 75% da duração do ditongo dada a dificuldade em determinar o final da vogal e o início do glide em /eɪ/. Para o vocábulo em Português (*deis*) constatou-se que há diferenças na produção da glide pelas brasileiras e americanas, isto é, tanto o primeiro quanto o segundo grupo de participantes “fazem um movimento de língua diferente, tanto no movimento vertical, para cima e para baixo, quanto no movimento horizontal, para frente e para trás, ao produzir o [X] das palavras em Português”. Já no vocábulo em Inglês (*days*) “as brasileiras apresentaram valores de F2 de /ɪ/ mais altos” (GOMES, 2019, p. 80).

Os resultados finais apontam que tanto as participantes americanas quanto as brasileiras “produziram diferenças na duração do ditongo em inglês, mas não em português” (GOMES, 2019, p. 80). A pesquisadora conjectura a importância desses resultados para a fonética forense afirmando que o bilinguismo ou o multilinguismo deve ser alvo de investigação naquela área, já que essas diferenças podem determinar a identidade do falante ou de um grupo de falantes de mais de uma língua. Os resultados são resumidos pela autora da seguinte forma:

As participantes americanas produziram o ditongo da palavra “days” mais longo, e em compensação a fricativa mais curta, do que na palavra “deis”, e também produziram ditongo mais longo e fricativa mais curta do que as participantes brasileiras na palavra “days”. Parece que essas americanas estão produzindo o plural do português com menos vozeamento. Pode-se conjecturar que essas participantes tenham feito uma pausa ou tenham hesitado ao pronunciar “deis”, que é uma conjugação verbal de baixa frequência no português (GOMES, 2019, p. 81).

Um ponto passível de destaque, segundo a autora, é a condição das participantes americanas estarem vivendo em contexto de imersão na Língua Portuguesa. Isso pode ter influência no modo como elas formaram suas próprias categorias de duração do ditongo e da fricativa que o segue nas palavras-alvo e das regras de vozeamento do Português.

Como exemplo de aplicação prática deste estudo na fonética forense, cogitou-se possibilidade de uma ameaça de morte feita por telefone com a frase “*Your days are numbered*” (Seus dias estão contados) onde suspeitas brasileiras e americanas estão envolvidas. Conforme Gomes (2019) as análises acústicas da palavra “days” podem diminuir ou até mesmo excluir algumas das suspeitas de uma das nacionalidades. Como já mencionamos anteriormente, os estudos fonético-fonológicos envolvendo falantes bilíngues ou multilíngues apresentam possibilidades interessantes de comparações linguísticas que podem ser utilizadas, sobretudo na fonética forense.

4.3 A PRODUÇÃO DE DITONGOS CENTRALIZADOS DO INGLÊS POR APRENDIZES POLONESES

O estudo de Balas (2009) parte da constatação de que em Polonês não existem ditongos, apenas sequências de vogais acompanhadas de glides que se assemelham aos ditongos crescentes da Língua Inglesa, mas não aos ditongos centralizados e, portanto, a autora estabelece como objetivo contrastar os ditongos centralizados do Inglês com os sons produzidos por aprendizes poloneses em fase adulta para preencher esse espaço vocálico. Isto é, no referido estudo a autora faz um levantamento sobre as mudanças de pronúncia dos ditongos fonológicos do inglês efetuadas por falantes nativos de Polonês. Algumas dessas mudanças foram apontadas por pesquisadores como Cruttenden (2001), Roach et al (2006) e Upton et al (2003 apud BALAS, 2009, p. 130). Segundo a autora, Cruttenden (2001) refere-se

às mudanças de pronúncia dos ditongos fonológicos em três estágios: “mudanças quase completas; mudanças bem estabelecidas e; inovações recentes⁴¹”. Dentre as mudanças referentes ao primeiro estágio (quase completas) encontramos o ditongo /eə/ sendo realizado como /e:/. Observou-se também a manutenção do ditongo /əʊ/ ao invés de /ou/, mas há casos em que /əʊ/ é pronunciado como /ɔ:/ em vocábulos monossilábicos como: “sure”, “poor”, “cure”, “moor”, “tour”. No entanto, lexias como “pure”, “curious”, “puerile”, “endure” e “secure” tendem a ser menos pronunciadas com /ɔ:/, enquanto que “dour”, “gourd”, “lure”, “Ruhr” e “Ure”⁴² nunca são pronunciadas com /ɔ:/. Balas (2009) ainda relata que, segundo Cruttenden (2001), em termos de inovações recentes, constatou-se que os ditongos /ɪə/ e /ʊə/ tendem a ser pronunciados como /ɪ:/ e /ʊ:/ em palavras como beer /bɪ:/ e sure /ʃʊ:/ em algumas variedades do Inglês (BALAS, 2009, p.129-130).

Ancorada no aporte teórico da “Fonologia Natural” ou “Linguística Natural” (BALAS, 2009), a pesquisadora sugere que os ditongos produzidos por aprendizes Poloneses de Inglês encontram-se numa categoria a qual ela chama de “Vowel Space Repopulation”, ou seja, os sons produzidos pelos poloneses não são explicados através dos conceitos de transferência ou interferência. Ela hipotetiza que as realizações ditongais desse grupo de aprendizes estejam situadas no sistema fonológico da interlíngua de L2.

Os ditongos centralizados da Língua Inglesa foram coletados por meio da leitura de três blocos, com 61 sentenças cada, contendo as palavras-alvo. Nove poloneses de nível avançado de Inglês, com idades entre 19 e 25 anos, e um falante nativo de inglês britânico fizeram parte da pesquisa.

Após submeter os dados coletados ao programa de análise acústica, Praat (BOERSMA; WEENINK, 1992-2008), Balas (2009) usou os índices dos formantes (F1, F2 e F3) para comparar os ditongos centralizados da Língua Inglesa realizados por um falante nativo desta língua e os realizados pelos aprendizes poloneses falantes de Inglês. Assim, ela conclui que não é possível fazer qualquer afirmação definitiva sobre a aquisição da altura vocálica por poloneses falantes de Inglês. Com relação ao ditongo fonológico /ɪə/ os valores do primeiro formante (F1) demonstraram que a

⁴¹ Almost complete changes; well-established changes and; recent innovations (Cruttenden, 2001 apud, BALAS, 2009, p. 129)

⁴² Significados: dour: sério, carrancudo; gourd: cabaça; lure: atrativo; Ruhr: uma cidade do oeste alemão; Ure: princípio do hinduísmo sobre a origem do mundo material.

produção do falante nativo de Língua Inglesa foi mais alta na primeira parte do ditongo do que na produção dos poloneses. A respeito do ditongo fonológico /ʊə/, a primeira parte do segmento também foi mais baixa na produção dos poloneses falantes de Inglês do que do falante nativo. Quanto ao ditongo fonológico /eə/, observou-se o abaixamento dos valores de F1 na primeira parte do segmento quando produzido por Polônês aprendizes de Inglês.

4.4 A AQUISIÇÃO DE DITONGOS CENTRALIZADOS DO INGLÊS POR FALANTES DO CRIOULO JAMAICANO E APRENDIZES ÁRABES

Em outro estudo sobre a produção de ditongos fonológicos da Língua Inglesa como L2, encontramos MOUSA (2015). Sua pesquisa é realizada sob a premissa de que “anos de investigação tem revelado que a linguagem infantil, o aprendizado de uma segunda língua ou língua estrangeira e as línguas crioulas ou de contato (pidgin) estão, mais ou menos, relacionadas em termos de processamento” (MOUSA, 2015, p. 1).⁴³ Para confirmar tal premissa o autor compara o processo de aquisição dos ditongos centralizados /əʊ/ e /eɪ/, em palavras como *home* e *lane*, em aprendizes árabes de Língua Inglesa com o processo de crioulização⁴⁴ de dois falantes do Crioulo⁴⁵ Jamaicano. O referido autor ainda tenta explicar porque ocorrem erros na realização destes segmentos e de que forma a pronúncia dos participantes da pesquisa pode ser considerada desviante da norma de pronúncia destes ditongos.

Sua fundamentação teórica baseia-se em diversos autores que discutem as similaridades entres os estágios de aquisição de uma L2 e o processo de pidgnização/creoulização ou despigginização/descreoulização. Ele também utiliza o arcabouço da Fonologia de Dependência⁴⁶ postulada por Anderson e Ewen (1987 apud MOUSA, 2015).

Assim como no estudo de Balas (2009), Mousa (2015, p. 2) constata que não há ditongos na Língua Árabe e que as “combinações vocálicas parecidas com ditongos” como /aw/ e /aj/ são realizadas como /o:/ e /e:/, respectivamente. Ele ainda

⁴³ Years of investigation have revealed that child language, second/foreign language learning, and pidgin and creole languages are, more or less, related in terms of processing. (MOUSA, 2015, p. 1)

⁴⁴Processo ao longo do qual um pidgin deixa de ser uma língua de contato para tornar-se a língua materna de uma comunidade de falantes. (Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=zonv>. Acesso em: fev. 16 2019)

⁴⁵ Dialeto falado pelos habitantes de antigas colônias Europeias na América. (Fonte: <https://www.dicio.com.br/crioulo/>. Acesso em: fev. 16 2019)

⁴⁶ Dependency Phonology (ANDERSON; EWEN, 1987, apud MOUSA, 2015).

afirma que /aw/ e /aj/ não são considerados ditongos, pois /w/ e /j/ tem um *status* consonantal. Como justificativa para esta afirmação, além de exemplificar o uso de tais segmentos na Língua Árabe, Mousa (2015) ainda fundamenta-se na afirmação de Trubetzkoy (1949 apud MOUSA, 2015, p. 3) o qual afirma que /i/, /j/ e /u/, /w/ “não podem ser variantes do mesmo segmento porque eles podem ocorrer lado a lado”.

Quanto ao Crioulo Jamaicano, existem os ditongos fonológicos /ai/, /ou/, /ei/ e /ou/ que se aproximariam dos sons vocálicos de vocábulo em Inglês como ‘*mice*’, ‘*cow*’, ‘*cane*’ e ‘*goat*’. No entanto, com base em Hall (1966), Mousa (2015, p. 3) afirma que “o Crioulo Jamaicano foi afetado por uma tendência de redução vocálica pela qual a maioria das línguas advindas de pidgins passaram”. Portanto, vocábulos como “*face*” /feɪs/ e “*goat*” /gəʊt/ são frequentemente realizados como /fe:s/ ou /fies/ e /go:t/ ou /guot/ por falantes do Crioulo Jamaicano.

Com relação aos participantes dessa pesquisa, foram coletadas as produções de dois informantes falantes do Crioulo Jamaicano, com 57 e 61 anos respectivamente. Ambos migraram para o Reino Unido ainda adolescentes (17 e 18 anos). Participaram também 60 informantes falantes do dialeto urbano Hejazi (uma variante do Árabe falado nas áreas urbanas). Estes foram divididos em três grupos de 20, conforme a idade e o tempo de estudo da Língua Inglesa (de 14 a 16 anos com 3 anos de estudo; 17 e 18 anos com 6 anos de estudo e, estudantes universitários com 9 anos de estudo da Língua Inglesa). A coleta dos dados dos informantes Jamaicanos foi feita através de gravações de conversas espontâneas e da leitura de uma lista de palavras e sentenças contendo ditongos. A coleta de dados com os aprendizes Árabes foi feita através de três tarefas: reconhecimento de vocábulos contendo os ditongos; produção oral de vocábulos com o segmento em questão e descrição de figuras. No total foram coletadas 1.012 palavras em Inglês contendo ditongos e monotongos. Essas palavras apareciam isoladas ou inseridas em sentenças. Num primeiro momento, 172 pares mínimos de palavras foram gravadas por um falante nativo de Língua Inglesa e os participantes tinham que, ao ouvir a gravação, identificar se cada par consistia de palavras idênticas ou diferentes. Na segunda fase, 100 conjuntos de 3 palavras foneticamente semelhantes foram gravadas por uma falante nativo de Inglês separadamente. Os participantes, de posse dessa lista de palavras tinham que ouvir a gravação e identificar qual palavra havia sido dita. Na sequência, os informantes foram apresentados a 104 figuras e pediu-se que eles nomeassem os objetos retratados e/ou descrevessem os eventos nas figuras.

Os resultados apontam que em todos os casos os aprendizes árabes produziram /o:/ ao invés de /əʊ/ em palavras como “*home*”, “*hope*”, “*coat*”, “*rope*” e /e:/ para /eɪ/ em vocábulos como “*rain*”, “*lane*”, “*train*”. Estes achados poderiam levar pesquisadores a acreditar que tais ‘erros’ foram produzidos por transferência da L1; no entanto, coincidentemente, os informantes Jamaicanos também optaram pelos referidos monotongos (/o:/, /e:/) na produção oral dos ditongos citados.

Mousa (2015) conclui que se falantes de origens tão diferentes optaram pela mesma produção dos segmentos em questão (os ditongos fonológicos centralizados da Língua Inglesa), então a hipótese de transferência deve ser desconsiderada. Como embasamento para essa hipótese, o autor afirma que o referido processo de monotongação, além de encontrado na produção de informantes de diferentes origens étnicas que estão aprendendo uma L2, também é encontrado na produção oral de crianças, de diferentes etnias, em fase de aquisição de suas línguas maternas. Portanto, não teriam a influência de uma outra língua na realização dos ditongos em sua L1. Por outro lado, a produção de vogais longas demonstra que os participantes da pesquisa realizada têm consciência de que as vogais contidas nos vocábulos não são simples, mas complexas. Porém, ao invés de produzirem uma sequência vogal+glide, eles optam por um prolongamento da vogal.

4.5 A PRODUÇÃO DE VOGAIS E DITONGOS CENTRAIS EM INGLÊS POR FALANTES DE ASSAMÊS

Das (2015) investiga a produção de vogais e ditongos fonológicos da Língua Inglesa por falantes de Assamês, uma das 23 línguas oficiais da Índia. Como ponto de partida e com o intuito de estabelecer uma comparação entre a Língua Assamesa e a Língua Inglesa, o autor contrasta o sistema fonológico das duas línguas e com base em Kakati (1972), ele afirma que na Língua Assamesa contém 15 ditongos e 07 vogais simples e que é possível encontrar vocábulos nos quais ocorram até cinco vogais sucessivas.

O autor ainda afirma que, de fato, as vogais constituem a maior parte dos desvios cometidos por falantes de Inglês como segunda língua ou língua estrangeira e que esses desvios ocorrem porque tais falantes tentam reestruturar a L2 para encaixá-la em seus sistemas fonológicos. Diferentemente da hipótese de Mousa (2015), para esse autor, com base em Li (2004), os desvios de pronúncia de segmentos vocálicos ocorrem majoritariamente por interferência da L1 sobre a L2.

Para a coleta de dados, Das (2015) solicitou que 5 participantes, que cursavam graduação, de 5 faculdades diferentes realizassem a leitura, por duas vezes, de uma lista de palavras. Os dados foram gravados e geraram um total de 50 realizações. Para a análise, os dados foram submetidos ao programa de análise acústica Praat (BORESMA; WEENINK, 2018) e os formantes F1 e F2 das vogais e dos ditongos-alvo foram comparados com os F1 e F2 das vogais e dos ditongos da Língua Inglesa apresentadas no estudo de Deterding (1997 apud DAS, 2015) e de Marusso e Cristófaros-Silva (2007 apud DAS, 2015).

Os resultados das análises de Das (2015) revelam que a produção do schwa /ə/ em Inglês por falantes de Assamês, em qualquer posição na palavra (inicial, medial ou final), distancia-se de sua produção conforme a norma culta daquela língua. Ele encontrou o referido som vocálico realizado de quatro maneiras diferentes: /e, a, o, u/, em palavras como 'apply', 'occur', 'today' e 'curious', isto é, utilizando as vogais existentes na Língua Assamesa. Quanto à produção da média central longa /ɜ:/ e da média-baixa central /ʌ/, o autor também encontrou, em falantes de Assamês, realizações bastante distintas da preconizada na norma culta de pronúncia em Inglês. No vocábulos: 'occur', 'early', 'sir' e 'year', os participantes da pesquisa realizaram o referido segmento como a baixa anterior não-arredondada /a/.

No que se refere aos ditongos centralizados, as análises apontam que o ditongo /ɪə/ é realizado por falantes de Assamês como /ɪa/, no vocábulo 'dear', por exemplo, e como /ɪo/ no vocábulo 'onion'. Já o ditongo /eə/ em 'chair' foi realizado como /ɪa/ pelos participantes. Quanto ao ditongo /ʊə/, houve variações de pronúncia. Segundo o autor, em alguns vocábulos o referido ditongo foi realizado como um monotongo e em vocábulos como 'cure' e 'spiritual' foi realizado conforme a norma culta de pronúncia da Língua Inglesa na sua variante britânica.

O autor, baseado em suas análises, conclui que os desvios de pronúncia apresentado pelos assameses falantes de Inglês dá-se principalmente pela influência da ortografia sobre a oralidade e pelo sistema de transcrição fonética encontrado em dicionários anglo-assameses. Segundo Das (2015), muitos assameses falantes de Inglês recorrem aos dicionários para verificação da pronúncia de certos vocábulos e nas transcrições são utilizados símbolos que se assemelham as letras do alfabeto Assamês, fazendo com que aqueles que os consultam, confundam a pronúncia com a escrita.

Diante das discussões expostas, encerramos o Capítulo de Fundamentação Teórica desta tese. No próximo capítulo, apresentamos a metodologia de coleta e análise dos dados, com a seleção das palavras-alvo, os ditongos ortográficos e suas posições nas referidas palavras e a tonicidade do ditongo ortográfico.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos, nas seções que seguem, o processo de seleção dos segmentos estudados (ditongos ortográficos) e das palavras-alvo que contêm a variável independente, a posição dos ditongos ortográficos nestas, a tonicidade da sílaba-alvo e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

5.1 PALAVRAS-ALVO

Inicialmente selecionamos 63 vocábulos em Língua Inglesa para compor os instrumentos de coleta. Destes, 52 são o alvo da nossa pesquisa, pois contêm diferentes ditongos ortográficos realizados como monotongos fonológicos conforme a norma culta de pronúncia daquela língua. Esses vocábulos, de diversas classes gramaticais, foram organizados em uma lista com suas respectivas transcrições fonéticas baseadas em dois dicionários *online* de Língua Inglesa: *The Oxford English Dictionary*⁴⁷ e *Cambridge Dictionary*⁴⁸. As referidas transcrições contemplam a pronúncia do Inglês culto falado no Reino Unido e nos Estados Unidos. Ou seja, embora existam diversas variedades da Língua Inglesa no âmbito global, usamos, para este estudo, apenas essas duas como referência, pois constatamos serem estas as variedades e o registro mais comumente usados no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa como língua estrangeira no contexto brasileiro. Tomamos como referência o Inglês culto falado nos referidos países, pautados em Alves e Battisti (2014, p. 292) que reafirmam a escolha de tais variedades sob a justificativa de que “é a partir do domínio da variedade padrão que o aprendiz da língua [estrangeira] poderá ascender socialmente, pela aprovação em exames internacionais e em seleções de emprego”.

⁴⁷<<https://oxforddictionaries.com>> Acesso em: 24 mar 2019.

⁴⁸<<https://.dictionary.cambridge.org>> Acesso em 24 mar 2019.

Quadro 07: Palavras-alvo em inglês contendo ditongos ortográficos e suas realizações conforme a norma culta da língua-alvo

Nº	Ditongos ortográficos	Vocábulos	Realizados como monotongos fonológicos na língua-alvo	Vocábulos	Realizados como ditongos fonológicos na língua-alvo
01)	<ai>	against said	[ə'gænst] [sæd]	painter trained	[ˈpeɪntə] [tʁeɪnd]
02)	<au>	aunt author because caught caution sauce taught	[ɑ:nt ~ ænt ~ ant] [ˈɔ:θə(ɹ)] [bɪˈkɔz ~ bɪˈkɒz] [kɔ:t ~ kɑ:t] [ˈkɔ:ʃən] [sɔ:s ~ sɑ:s] [tɔ:t]		
03)	<ea>	deal death early earth heard heart heavy learned peace sea	[di:l] [dεθ] [ˈɜ:(ɹ)li] [ɜ:(ɹ)θ] [hɜ:(ɹ)d] [hɑ:(ɹ)t] [ˈhevi] [lɜ:(ɹ)nd] [pi:s] [si:]	hear idea	[hɪə (ɹ)] [aɪˈdiə]
04)	<ee>	agree fee green need speed	[ə'gri:] [fi:] [gri:n] [ni:d] [spi:d]		
05)	<ei>	ceiling receive	[ˈsi:lɪŋ] [ɹiˈsi:v]		
06)	<eo>	people	[ˈpi:p(ə)]		
07)	<ie>	ancient believe cookie grieve smoothie	[ˈeɪnʃənt] [bɪˈli:v] [ˈkʊki] [gri:v] [ˈsmu:ði]	died	[daɪd]
08)	<io>	ambition education	[æmˈbɪʃən] [ˌedʒʊˈkeɪʃən]		
09)	<oa>			approach boat goal	[əˈpʁəʊt] [bəʊt ~ baʊt] [gəʊl]
10)	<oe>	canoe shoe	[kəˈnu:] [ʃu:]		
11)	<oi>			choice join	[tʃɔɪs] [dʒɔɪn]
12)	<oo>	blood choose root stood tattoo zoo	[blʌd] [tʃu:z] [ru:t] [stʊd] [tætəˈu:] [zu:]		
13)	<ou>	bought could country enough pour	[bɔ:t] [kʊd] [ˈkʌntri] [ɪˈnʌf] [pɔ:(ɹ)]	sound	[saʊnd]

		thought	[θɔ:t]		
14)	<ue>	glue	[glu:]		
15)	<ui>	biscuit building juice	['bɪskɪt] ['bɪldɪŋ] [dʒu:s]		

(Fonte: o próprio autor)

Podemos verificar, a partir das referidas transcrições fonéticas, que os ditongos ortográficos realizam-se ou como monotongos ou como ditongos fonológicos. Das 63 palavras selecionadas, analisamos 52 nas quais os ditongos ortográficos realizam-se como monotongos na oralidade. As 11 palavras, nas quais os encontros vocálicos são realizados na oralidade como ditongos, foram usadas apenas como distratores.

Podemos verificar também, que 15 ditongos ortográficos diferentes estão inseridos nas palavras selecionadas. As palavras-alvo contendo os referidos ditongos estão distribuídas da seguinte forma:

<ai>	(2-2)
<au>	(7-0)
<ea>	(10-2)
<ee>	(5-0)
<ei>	(2-0)
<eo>	(1-0)
<ie>	(5-1)
<io>	(2-0)
<oe>	(2-0)
<oa>	(0-3)
<oi>	(0-2)
<oo>	(6-0)
<ou>	(6-1)
<ue>	(1-0)
<ui>	(3-0)
Total	(52-11)

Sobre os números entre parênteses: o primeiro número indica a quantidade de palavras em que os ditongos ortográficos são realizados oralmente como monotongos fonológicos e o segundo número indica a quantidade de palavras nas quais os ditongos são realizados oralmente como ditongos fonológicos conforme a norma culta de pronúncia da Língua Inglesa.

Após o processo de seleção e transcrição das palavras-alvo, iniciamos a elaboração dos instrumentos de coleta que são explicitados na seção seguinte.

5.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Pautados na metodologia utilizada por Lima Júnior (2012) para coleta de dados, separamos, aleatoriamente em dois grupos, as palavras-alvo selecionadas. O primeiro grupo constitui-se de 22 palavras obtidas por meio de um questionário onomasiológico, isto é, de definições. O segundo grupo, compõem-se por 41 palavras inseridas em 31 sentenças contextualizadas para que os participantes as lessem em voz alta, permitindo, assim, a obtenção de suas realizações orais, ou seja, os dados coletados foram obtidos por meio de respostas ao questionário semiestruturado com 22 perguntas e uma lista com 31 sentenças para leitura em voz alta. As sentenças para leitura em voz alta foram apresentadas aos participantes uma a uma em *slides* confeccionados no programa *PowerPoint*.

Optamos por não coletar discursos espontâneos dos participantes, pois nas primeiras entrevistas, realizadas como piloto, essa modalidade de coleta não se mostrou eficiente, já que havíamos delimitado um grupo muito específico de palavras-alvo contendo os ditongos ortográficos e estas geralmente não eram contempladas no discurso livre.

O total de perguntas e sentenças (53) não é igual ao número total de palavras selecionadas (63), pois uma mesma sentença continha duas ou mais palavras-alvo. As 63 palavras selecionadas e distribuídas, conforme a metodologia descrita, encontram-se no Quadros 13 apresentado a seguir. A disparidade entre o número de palavras do questionário (22) e as das sentenças (41) se justifica, tendo em vista um dos objetivos deste estudo, que é verificar a influência da escrita sobre a pronúncia, portanto, coletamos um número maior de palavras-alvo por meio da leitura de sentenças em voz alta.

Quadro 08: Vocábulos selecionados para questionário fonético-fonológico (19) e para as sentenças de leitura em voz alta (33)

Palavras-alvo Questionário (19)	Realização conforme língua-alvo	Palavras-alvo Sentenças (33)	Realização conforme língua-alvo
agree	[ə'gri:]	against	[ə'genst]
ambition	[æm'biʃən]	ancient	[ˈeɪnʃənt]
author	[ˈɔːθə(ɹ)]	aunt	[ɑːnt ~ ænt]
because	[bi'kɔz ~ bi'kɑːz]	believe	[bi'li:v]
blood	[blʌd]	biscuit	[ˈbɪskɪt]
building	[ˈbɪldɪŋ]	bought	[bɔ:t]
cookie	[ˈkʊki]	canoe	[kə'nu:]
country	[ˈkʌntɹi]	caught	[kɔ:t ~ kɑ:t]
early	[ˈɜ:(ɹ)li]	caution	[ˈkɔːʃən]
glue	[glu:]	ceiling	[ˈsi:lɪŋ]
green	[gri:n]	choose	[tʃu:z]
heart	[hɑ:(ɹ)t]	could	[kʊd]
juice	[dʒu:s]	deal	[di:l]
peace	[pi:s]	death	[deθ]
people	[ˈpi:p(ə)l]	earth	[ɜ:(ɹ)θ]
said	[sed]	education	[ˌedʒʊ'keɪʃən]
sea	[si:]	enough	[ɪ'nʌf]
shoe	[ʃu:]	fee	[fi:]
tattoo	[tæt'u:]	grieve	[gri:v]
		heard	[hɜ:(ɹ)d]
		heavy	[ˈhevi]
		learned	[lɜ:(r)nd]
		need	[ni:d]
		pour	[pɔ:(ɹ)]
		receive	[ɪ'ri:vi]
		root	[ru:t]
		sauce	[sɔ:s ~ sɑ:s]
		smoothie	[ˈsmu:ði]
		speed	[spi:d]
		stood	[stʊd]
		taught	[tɔ:t]
		thought	[θɔ:t]
		zoo	[zu:]
Distratores Questionário (03)	Realização conforme língua-alvo	Distratores Sentenças (08)	Realização conforme língua-alvo
choice	[tʃɔɪs]	approach	[ə'pɹəʊtʃ]
goal	[gəʊl]	boat	[bəʊt ~ bout]
painter	[ˈpeɪntə]	died	[daɪd]
		hear	[hɪə(ɹ)]
		idea	[aɪ'diə]
		join	[dʒɔɪn]
		sound	[saʊnd]
		trained	[treɪnd]

(Fonte: o próprio autor)

Além dos instrumentos de coleta de dados relacionados anteriormente, utilizamos também uma ficha denominada “Ficha do Participante” (Apêndice B), na qual coletamos informações pessoais e o histórico dos participantes em relação ao contato com a Língua Inglesa. Essas informações extralinguísticas nos ajudaram a traçar o perfil dos participantes. Pedimos a eles que assinalassem respostas a

questões como: onde/como você teve maior contato com a Língua Inglesa; Com que idade você iniciou o estudo da Língua Inglesa (independentemente do contexto)?; Indique o tempo de estudo da Língua Inglesa (em anos) desde o primeiro contato com a língua; Indique o tempo de estudo da Língua Inglesa em cada contexto de ensino e aprendizagem; Marque a principal finalidade pela qual você estuda a Língua Inglesa; Já viajou para, estudou ou morou no exterior?; Se sim, para qual (quais) país(es)?; Tempo de permanência no(s) país(es) estrangeiro(s); Qual o principal propósito da estada no país estrangeiro: (marque apenas uma opção).

Em sua maioria, os participantes desta pesquisa tiveram maior contato com a Língua Inglesa em escolas de idiomas ou redes privadas de ensino regular. Se considerarmos apenas a idade de início de aprendizagem da língua no contexto de escola de idiomas as idades variam entre 12 e 43 anos. Nenhum dos participantes teve experiências de vivência em países de Língua Inglesa superior a 30 dias. Quanto as principais motivações para a aprendizagem da língua-alvo os itens que obtiveram os maiores índices foram: o profissional e motivações pessoais⁴⁹ com 31,58% cada; o acadêmico com 21,05% e viagens com 15,79%.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram entrevistados 21 participantes provenientes de uma escola de Inglês particular situada na cidade de Londrina, no Estado do Paraná. Destes, quinze participantes são do sexo feminino e seis do sexo masculino com idades entre 14 e 60 anos. Não foi possível controlar a variável sexo, pois tivemos que trabalhar com o número de participantes que se dispuseram a fazer parte da pesquisa, independentemente do sexo. Para fins de análise essa variante foi investigada proporcionalmente ao número de participantes de cada sexo. As entrevistas foram gravadas e as respostas, contendo as palavras-alvo, transcritas utilizando o IPA (*The International Phonetic Alphabet*).

Os participantes deste estudo foram convidados com base no nível de proficiência em Língua Inglesa em que estavam classificados na escola participante. Esses aprendizes cursavam níveis que variavam entre o Intermediário (B1) e Avançado (C1)⁵⁰. No entanto, a fim de confirmar se estes realmente detinham o nível

⁴⁹ Estas motivações pessoais foram especificadas no campo 'Outros' da Ficha do Participante.

⁵⁰ conforme o "Common European Framework of Reference for Languages" (COUNCIL OF EUROPE, 2001).

que estavam cursando, aplicamos um teste de nivelamento complementar⁵¹ cujos resultados são apresentados no Capítulo de Análise dos Resultados. O referido teste de nivelamento utilizado (Anexo B) é de autoria da Editora *National Geographic Learning* da *Cengage Learning Company*, e contém 50 questões aleatórias que avaliam conhecimentos sobre vocabulário e gramática da Língua Inglesa do nível Básico até o Avançado. O teste foi transcrito no programa *Word* e transferido para um formulário no *Google Forms* que foi enviado para os *emails* dos participantes com as devidas instruções. Todos os participantes enviaram suas respostas logo após as entrevistas.

Com relação ao curso de Inglês para adultos da instituição participante, temos o curso regular com duração de nove semestres que leva os aprendizes do nível A1 (Básico) ao nível B2 (intermediário-alto). A carga horária do curso até o referido nível é de 405 horas, aproximadamente. Uma média de 45 horas de aulas por semestre. Como formação complementar, a instituição oferece mais dois semestres de curso Avançado (C1) a seus aprendizes (90 horas). Após a conclusão destes níveis são oferecidos cursos extras, como cursos preparatórios para exames internacionais que podem levar os aprendizes até o nível C2 (*Proficiency*). A seguir, apresentamos o Quadro 09 com os respectivos níveis da escola e sua equivalência com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR - *Common European Framework of Reference for Languages*) (COUNCIL OF EUROPE, 2001).

Quadro 09: Grade de cursos para adultos ofertados pela escola participante

Semestres	Nível cf. CEFR	Nível de Proficiência a ser alcançado
Semestre 01	A1	Elementary
Semestre 02	A1+	
Semestre 03	A1+	
Semestre 04	A2	Pre-intermediate
Semestre 05	B1	Intermediate
Semestre 06	B1+	
Semestre 07	B2	Upper Intermediate
Semestre 08	B2	
Semestre 09	B2	
Semestre 10	C1	Advanced
Semestre 11	C1	

(Fonte: o próprio autor)

⁵¹ O referido Teste de nivelamento está disponível em <<http://www.eltoutcomes.com/>> Acesso em: 02 mar 2018.

Assim, os resultados discutidos no referido Capítulo são referentes aos participantes de níveis intermediário (B1) e avançado (C1) provenientes de uma escola de Inglês particular. Com a finalidade de preservarmos as identidades dos participantes, nos referimos a eles com os códigos de INF001 a INF021.

5.4 GRAVAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

As gravações em áudio, tanto da aplicação do questionário fonético-fonológico, quanto da leitura das sentenças em voz alta, foram realizadas em data e horário pré-acordados com os participantes. As gravações foram feitas em uma sala silenciosa, cedida pela própria instituição de ensino onde os participantes faziam o curso de Inglês. Foi utilizado o gravador digital *Sony IC Recorder* o qual gerou arquivos de áudio em *mp3* e apresentou altíssima qualidade de gravação.

Logo após a gravação, os arquivos em *mp3* foram transferidos para o computador do pesquisador utilizando um cabo USB. O computador utilizado para o armazenamento dos dados coletados foi um modelo *laptop* da marca *DELL Inspiron 14 3000 Series*. Posteriormente, realizamos a audição das entrevistas na íntegra utilizando fones de ouvido em ambiente silencioso; no entanto, somente as palavras-alvo foram transcritas. Para as transcrições, elaboramos um quadro no programa *Word*, contendo três colunas. Na primeira coluna colocamos os vocábulos selecionados em ordem alfabética. Na segunda, as transcrições foram usadas conforme a norma culta de pronúncia da Língua Inglesa e, na terceira, transcrevemos foneticamente os vocábulos de acordo com a realização de cada participante. Desta forma, obtivemos 21 arquivos correspondentes aos 21 participantes desta pesquisa contendo os 52 vocábulos-alvo (reduzidos para 45 posteriormente) e as realizações orais dos participantes.

Conforme havíamos combinado com os participantes, enviamos a eles um *feedback* de suas produções orais e o texto, elaborado por nós, no qual apresentamos o seus perfis. Alguns participantes agradeceram a devolutiva e nenhum deles se opôs à utilização dos dados, como já haviam declarado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta (questionário e da lista de sentenças para leitura em voz alta) aplicados aos participantes foram, como afirmamos anteriormente, transcritos utilizando o IPA (*International Phonetic Alphabet*). Além das transcrições usamos também as informações fornecidas pelos próprios participantes na 'Ficha do Participante'. Desta forma, obtivemos os aspectos linguísticos e os extralinguísticos a serem analisados.

Com o intuito de examinarmos os dados coletados, de modo que as análises fossem embasadas em percentuais e pesos relativos que nos auxiliassem a tecer conclusões mais precisas, submetemos os dados ao programa computacional *Goldvarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE, SMITH, 2005). Para isso, os dados foram codificados gerando, assim, 9 categorias de análise, divididas em dois grandes grupos: (A) Aspectos Linguísticos e (B) Aspectos Extralinguísticos. No grupo A temos: 1) a realização oral dos ditongos ortográficos como monotongos ou ditongos fonológicos; 2) os ditongos ortográficos (13 ao todo); 3) posição do ditongo nas palavras-alvo; 4) tonicidade da sílaba-alvo. No grupo B temos: 5) instrumentos de coleta (questionário ou leitura); 6) sexo; 7) faixa etária; 8) finalidade de aprendizagem e 9) participantes da pesquisa.

Para que possamos entender melhor os resultados discutidos mais adiante, apresentamos o Quadro 10, a seguir, com os códigos utilizados para classificar as categorias de análise a fim de que fosse possível rodar os dados no programa *Goldvarb X*.

Quadro 10: Codificação das categorias de análise

Categorias de análise	Código
1. Realizações orais (Variável independente)	
ditongo realizado como ditongo fonológico	D
ditongo realizado como monotongo fonológico	N
2. Ditongos ortográficos	
ditongo ortográfico <ai>	W
ditongo ortográfico <au>	X
ditongo ortográfico <ea>	E
ditongo ortográfico <ee>	R
ditongo ortográfico <ei>	T
ditongo ortográfico <eo>	Y
ditongo ortográfico <ie>	I
ditongo ortográfico <io>	S
ditongo ortográfico <oe>	F
ditongo ortográfico <oo>	G
ditongo ortográfico <ou>	J

ditongo ortográfico <eu>	K
ditongo ortográfico <ui>	B
3. Posição do ditongo na palavra	
ditongo no início da palavra	I
ditongo no meio da palavra	M
ditongo no final da palavra	*
4. Tonicidade do ditongo ortográfico	
ditongo ocorre em posição tônica	!
ditongo ocorre em posição átona	@
5. Instrumentos de coleta	
Questionário	Q
Leitura de sentenças	L
6. Sexo	
Masculino	M
Feminino	F
7. Faixa etária	
faixa etária 1 (14-19)	1
faixa etária 2 (20-39)	2
faixa etária 3 (40-60)	3
8. Finalidade de aprendizagem	
Profissional	P
Viagem	V
Acadêmico	A
outros (motivação pessoal)	O
9. Participantes	
INF001	a
INF002	b
INF003	c
INF004	d
INF005	e
INF006	f
INF007	g
INF008	h
INF009	i
INF010	j
INF011	k
INF012	l
INF013	m
INF014	n
INF015	o
INF016	p
INF017	q
INF018	r
INF019	s
INF020	t
INF021	u

(Fonte: o próprio autor)

Após o processo de codificação, digitamos esses códigos, em *Word*, para cada contexto-alvo (que apresentava a possibilidade de monotongo ou ditongo fonológico) que totalizaram 1.045 realizações.

Essas categorias de análise foram pensadas para dar suporte às análises das realizações orais dos ditongos ortográficos pelos participantes. Isto é, nosso intuito

é verificar se os aspectos linguísticos e extralinguísticos influenciam na pronúncia de um dado ditongo ortográfico em Língua Inglesa no recorte analisado.

Após a coleta dos dados, fizemos uma rodada preliminar no programa computacional Godvarb X. A partir desta, percebemos que os seguintes ditongos ortográficos <ee>, <eo> e <eu> não apresentaram relevância para as análises, pois nos vocábulos *agree*, *fee*, *green*, *need*, *speed*, *people*, *glue* or referidos ditongos ortográficos foram realizados oralmente pelos participantes em conformidade com a norma culta de pronúncia da Língua Inglesa. Ou seja, os referidos participantes realizaram tais ditongos sem desvios em 100% das realizações, ou seja, não apresentam variação, gerando com isso *Knockouts*. Portanto, essas sete palavras-alvo foram retiradas da análise binominal, uma vez que o programa Goldvarb X não trabalha com nocautes (0% e 100% de ocorrências). Assim, para as análises mantivemos um total de 10 ditongos ortográficos inseridos em 45 palavras-alvo resultando em 909 realizações conforme apresentamos na Quadro 11 a seguir:

Quadro 11: Seleção final das palavras-alvo para a análise

Nº	Ditongos ortográficos	Vocábulos	Realizados como monotongos fonológicos na língua-alvo	Número de palavras	Número total de realizações pelos participantes
01)	<ai>	against said	[ə'genst] [sæd]	2	42
02)	<au>	aunt author because caught caution sauce taught	[ɑ:nt ~ ænt ~ ant] [ˈɔ:θə(ɹ)] [bɪ'kɔz ~ bɪ'kɔz] [kɔ:t ~ kɑ:t] [ˈkɔ:ʃən] [sɔ:s ~ sɑ:s] [tɔ:t]	7	143
03)	<ea>	deal death early earth heard heart heavy learned peace sea	[di:l] [dεθ] [ˈɜ:(ɹ)li] [ɜ:(ɹ)θ] [hɜ:(ɹ)d] [hɑ:(ɹ)t] [ˈhevi] [lɜ:(ɹ)nd] [pi:s] [si:]	10	204
04)	<ei>	ceiling receive	[ˈsi:lɪŋ] [ɹi'si:v]	2	37
05)	<ie>	ancient believe cookie grieve smoothie	[ˈeɪnʃənt] [bɪ'li:v] [ˈkʊki] [gri:v] [ˈsmu:ði]	5	99
06)	<io>	ambition education	[æm'biʃən] [ˌedʒʊ'keɪʃən]	2	33

07)	<oe>	canoe shoe	[kə'nu:] [ʃu:]	2	41
08)	<oo>	blood choose root stood tattoo zoo	[blʌd] [tʃu:z] [ru:t] [stʊd] [tæ'tu:] [zu:]	6	124
09)	<ou>	bought could country enough pour thought	[bɔ:t] [kʊd] ['kʌntri] [ɪ'nʌf] [pɔ:(t)] [θɔ:t]	6	125
10)	<ui>	biscuit building juice	['bɪskɪt] ['bɪldɪŋ] [dʒu:s]	3	61

(Fonte: o próprio autor)

Conforme o Quadro 11 estas são as palavras-alvo que efetivamente serão computadas nas análises apresentadas no Capítulo 6 a seguir. Este ajuste com relação as palavras-alvo foi necessário, pois, como comentamos anteriormente, três ditongos ortográficos resultaram em *knockouts* após a primeira rodada dos dados no programa Goldvarb X, ou seja, não houve variação.

Nas seções do Capítulo seguinte (Análise dos Dados e Discussão dos Resultados), apresentamos os 10 ditongos ortográficos selecionados conforme sua posição nas palavras-alvo e a tonicidade dos referidos ditongos, a fim de estabelecermos relações entre estes aspectos e as realizações orais dos referidos ditongos pelos participantes.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados e, em seguida, a discussão dos mesmos, traçando um paralelo entre estes e as teorias que embasam os estudos sobre Aquisição de Segunda Língua, desenvolvimento da Consciência Fonológica ou Conhecimento Fonético-Fonológico, Fonologia de Segunda Língua, Análise de Erros, Interlíngua e influência grafo-fônico-fonológica em L2 conforme Eckman (1981, 2012, 2018); Trehearne (2003); Zimmer; Alves (2006); Alves (2012, 2018); Archibald (2018), entre outros.

Primeiramente realizamos uma rodada no Programa Goldvarb X que nos forneceu os contextos mais relevantes para as análises apresentados nesta tese em duas grandes seções: Contextos Linguísticos e Contextos Extralinguísticos. Assim, apresentamos os pesos relativos apenas para os contextos selecionados como relevantes pelo programa. São eles: os ditongos ortográficos propriamente ditos, a posição dos ditongos ortográficos nas palavras-alvo (inicial, medial e final) e a tonicidade das sílabas contendo os ditongos (átona ou tônica) e a realização dos ditongos ortográficos conforme cada participante. No entanto, além dos contextos considerados relevantes pelo programa, discutimos também outros que julgamos importantes para compreensão dos aspectos investigados e dos resultados obtidos conforme os objetivos desta tese. Para esses contextos não são apresentados os pesos relativos.

Analisamos a posição dos ditongos ortográficos nas palavras-alvo, pois este aspecto pode configurar-se como um fator importante na forma como estes são realizados oralmente por aprendizes brasileiros. Isto é, almejamos investigar se a ocorrência do ditongo ortográfico, em Inglês, na posição inicial, medial ou final da palavra pode influenciar no modo como os participantes desta pesquisa os realizam oralmente.

Com relação à posição dos ditongos ortográficos, neste estudo, temos: 4 palavras, em que estes ocorrem em posição inicial; 34 palavras em que os ditongos estão em posição medial e 7 palavras nas quais os ditongos estão em posição final. Ou seja, a maioria dos ditongos ortográficos contidos nas palavras selecionadas encontram-se em posição medial. A disparidade entre o número de palavras contendo ditongos ortográficos em posição medial e as outras posições se justifica pela própria constituição das palavras em Inglês. Isto equivale a dizer que, no conjunto de palavras

selecionadas, os ditongos ortográficos ocorrem mais frequentemente na posição medial, o que nos parece ser uma característica inerente à constituição de palavras em Língua Inglesa.⁵²

Foram analisados os contextos linguísticos precedentes e seguintes a todos os ditongos ortográficos estudados, mas não observamos a prevalência nem de um, nem de outro fonema que pudesse influenciar na produção dos ditongos de forma desviante. A tonicidade dos ditongos ortográficos (tônica, átona) também é investigada a fim de sabermos se este contexto influencia na realização oral desses ditongos por aprendizes de Inglês no Brasil.

Na segunda grande seção, discorreremos sobre as Análises dos Contextos Extralinguísticos abordando os seguintes itens: os resultados obtidos a partir dos instrumentos de coleta; do sexo; da faixa etária; do contexto de aprendizagem da língua-alvo e da finalidade de aprendizagem da L2 pelos participantes.

6.1 ANÁLISE DOS CONTEXTOS LINGUÍSTICOS

6.1.1 OS DITONGOS ORTOGRÁFICOS DA LÍNGUA INGLESA E SUAS REALIZAÇÕES

Com a finalidade de expormos os dados coletados, apresentamos, a seguir, a Tabela 01 com as realizações orais por ditongo pesquisado em ordem crescente conforme seu peso relativo. Nela, apresentamos os ditongos ortográficos, os números absolutos, os percentuais de realizações orais como ditongos fonológicos e os pesos relativos os quais devem ser interpretados da seguinte forma: “se o resultado for igual a 0,500, significa que aquele fenômeno é neutro em relação” à atuação da variável analisada, “se for inferior, é desfavorável; e se for superior, é favorável. Quanto mais inferior, mais desfavorável, quanto mais superior, mais favorável” (KAILER, 2008, p. 111).

Tabela 01: Atuação da variável ditongos ortográficos na produção de ditongos fonológicos

Ditongos Ortográficos	Palavras-alvo	Ocorrências	%	Peso Relativo
ou	enough, pour, thought	26	20,8	0.024
oo	blood, choose, root, stood	6	4,8	0.158
ai	against, said	07	16,7	0.283

⁵² Embora a maioria dos ditongos ortográficos analisados ocorram na posição medial das palavras-alvo, na análise dos dados essa disparidade será considerada proporcionalmente conforme cada caso.

ie	ancient, believe, cookie, grieve, smoothie bought, could, country	16	16,2	0.291
au	aunt, author, because, caught, caution, sauce, taught	61	42,7	0.489
io	ambition, education	1	3	0.628
ea	early, earth, deal, death, heard, heart, heavy, learned, peace, sea	12	5,9	0.822
ui	biscuit, building, juice	28	45,9	0.730
ei	ceiling, receive	11	29,7	0.791
oe	canoe, shoe	15	36,6	0.995
TOTAL		183	20,1%	
Input: 0.087		Significance: 0.000		

A partir da Tabela 01, podemos constatar que dentre os 10 ditongos ortográficos da Língua Inglesa selecionados, alguns apresentam-se mais favoráveis à realização oral de ditongos fonológicos e outros menos. Para analisarmos esses índices fizemos a seguinte divisão: 1) Ditongos ortográficos que favoreceram altos índices de produções orais como ditongos fonológicos (<oe> PR=0.995; <ea> PR=0.822; <ei> PR=0.791; <ui> PR=0.730); 2) Ditongos ortográficos que favoreceram médios índices de produções orais como ditongos fonológicos (<io> PR=0.628; <au> PR=0.489) e; 3) Ditongos ortográficos que favoreceram baixos índice de produções orais como ditongos fonológicos (<ie> PR=0.291; <ai> PR=0.283; <oo> PR=0,158; <ou> PR=0.024)⁵³.

6.1.1.1 DITONGOS ORTOGRÁFICOS QUE FAVORECERAM ALTOS ÍNDICES DE PRODUÇÕES ORAIS COMO DITONGOS FONOLÓGICOS (OE, EA, EI, UI)

Apresentamos os ditongos ortográficos que favoreceram os índices mais elevados de ditongos fonológicos, os vocábulos-alvo e seus respectivos pesos relativos em ordem decrescente.

⁵³ Lembramos que as produções orais como ditongos fonológicos são consideradas como desvios neste grupo de palavras-alvo.

Tabela 02: Ditongos ortográficos que favoreceram altos índices de produções orais como ditongos fonológicos (desvio)

Ditongos Ortográficos	Pesos relativos	%	Vocábulos grafados com os ditongos <oe, ea, ei, ui>
<oe>	0.995	36,6%	canoe, shoe
<ea>	0.822	5,9%	early, earth, deal, death, heard, heart, heavy, learned, peace, sea
<ei>	0.791	29,7%	ceiling, receive
<ui>	0.730	45,9%	biscuit, building, juice

(Fonte: o próprio autor)

Observamos o ditongo ortográfico <oe> em dois vocábulos: *canoe* e *shoe*. Nos dois casos ele ocorre em posição final da palavra e sua realização oral é com a alta posterior longa [u:]. Com relação à tonicidade, em ambos os vocábulos, o referido ditongo encontra-se em posição tônica. Apesar do ditongo ortográfico <oe> estar presente em apenas duas das palavras-alvo, este apresentou-se como muito favorável à produção de ditongos fonológico (PR=0.995). Este índice se deve principalmente ao vocábulo '*canoe*' que, apesar de conter o ditongo <oe> na mesma posição de '*shoe*' e ser pronunciado da mesma forma ([u:]) segundo a norma culta da Língua Inglesa, foi realizado oralmente pelos informantes como [kæ'noi], [kə'nəʊ], ou [kə'nou].

Com relação ao ditongo ortográfico <ea>, são 10 as palavras-alvo: *early, earth, deal, death, heard, heart, heavy, learned, peace, sea*. Nestas, o referido ditongo ocorre em posição inicial e em posição medial. Os vocábulos *hear* e *idea* foram utilizados como distratores, já que nessas palavras o referido ditongo é realizado como ditongo fonológico [ɪə] em Inglês britânico. Quanto à tonicidade, o ditongo <ea>, nos vocábulos selecionados, ocorre em posição tônica e é pronunciado com a média central longa [ɜ:] em quatro vocábulos: *early, earth, heard* e *learned*; com a vogal alta anterior [i:] em *deal, peace* e *sea*; a média anterior curta [ɛ] em *death* e *heavy* com a baixa posterior longa [ɑ:] em *heart*. Obtivemos um total de 204 realizações para o ditongo ortográfico <ea>. O referido ditongo apresentou um índice bastante favorável à realização oral de ditongos fonológicos (PR=0.822). Esse índice é bastante significativo, já que o ditongo <ea> apresenta pelo menos quatro realizações orais diferentes (i:, ɛ, ɜ:, ɑ:) nos vocábulos selecionados.

O ditongo ortográfico <ei>, nos vocábulos selecionados (*ceiling, receive*) é realizado oralmente com o monotongo anterior alto longo [i:] em posição medial conforme as normas de pronúncia da Língua Inglesa culta. Em relação à tonicidade constatamos que, nesses vocábulos, o ditongo ortográfico <ei> ocorre em posição

tônica e átona. Quanto à realização do referido ditongo pelos participantes, das 37 realizações obtidas, tivemos 26 em conformidade com a norma de pronúncia da Língua Inglesa e 11 de formas desviantes. Considerando o peso relativo, (0.791) podemos afirmar que tal ditongo ortográfico mostrou-se como bastante favorável para a produção de ditongos fonológicos que são considerados desviantes. Analisando vocábulo a vocábulo, encontramos ‘*ceiling*’ realizado como [ˈseɪlɪŋ]; e ‘*receive*’ realizado como [ɹiˈseɪv] ou [ɹiˈsaɪv].

O ditongo ortográfico <ui> ocorre em três dos vocábulos selecionados (*biscuit*, *building*, *juice*). Quanto à tonicidade, encontramos o referido ditongo em posição tônica e átona. O referido ditongo, apresenta-se como bastante favorável à realização de ditongos fonológicos pelo grupo investigado com peso relativo de 0.730.

Quando analisamos vocábulo a vocábulo, observamos realizações desviantes como: [ˈbɪskɪt] para *biscuit* e [dʒuɪs] para *juice*. Novamente, constatamos uma possível influência da escrita sobre a fala e um fator de interferência da língua materna sobre a língua-alvo já que, em Português, o ditongo ortográfico <ui> é quase sempre realizado oralmente com o ditongo fonológico [ɹɪ] (ex.: cuidado, cuia, azuis, atribui, aleluia, ajuizar).

6.1.1.2 DITONGOS ORTOGRÁFICOS QUE FAVORECERAM MÉDIOS ÍNDICES DE PRODUÇÕES ORAIS COMO DITONGOS FONOLÓGICOS (IO, AU)

Apresentamos os ditongos ortográficos que favorecem um médio índice de realizações como ditongos fonológicos pelos participantes. Apresentamos também os vocábulos-alvo grafados com eles e seus respectivos pesos relativos.

Tabela 03: Ditongos ortográficos que favoreceram médios índices de produções orais como ditongos fonológicos (desvio)

Ditongos Ortográficos	Pesos Relativos	%	Vocábulos grafados com os ditongos <io, au>
<io>	0.628	3%	ambition, education
<au>	0.489	42,7%	aunt, author, because, caught, caution, sauce, taught

(Fonte: o próprio autor)

Como se pode ver, com o ditongo ortográfico <io> nos vocábulos *ambition* e *education*, obtivemos um peso relativo de 0.628, o que representa um favorecimento da produção do referido ditongo como ditongo fonológico, isto é, de forma desviante.

Nos vocábulos selecionados o ditongo ocorre em posição medial da palavra e, quanto à tonicidade, em posição átona.

Com o ditongo ortográfico <au> selecionamos 7 palavras-alvo: *aunt*, *author*, *because*, *caught*, *caution*, *sauce*, *taught*. Destas, duas apresentam o ditongo na posição inicial (*aunt* e *author*) e são realizadas: [ɑ:nt ~ ænt] e ['ɔ:·θə] conforme a norma culta de pronúncia da Língua Inglesa. Em seis palavras-alvo o ditongo está em posição medial e são realizados como a posterior alta longa /ɔ:/ ou a posterior baixa curta /ɒ/: *because* [bɪ'kɒz ~ bɪ'kɒz], *caught* [kɔ:t ~ kɑ:t], *caution* ['kɔ:ʃən], *sauce* [sɔ:s ~ sɑ:s], *taught* [tɔ:t]. Quanto à tonicidade, em todos os casos o ditongo ortográfico <au> encontra-se na posição tônica.

Quanto às realizações orais do ditongo ortográfico <au>, no cômputo geral, obtivemos um índice (PR=0.489) que indica um favorecimento não muito expressivo da produção deste ditongo como ditongo fonológico. Quando analisamos vocábulo a vocábulo, encontramos o referido ditongo no vocábulo *author*, realizado pelos participantes como ['aʊtə] ou ['outə]; na palavra *caution* obtivemos ['kaʊʃən], nos vocábulos *sauce* e *aunt* o ditongo foi realizado como [sɔʊs] e [aʊnt], *caught* realizado como [kaʊt] ou [kout].

6.1.1.3 DITONGOS ORTOGRÁFICOS QUE FAVORECERAM BAIXOS ÍNDICES DE PRODUÇÕES ORAIS COMO DITONGOS FONOLÓGICOS (OU, OO, AI, IE)

Apresentamos nesta seção os ditongos que menos favorecerem a realização de ditongos fonológicos, os vocábulos-alvo grafados com eles e seus respectivos pesos relativos.

Tabela 04: Ditongos ortográficos que favoreceram baixos índices de produções orais como ditongos fonológicos (desvio)

Ditongos Ortográficos	Pesos Relativos	%	Vocábulos grafados com os ditongos <ie, ai, oo, ou>
<ie>	0.291	16,2%	ancient, believe, cookie, grieve, smoothie bought, could,
<ai>	0.283	16,7%	country, against, said
<oo>	0.158	4,8%	blood, choose, root, stood
<ou>	0.024	20,8%	enough, pour, thought

(Fonte: o próprio autor)

Nos seis vocábulos selecionados com o ditongo ortográfico <ie> (*ancient*, *believe*, *grieve*, *cookie*, *smoothie*), o encontramos em posição medial e final de palavra. Quanto à tonicidade, o ditongo ortográfico <ie> ocorre em posição tônica e

átona. O peso relativo deste ditongo ortográfico foi de $PR=0.291$ o que revela um desfavorecimento para realizações como ditongos fonológicos. O vocábulo mais produzido em discordância com a norma culta foi: ‘ancient’ realizado como [ˈeɪnʃɪənt], [ˈeɪnsɪənt], [ˈʌnsɪənt]. Tivemos apenas um caso em que ‘grieve’ foi realizado de forma desviante [grɪeɪv] e, um caso em que ‘smoothie’ foi realizado com o ditongo fonológico [ɪe] [ˈsmu:ðɪe] (norma culta: /ˈsmu:ði/).

Em relação ao ditongo ortográfico <ai>, selecionamos apenas duas palavras-alvo (*against*, *said*), que contêm o ditongo na posição medial é realizado oralmente como o monotongo fonológico /ɛ/. Constatamos também que, a respeito da tonicidade temos o ditongo ortográfico <ai> em posição tônica em todas as palavras selecionadas e mesmo assim não houve a prevalência de uma realização oral específica, ou seja, encontramos o referido ditongo realizado ou como monotongos ou como ditongos fonológicos independentemente da sua tonicidade.

Apesar do peso relativo indicar que o contexto <ai> mostrou-se pouco favorável a produção de ditongos fonológicos ($PR=0.283$) quando analisamos a produção dos participantes para o referido ditongo, observamos que *said* foi realizado [saɪd] ou [seɪd]. Acreditamos que tais realizações desviantes estejam diretamente ligadas à influência da sua realização oral em outros vocábulos, já que o ditongo <ai> nos vocábulos *painter*, e *trained*, utilizados nos instrumentos de coleta como distratores, é realizado oralmente como o ditongo fonológico [eɪ].

Encontramos o ditongo ortográfico <oo> em seis dos vocábulos selecionados (*blood*, *choose*, *root*, *stood*, *tattoo*, *zoo*) com três realizações orais distintas: [ʌ, ʊ, u:] em posição medial e final de palavras. Com relação à realização oral dos participantes para o ditongo <oo> obtivemos produções desviantes para ‘choose’ (realizado como [tʃouz]). No entanto, como indica o peso relativo ($PR=0.158$), esse contexto mostrou-se pouco favorável para a produção de ditongos fonológicos. Para os vocábulos ‘blood’, ‘root’ e ‘stood’ tivemos apenas uma realização marcada para cada um deles ([blʊd], [ruʊt], [stʊd]). Já as lexias ‘tattoo’ e ‘zoo’ foram produzidas em conformidade com a norma culta de pronúncia em 100% das ocorrências.

Selecionamos seis vocábulos com o ditongo ortográfico <ou> (*bought*, *could*, *country*, *enough*, *pour*, *thought*). Observamos três realizações orais diferentes para esse ditongo [ɔ:, ʌ, ʊ]. Quanto à tonicidade, o ditongo <ou> ocorre em posição tônica em todos esses vocábulos. Com peso relativo de 0.024, o referido ditongo não se revela como favorecedor de realizações orais como ditongos fonológicos. Mas, ao

analisarmos os itens lexicais constatamos que para os vocábulos *country* obtivemos realizações como ['kaʊntri], ou seja, destoantes da norma culta de pronúncia da Língua Inglesa. Os vocábulos *bought* e *enough* foram realizados como [bout] e [ɪ'noʊf]. Em *pour* obtivemos realizações como [pʊər] e para *thought* e *could* tivemos realizações desviantes como [tougts] e [koud] respectivamente.

6.1.2 ATUAÇÃO DA VARIÁVEL POSIÇÃO DOS DITONGOS ORTOGRÁFICOS NA REALIZAÇÃO ORAL DESTES

O segundo contexto selecionado pelo programa Goldvarb X como relevante foi a posição do ditongo ortográfico nos vocábulos analisados. Os resultados apresentados na Tabela 05, mostram a influência da variável posição silábica (inicial, medial ou final) dos ditongos ortográficos para a realização oral dos mesmos de forma monontogada ou ditongada

Tabela 05: Atuação da variável posição do ditongo na produção oral de ditongos ortográficos como ditongos fonológicos

Posição do ditongo	Exemplo	Ocorrências	%	Peso relativo
Inicial	author	26	32.9	0.816
Medial	country	141	20.1	0.609
Final	canoe	16	12.4	0.035
Total		183	20.1	
Input: 0.087		Significance: 0.000		

(Fonte: o próprio autor)

A Tabela 05 representa os ditongos ortográficos que foram realizados como ditongos fonológicos, seus percentuais e os pesos relativos. Como podemos observar, de modo geral, ditongos ortográficos em posição inicial da palavra atuam como mais favoráveis (PR=0.816) à realização dos ditongos como ditongos fonológicos por brasileiros, aprendizes de Inglês como L2. Vocábulos como *author* e *aunt* foram os que apresentaram maior índice de realizações marcadas, realizados como ['aʊtə] ou [aʊnt] respectivamente.

Em posição medial, com peso relativo de 0.609, que revela um favorecimento para a produção de ditongos fonológicos, encontramos os vocábulos *caution*, *juice*, *sauce*, *country*, *caught* e *said* realizados oralmente como ['kaʊʃən] ou ['kaʊtʃən], [dʒuis], [sɔʊs], ['kaʊntʃi], [kaʊt] ou [kaʊt] e [saɪd] ou [seɪd], respectivamente.

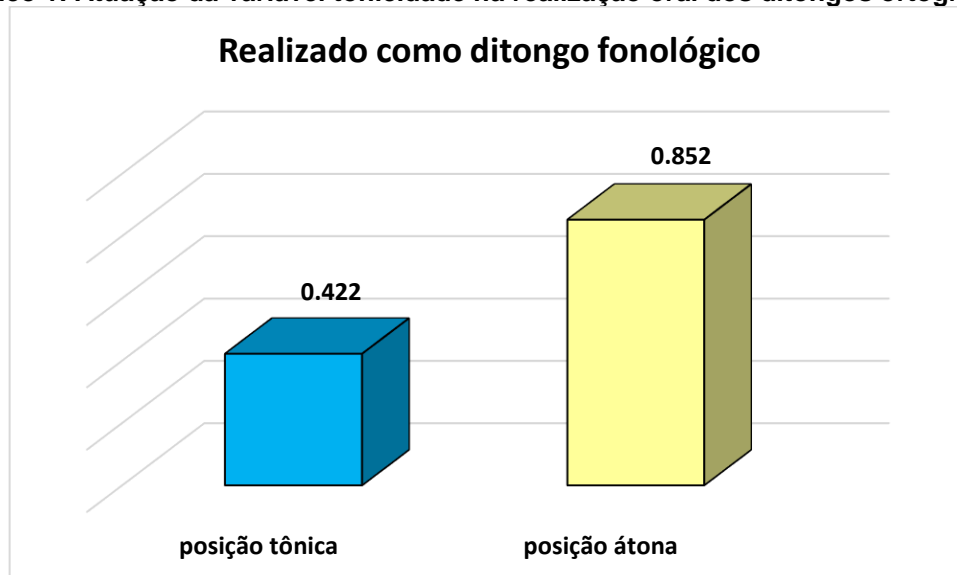
Em posição final o peso relativo (PR=0.035) revela um desfavorecimento para a produção oral desviante. No entanto, ao analisarmos o léxico item a item, encontramos *canoe* com realizações em dissonância com a norma culta de pronúncia da língua-alvo.

Nossa hipótese para tal constatação é que ao recorrerem ao seu repertório fonológico e lexical em L1 (Português), os aprendizes não encontraram casos em que o ditongo ortográfico <au> em posição inicial e em sílaba tônica fosse realizado como monotongo fonológico, levando-os a concluir que isso não ocorreria em Inglês. No entanto, um dado intrigante é que o ditongo ortográfico <ea> em posição inicial no vocábulo ‘*early*’ obteve 100% de realizações conforme a norma culta de pronúncia, já ‘*earth*’ obteve apenas 9,52% de realizações marcadas, ou seja, desviantes.

6.1.3 ATUAÇÃO DA TONICIDADE DOS DITONGOS ORTOGRÁFICOS EM SUAS REALIZAÇÕES ORAIS

Investigamos a tonicidade dos ditongos ortográficos com o propósito de verificar se este aspecto tem alguma influência na realização dos referidos ditongos pelos aprendizes em questão. Nos vocábulos selecionados para este estudo, os referidos ditongos ocorrem apenas em posição tônica e átona. No Gráfico 1 a seguir, apresentamos os pesos relativos das ocorrências como monotongos fonológicos, produzidas pelos participantes, nas duas posições.

Gráfico 1: Atuação da variável tonicidade na realização oral dos ditongos ortográficos



(Fonte: o próprio autor)

Como apresentado no Gráfico 1, em relação a tonicidade da sílaba contendo os ditongos ortográficos, observamos que o contexto tônico não se apresenta como favorecedor da produção de ditongos fonológicos (PR=0.422). É interessante observar que esse peso relativo refere-se à ocorrência dos ditongos ortográficos em vocábulos como: *aunt*, *author*, *sauce*, *death*, *heart*, *believe*, *canoe*, *blood*, *country*, *thought* e *juice*, por exemplo.

Já quando o ditongo ortográfico ocorre em posição átona, verificamos um favorecimento de realizações marcadas com peso relativo igual a 0.852. Apesar de as palavras-alvo contendo ditongos ortográficos em posição átona estarem em menor número dentre as palavras analisadas (*ancient*, *ambition*, *biscuit*, *cookie*, *education*, *smoothie* e *tatoo*).

Com base nestes dados, podemos concluir que a tonicidade da sílaba pode interferir na realização dos segmentos em questão. Hipotetizamos que esse resultado favorável à produção de ditongos fonológicos em vocábulos nos quais o ditongo ortográfico ocorre em sílaba átona pode estar relacionado ao fato de esta ser menos saliente.

Na Tabela 06, a seguir, apresentamos alguns índices dos vocábulos que foram realizados de forma desviante com mais recorrência por cada participante. Foram 19 de um total de 52. O contexto item lexical não foi selecionado pelo programa Goldvab X como relevante e por isso não apresentamos os pesos relativos. No entanto, acreditamos ser importante trazer alguns desses vocábulos, já que houve altos índices de desvio o que pode estar relacionados à sua difusão na língua. Na Tabela 06, apresenta-mo-los distribuídos, em ordem alfabética e, com os referidos percentuais de realização desviante.

Tabela 06: Vocábulos realizados de forma desviante com maior recorrência pelos participantes 001-021

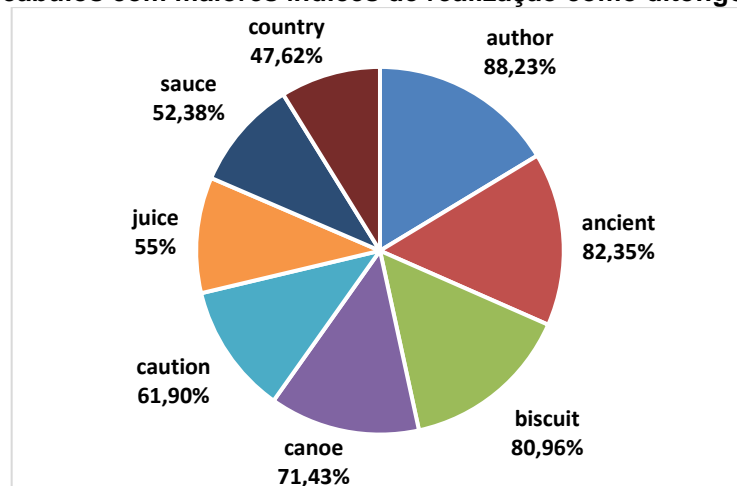
Vocábulo	Realização conforme norma culta	Realizações conforme participantes	Ocorrência / Total	Percentual
ancient	[ˈeɪnʃənt]	[ˈʌnsɪənt]	14/17	82,35%
aunt	[ɑːnt], [ænt]	[aʊnt]	09/21	42,86%
author	[ˈɔːθər]	[ˈaʊθər]	15/17	88,23%
biscuit	[ˈbɪskɪt]	[ˈbɪskɪʊt] [ˈbɪskʊɪt]	17/21	80,95%
bought	[bɔːt]	[bɔʊf] [bɔʊt]	05/21	23,81%
canoe	[kəˈnuː]	[kæˈnoi] [kəˈnoe]	15/21	71,43%

		[kə' nou]		
caught	[kɔ:t]	[kaut] [kout]	08/21	38,10%
caution	['kɔ:ʃən]	['kautʃən]	13/21	61,90%
ceiling	['si:lɪŋ]	['seɪlɪŋ]	07/17	41,18%
choose	[tʃu:z]	[tʃouz]	04/21	19,05%
country	['kʌntri]	['kauntri]	10/21	47,62%
deal	[di:l]	[dial] [di:əl]	05/21	23,81%
enough	[ɪ' nʌf]	[enʊf] [ɪ' nouf]	04/21	19,05%
juice	[dʒu:s]	[dʒuis]	11/20	55%
pour	[pɔ:(ɹ)]	[pʊəɹ] [pɔʊɹ]	03/21	14,28%
receive	[ɹi'si:v]	[ɹi'saɪv] [ɹi'seɪv]	04/21	19,05%
said	[sed]	[seɪd] [saɪd]	06/21	28,57%
sauce	[sɔ:s]	[sɔʊs]	11/21	52,38%
taught	[tɔ:t]	[taʊt]	04/21	19,05%

(Fonte: o próprio autor)

A Tabela 06 apresenta, detalhadamente, como 19 vocábulos, contendo os ditongos ortográficos, foram realizados oralmente pelos participantes, a relação número de ocorrências *versus* total de realizações obtidas, além dos percentuais. Afunilando um pouco mais, no Gráfico 2, a seguir, apresentamos 08 dos 33 vocábulos que merecem destaque pelos altos índices de ocorrências dos ditongos ortográficos realizados como ditongos fonológicos.

Gráfico 2: Vocábulos com maiores índices de realização como ditongos fonológicos.



(Fonte: o próprio autor)

O Gráfico 2 apresenta vocábulos contendo ditongos ortográficos que merecem a atenção de professores e aprendizes da Língua Inglesa, pois tais ditongos, nos referidos vocábulos, foram classificados com altos índices de produção oral desviante. As possíveis razões para esses índices de realizações orais são

diversos e foram apresentados nas sessões 6.1.1.1 e 6.1.1.2, páginas 86 e 88 respectivamente.

6.1.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS CONTEXTOS LINGUÍSTICOS

Estando pautados na Análise de Erros, na Teoria Fonológica de L2, na concepção de Interlíngua e nos conceitos da influência grafo-fônico-fonológica, conforme Corder (1967), Magro (1980), Andrade (2002), Eckman (1981, 2012, 2018), Keys (2001), Zimmer e Alves (2006), Perozzo e Alves (2013), Archibald (2018), Erdener e Burnham (2005), Alves e Barreto (2012), utilizamos, como já mencionamos, os termos ‘erro’ e ‘desvio’ para designar as realizações orais destoantes da norma culta de pronúncia da Língua Inglesa.

Discutimos nesta seção, os vocábulos grafados com ditongos ortográficos que foram produzidos de forma desviante pelos participantes desta pesquisa e os possíveis motivos para esses resultados.

No primeiro grupo, apresentado na seção 6.1.1.1, verificamos que vocábulos como *biscuit*, *canoe* apresentaram altos índices de desvio por terem seus respectivos ditongos ortográficos (ui, oe) realizados como ditongos fonológicos, quando não o são conforme as normas de pronúncia da Língua Inglesa culta. Para essas palavras-alvo devemos considerar o fato de serem palavras cognatas com a Língua Portuguesa. Isso pode ter influenciado a pronúncia dos participantes cuja L1 é português. Se compararmos os referidos vocábulos, vemos que *canoe* é grafado e realizado oralmente com ditongo em Português: ‘canoa’. Em relação ao vocábulo *biscuit*, que também é grafado e realizado com ditongo em Português (biscoito), percebemos que os participantes podem ter sido influenciados pela reação grafo-fônico-fonológica, já que em Português quase não encontramos palavras que sejam grafadas com <ui> e realizadas com [ɪ].

No grupo apresentado na seção 6.1.1.2, temos vocábulos como *unt*, *because*, *caught*, *caution*, *sauce*, *taught*, também com índices de realizações desviantes consideráveis. Diferentemente dos vocábulos do parágrafo anterior, essas não são palavras cognatas com o Português. Assim, acreditamos que os erros de pronúncia cometidos pelos participantes nestas palavras podem estar relacionados à influência da forma escrita e à maneira como o referido ditongo ortográfico é realizado em Português. Isto é, na L1 dos participantes o ditongo

ortográfico <au> é pronunciado como o ditongo fonológico /au/ em praticamente 100% dos casos, por exemplo: autoridade, aurora, causa, flauta, fraude, exausto, grau, degrau, entre outras. Portanto, podemos atrelar os resultados apresentados nas seções 6.1.1.1, 6.1.1.2 e 6.1.1.3 a dois fatores principalmente: à influência grafo-fônico-fonológica e ao desenvolvimento da interlíngua, a qual preconiza que aprendizes de uma L2 desenvolvem uma língua intermediária, contendo traços da L1 e da língua-alvo.

Estes resultados encontram respaldo nos estudos chamados de *Pre-ILH (Pre-Interlanguage Hypothesis)* nos quais “os erros de pronúncia em uma segunda língua eram explicados em termos de comparações entre os fonemas e suas distribuições na língua nativa e na língua-alvo respectivamente” (ECKMAN, 2012, p. 92). No entanto, se analisarmos esses dados pela ótica do *Post-ILH (Post Interlanguage Hypothesis)* a qual apregoa que “aprendizes de L2 criam sua própria versão da língua alvo” (ECKMAN, 2012, p. 94), podemos imaginar que os participantes estão em um processo de desenvolvimento linguístico que lhes permite produzir vocábulos com traços fonético-fonológicos das duas línguas “decorrentes do entrincheiramento da experiência do falante com os *inputs* da L1 e da L2”, conforme afirmam Zimmer e Alves (2006, p. 115-116).

White (2015) afirma que, numa perspectiva gerativista de aquisição de língua, tanto aprendizes de L1 como aprendizes de L2 fazem uma representação mental da gramática (e por tanto, da fonologia) das línguas em aquisição e, a isto, se deu o nome de interlíngua. No entanto, a autora também afirma que não se pode supor que um aprendiz de L2 atingirá o mesmo nível de representação mental da língua-alvo que um falante nativo. Segundo ela, isso ocorre devido, entre outros fatores, à deficiência de *input* frequente e constante.

Ao referirmo-nos à frequência de vocábulos na língua-alvo, sabemos que o *input* na L2 é muito importante para que seus aprendizes possam apropriar-se das estruturas e dos vocábulos daquela língua. Se pensarmos na frequência com que as palavras *author* e *biscuit* aparecem em situações formais de aprendizagem da Língua Inglesa, isto é, nas salas de aula, podemos supor que estas e suas referidas pronúncias já deveriam ter sido internalizadas pelos aprendizes. Reconhecemos também que o vocábulo *canoe* não é, na maioria dos casos, um vocábulo muito frequente e, por isso, os aprendizes podem não ter tido contato suficiente com este. Com relação a essa questão temos, de um lado autores como Van Patten e Williams

(2015), argumentando que segundo a sétima observação empírica sobre ASL, parece não haver consenso de que itens mais frequentes na língua são assimilados mais rapidamente pelos seus aprendizes. E, de outro lado, encontramos Ellis e Wulff (2015) afirmando que, quanto mais recorrente for uma estrutura na L2, mais facilmente ela será internalizada pelo aprendiz.

Acreditamos que as descrições apresentadas anteriormente nos proporcionam um panorama da performance oral dos participantes e as formas como eles realizaram os ditongos ortográficos estudados nesta tese. Analisando as realizações produzidas pelos participantes e cruzando estas com as informações sobre o perfil de cada um deles, apresentadas na seção 6.2.2, podemos tecer algumas hipóteses que justifiquem tais realizações orais com base nos pressupostos teóricos abordados nesta tese. Os acadêmicos que discutem a Análise de Erros, a Aquisição de Segunda Língua, Interlíngua, Consciência Fonológica e influência grafo-fônico-fonológica (ECKMAN, 1981b; ELLIS, 1986; 1994; ECKMAN, 1981a; ARCHIBALD, 2018; ZIMMER, ALVES, 2006; TREHEARNE, 2003; ALVES, 2012; ERDENER; BURNHAM, 2005; ALVES, BARRETO, 2012) ajudam-nos a entender que as realizações produzidas pelos participantes podem ter diferentes razões de ser. Nossa possível explicação para os resultados obtidos é que, para cada um dos aprendizes, diferentes fatores podem estar operando, portanto, é difícil determinar que fator está operando predominantemente sobre cada um dos participantes. Desta forma, no *continuum* da aquisição de uma L2 sob a perspectiva da Interlíngua e da Análise de Erros, os erros de pronúncia dos aprendizes de uma L2 são resultado de um processo ainda em desenvolvimento que engloba diferentes fatores. Isto é, dependendo do segmento em questão, podemos verificar traços de interferência da L1 sobre a L2, de uma consciência fonológica menos desenvolvida, sobretudo, em se tratando da realização de ditongos ortográficos, podemos destacar a possível influência da escrita sobre a pronúncia.

Acreditamos que a disseminação dos resultados alcançados com esta pesquisa possa contribuir com o aumento da consciência linguística de professores e aprendizes que se disponham a ensinar e a aprender a Língua Inglesa no contexto brasileiro. Embasamo-nos nos estudos que confirmam a influência da ortografia sobre a pronúncia (ZIMMER, 2004; ERDENER; BURNHAM, 2005; ZIMMER; ALVES, 2006; ALVES; BARRETO, 2012; ALVES, 2018), para pressupor que os casos descritos anteriormente são, provavelmente, resultado dessa influência e entendemos

esses erros como algo natural no processo aquisição da L2 conforme preconizado nos estudos sobre a Análise de Erros.

Apresentadas as análises sobre os fatores linguísticos como: a realização oral dos ditongos ortográficos pelos participantes, a posição dos ditongos nas palavras-alvo e, a tonicidade da sílaba-alvo, nas próximas seções, passamos as análises dos fatores extralinguísticos com a finalidade de verificar se estes têm influência sobre a realização dos segmentos estudados.

6.2 ANÁLISE DOS CONTEXTOS EXTRALINGUÍSTICOS

Nesta seção referente aos contextos extralinguísticos, primeiramente, apresentamos o contexto considerado mais relevante pelo programa Goldvarb X: a atuação da variável participante na realização oral dos ditongos ortográficos em estudo. Em seguida, trazemos os resultados referentes à: variável instrumentos de coleta; variável sexo e faixa etária dos participantes; variável contexto de aprendizagem da L2 e, por fim, finalidade de aprendizagem da L2. A finalidade das seções que seguem é verificar a influência de tais fatores sobre a ocorrência da realização dos ditongos ortográficos como ditongos fonológicos, ou seja, de forma desviante da norma culta de pronúncia da Língua Inglesa.

6.2.1 REALIZAÇÕES ORAIS DOS VOCÁBULOS CONTENDO DITONGOS ORTOGRÁFICOS POR PARTICIPANTE

Na Tabela 07, a seguir, podemos verificar os índices de produção dos ditongos ortográficos como ditongos fonológicos por cada participante.

Tabela 07: Atuação da variável participantes na realização oral dos ditongos ortográficos

Informantes	Total de Realizações	Realizações como ditongos fonológicos	%	Peso relativo
INF001	42	6	14,3	0.451
INF002	44	2	4,5	0.158
INF003	44	2	4,5	0.162
INF004	42	8	19	0.556
INF005	45	2	4,4	0.148
INF006	41	1	2,4	0.091
INF007	43	6	14	0.452
INF008	43	15	34,9	0.766
INF009	45	13	28,9	0.707
INF010	44	7	15,9	0.488

INF011	44	9	20,5	0.557
INF012	42	11	26,2	0.641
INF013	43	12	27,9	0.677
INF014	41	21	51,2	0.894
INF015	40	22	55	0.929
INF016	45	4	8,9	0.279
INF017	44	7	15,9	0.459
INF018	43	8	18,6	0.511
INF019	44	8	18,2	0.539
INF020	45	13	28,9	0.707
INF021	45	6	13,3	0.402
Total	909	183	20,1%	
Input: 0.087		Significance: 0.000		

(Fonte: o próprio autor)

Como podemos constatar, na Tabela 07, os pesos relativos para cada participante variaram entre 0.091 e 0.929, ou seja, houve uma variação bastante significativa de participante para participante quanto ao favorecimento de produções orais como ditongos fonológicos. Embora os 21 participantes sejam provenientes de um mesmo contexto de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa (escola de idiomas) a justificativa para a ocorrência de índices tão diferentes pode estar relacionada ao nível de proficiência, intermediário ou avançado, e as experiências com a L2 de cada participante. Diante desta constatação submetemos os participantes a um teste de classificação de nível complementar, contendo 50 questões que abordam gramática e vocabulário referente aos níveis *Elementary* (A1), *Pre-Intermediate* (A2), *Intermediate* (B1), *Upper Intermediate* (B2), *Advanced* (C1) e *Mastery* (C2)⁵⁴ (Anexo B). Os resultados alcançados pelos participantes, que variaram entre 1 e 50 pontos, determinaram seu nível de proficiência na Língua Inglesa. Esta informação nos auxiliou no cruzamento das produções orais obtidas. Na Tabela 08, a seguir, apresentamos a distribuição dos participantes conforme sua classificação no teste de nivelamento complementar e o nível em que estavam alocados na escola participante.

Tabela 08: Distribuição dos participantes conforme seu nível de proficiência

Participante	Pontuação	Resultado do Teste de Nivelamento	Nível alocado na escolar participante
001	41/50	C1 Advanced	C1 Advanced
002	44/50	C1 Advanced	C1 Advanced
003	40/50	C1 Advanced	C1 Advanced
004	37/50	B2 Upper Intermediate	B2 Upper Intermediate
005	46/50	C1 Advanced	C1 Advanced
006	43/50	C1 Advanced	C1 Advanced

⁵⁴ As siglas A1, A2, B1, B2, C1 e C2 são utilizadas conforme o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), documento publicado em 2001 pelo *Council of Europe* e utilizado largamente como parâmetro de classificação de níveis de proficiência em línguas em diversas partes do mundo.

007	39/50	B2 Upper Intermediate	B2 Upper Intermediate
008	26/50	B1 Intermediate	B1 Intermediate
009	32/50	B1 Intermediate	B1 Intermediate
010	32/50	B1 Intermediate	B1 Intermediate
011	27/50	B1 Intermediate	B1 Intermediate
012	31/50	B1 Intermediate	B1 Intermediate
013	31/50	B1 Intermediate	B1 Intermediate
014	32/50	B1 Intermediate	B1 Intermediate
015	20/50	A2 Pre-Intermediate	B1 Intermediate
016	43/50	C1 Advanced	C1 Advanced
017	30/50	B1 Intermediate	B1 Intermediate
018	35/50	B2 Upper Intermediate	B1 Intermediate
019	29/50	B1 Intermediate	B1 Intermediate
020	29/50	B1 Intermediate	B1 Intermediate
021	35/50	B2 Upper Intermediate	B1 Intermediate

(Fonte: o próprio autor)

Como podemos ver na Tabela 08, com relação ao nível de proficiência em Língua Inglesa dos participantes, temos: um participante (4,76%) que atingiu o nível A2 *Pre-Intermediate*, 47,61% dos participantes com nível B1 *Intermediate*; 19,05% destes com nível B2 *Upper-Intermediate*; e 28,58% de participantes no nível C1 *Advanced*. Com exceção do participante 015 que encontrava-se no nível nível B1 *Intermediate* e atingiu o nível A2 *Pre-Intermediate* no teste de classificação complementar e dos participantes 018 e 021 que estavam alocados no nível B1 *Intermediate* e atingiram o nível B2 *Upper Intermediate*, o resultado apresentado pelos demais participantes foi condizente com os níveis em que estavam alocados na escola participante. A justificativa para alguns resultados díspares se dá devido à metodologia de classificação aplicada pela escola participante que avalia tanto a parte escrita como a oral e a metodologia, utilizada pelo pesquisador, que avaliou apenas a parte escrita (vocabulário e gramática). Outra razão para isso é a trajetória dos aprendizes dentro da instituição participante e o histórico de contato com a língua-alvo de cada indivíduo.

6.2.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES E SUAS REALIZAÇÕES ORAIS DOS DITONGOS ORTOGRÁFICOS

6.2.3 INFORMANTE INF001

A participante 001 realizou oralmente 14,3% das palavras-alvo de forma desviante. Embora ela tenha sido classificada com nível A1 *Advanced* no teste de nivelamento, ela apresentou uma pronúncia marcada em vocábulos como *ancient*,

author, *biscuit*, *canoe*, *caught*, *sauce*, realizados ['eɪnʃɪənt], ['aʊθə], ['bɪskɪt], [kæ'noi], [kaʊgt], [sɔʊs], respectivamente. Essa participante tem 46 anos e teve contato com a Língua Inglesa a partir dos 11 anos de idade em escola pública de ensino regular aos 43 anos iniciou os estudos da L2 em uma escola de idiomas.

6.2.4 INFORMANTE INF002

A participante 002, classificada em nível Avançado, teve um índice de produções desviantes de apenas 4,5%. Os vocábulos realizados de forma marcada foram *canoe* e *pour*, realizados como [kə'nəʊ], [pʊə], respectivamente. É difícil afirmar categoricamente os motivos pelos quais obtivemos esse resultado. A referida participante tem 16 anos, iniciou o contato com a língua-alvo com 12 anos de idade em escola regular de ensino privada e aos 15 anos começou a estudar a L2 em uma escola de idiomas. Esta participante morou no Japão na primeira infância, o que pode ter ajudado a desenvolver uma consciência fonológica maior para o aprendizado de línguas estrangeiras, como o Inglês.

6.2.5 INFORMANTE INF003

O participante 003 também obteve um índice de formas desviantes de apenas 4,5% em vocábulos como *biscuit* e *deal*, realizados ['bɪskɪt], [di:əl]. Este participante tem 31 anos com doutorado completo. Iniciou os estudos em Língua Inglesa aos 10 anos em escola pública de ensino, estudou Inglês também durante o curso universitário e durante 4 anos em escola de idiomas. Com experiência de viagem para os Estados Unidos como turista por 15 dias. Segundo relato do próprio participante, sua principal motivação para estudar a língua-alvo foi a realização pessoal e o desejo de falar Inglês fluentemente.

6.2.6 INFORMANTE INF004

A participante 004 tem 30 anos de idade, estudou Inglês na escola pública a partir dos 15 anos de idade e dedicou-se ao estudo da língua de forma autodidata por 5 anos antes de iniciar seus estudos em escola de idiomas. Teve experiência de viagem ao exterior por aproximadamente um mês, passando por diversos países,

inclusive aqueles que têm a Língua Inglesa como língua nativa, Estados Unidos e Inglaterra. Classificada no nível *Upper Intermediate* (B2), obteve 19% de sua produção de forma desviante em vocábulos como: *author, caution, country, deal, juice, pour, said, taught*, realizados ['aʊtə], ['kaʊtʃən], ['kaʊntɹi], [diəl], [dʒuɪs], [pɔː], [saɪd], [taʊt], respectivamente.

6.2.7 INFORMANTE INF005

A participante 005, também é bastante jovem, tem apenas 19 anos de idade. Teve contato com a Língua Inglesa aos 14 anos na escola regular de ensino privado, e aos 16 iniciou seus estudos da L2 em escola de idiomas. Teve vivência no Japão quando criança e relatou ter como principal motivação para estudar a Língua Inglesa a possibilidade de viagens ao exterior. Esta participante apresentou 4,4% de formas desviantes de pronúncia dos ditongos ortográficos em vocábulos como *author, biscuit*, realizados ['aʊθə], ['bɪskɪt], respectivamente. Em seu teste de nivelamento alcançou o nível *Advanced* (C1) o que, ao nosso ver, é condizente com a performance oral da referida participante.

6.2.8 INFORMANTE INF006

A participante 006, a mais jovem do grupo em estudo (14 anos), iniciou os estudos da Língua Inglesa a partir dos 6 anos de idade em escola pública de ensino regular e aos 12 anos entrou numa escola de idiomas. Relatou que sua principal motivação para aprender a língua-alvo é o desejo de morar no exterior, pois teve uma vivência de 2 anos e meio no continente asiático quando criança. Classificada como *Advanced* (C1) no teste de nivelamento complementar, esta participante obteve o menor índice de realizações orais dos ditongos ortográficos de forma desviante de apenas 2,4% no vocábulo *canoe*, realizada [kə'noʊ].

6.2.9 INFORMANTE INF007

O participante 007 tem 27 anos de idade e alcançou o nível *Upper Intermediate* (B2) no teste de nivelamento complementar. Apresentou um índice de 14% de realizações desviantes dos ditongos ortográficos em vocábulos como *author*,

biscuit, country, deal, juice, sauce, realizados ['aʊtəʃ], ['bɪskʊɪt], ['kaʊntɹɪ], [dɪəl], [dʒuɪs], [sɔʊs], respectivamente. Este participante relatou, na Ficha do Participante, que iniciou os estudos da língua-alvo aos 10 anos de idade em escola de ensino regular privada e há 5 anos tem estudado a L2 em uma escola de idiomas. Com experiência de viagem para os Estados Unidos como turista por 30 dias e graduado na área da saúde, afirma que a principal finalidade de estudar a Língua Inglesa é o âmbito profissional.

6.2.10 INFORMANTE INF008

A participante 008 tem 29 anos e teve contato com a Língua Inglesa a partir dos 12 anos de idade. Estudou a L2 em escola pública por 6 anos, 1 ano com professor particular e tem estudado em escola de idiomas por 3 anos. Apesar de ter sido classificada como *Intermediate* (B1) no teste de nivelamento complementar, obteve um índice relativamente alto de realizações dos ditongos ortográficos de forma desviante, 34,9%. Dentre os vocábulos realizados em dissonância com a norma culta de pronúncia da L2 estão: *ancient, aunt, author, biscuit, canoe, caught, caution, ceiling, choose, country, enough, juice, root, sauce, taught*, realizados ['eɪnsɪənt], [aʊnt], ['aʊtəʃ], ['bɪskʊɪt], [kə'naʊ], [kaʊt], ['kaʊʃən], ['seɪlɪŋ], [tʃaʊz], ['kaʊntɹɪ], [ɪ'naʊf], [dʒuɪs], [kaʊt], [sɔʊs], [taʊt], respectivamente. Este participante relata estar estudando a língua-alvo com finalidade acadêmica. Parece-nos que as principais hipóteses para os resultados obtidos é a influência grafo-fônico-fonológica como apontam os estudos de Erdener; Burnham (2005); Zimmer; Alves (2006); e Alves; Barreto (2012), por exemplo.

6.2.11 INFORMANTE INF009

A participante 009 tem 60 anos de idade, teve contato com a Língua Inglesa na escola pública aos 12 anos e quando adulta iniciou o estudo desta língua de forma mais sistemática em escolas de idiomas. Ao longo de 8 anos, com algumas interrupções, tem se dedicado à aprendizagem do Inglês. Ela afirma que o seu interesse em línguas é a principal motivação pela qual tem estudado esse idioma. Com base no teste de nivelamento complementar aplicado aos participantes, esta participante foi classificada em nível Intermediário (B1). Em sua produção oral dos

ditongos ortográficos ele atingiu 28,9% de forma desviante em vocábulos como *ancient*, *author*, *because*, *biscuit*, *bought*, *canoe*, *caught*, *caution*, *ceiling*, *country*, *enough*, *juice*, *said*, realizados ['ʌnsɪənt], ['aʊtə], [bɪ'kɔʊz], ['bɪskʊɪ], [baʊt], [kə'noɪ], [kaʊt], ['kaʊʃɪən], ['seɪlɪŋ], ['kaʊntɪ], [ɪ'nɔʊf], [dʒɔɪs], [seɪd], respectivamente.

6.2.12 INFORMANTE INF010

O participante 010, tem 30 anos de idade, iniciou os estudos em Língua Inglesa aos 15 anos na rede pública de ensino regular. Estudou Inglês de forma autodidata por aproximadamente 5 anos e tem como principal motivo para estudar a L2 a área profissional. Alcançou o nível Intermediário (B1) no teste de nivelamento complementar. Quanto à realização oral dos segmentos investigados (os ditongos ortográficos) obteve 15,9% de produções desviantes. Entre estas produções temos *aunt*, *biscuit*, *bought*, *caught*, *caution*, *juice*, *sauce*, realizados [aʊnt], ['bɪskʊɪt], [baʊt], [kaʊt], ['kaʊʃən], [dʒʊɪs], [saʊs], respectivamente.

6.2.13 INFORMANTE INF011

A participante 011 tem 47 anos, teve contato como a Língua Inglesa a partir dos 10 anos de idade e ao longo de sua trajetória de aprendizado da língua-alvo passou por todos os contextos de ensino e aprendizagem: escola pública, escola privada, professor particular e escola de idiomas. Afirmou na coleta de dados que o principal motivo para estar aprendendo a referida língua é o acadêmico. Atingiu o nível Intermediário (B1) no teste de nivelamento complementar, no entanto, teve um índice de produção desviante dos segmentos estudados de 20,5%, nos seguintes vocábulos: *ancient*, *aunt*, *author*, *biscuit*, *canoe*, *caution*, *deal*, *heard*, *juice*, realizados ['eɪnsɪənt], [aʊnt], ['aʊθə], ['bɪskʊɪ], [kə'nɔʊ], ['kaʊtʃɪən], [dɪəl], [hɪəd], [dʒʊɪs], respectivamente.

6.2.14 INFORMANTE INF012

A participante 012 teve contato com a Língua Inglesa a partir dos 15 anos, estudou na rede privada de ensino regular e atualmente estuda na escola de idiomas

e frequenta uma Instituição de Ensino Superior particular na cidade de Londrina, no Estado do Paraná. Ela tem 22 anos de idade. Já viajou para os Estados Unidos por 1 mês e afirma ter como principal finalidade para o aprendizado da L2 a área profissional. Foi classificada com nível Intermediário (B1) no teste de nivelamento complementar e obteve 26,2% de realizações consideradas desviante da norma culta de pronúncia daquela língua nos seguintes vocábulos: *ancient, aunt, author, biscuit, canoe, caught, caution, country, receive, sauce, smoothie*, realizados ['ʌnsiənt], [aʊnt], ['aʊtə], ['bɪskʊɪt], [kenəʊ], [kaʊnt], ['kaʊnʃɪən], ['kaʊntʃi], [ɹɪ'seɪv], [saus], ['smu:ðɪə], respectivamente.

6.2.15 INFORMANTE INF013

A participante 013 tem 57 anos de idade, teve contato com a Língua Inglesa na rede pública de ensino regular a partir do quinto ano do Ensino Fundamental 2. Tem estudado em escolas de idiomas há 3 anos e meio, com interrupções. Viajou para países da Europa e para os Estados Unidos totalizando 2 semanas. Afirma estar estudando a Língua Inglesa para fins de viagem. Atingiu o nível Intermediário (B1) no teste de classificação aplicado pelo pesquisador e realizou 27,9% de formas desviantes em vocábulos como: *ancient, author, biscuit, blood, canoe, caution, ceiling, country, juice, said, sauce, stood*, realizados ['ansiənt], ['aʊtə], ['bɪskʊɪt], [blʊd], [kə'noʊ], ['kaɪʃən], ['seɪlɪŋ], ['kaʊntʃi], [dʒʊɪs], [saɪd], [saus], [stʊd], respectivamente.

6.2.16 INFORMANTE INF014

A participante 014 tem 21 anos de idade, teve contato com a Língua Inglesa a partir dos 11 anos de idade, estudou na rede pública de ensino regular e em escolas de idiomas. Atingiu o nível intermediário (B1) no teste de nivelamento complementar, no entanto, obteve 51,2% de pronúncia desviante dos segmentos-alvo nos seguintes vocábulos: *ancient, aunt, author, biscuit, bought, canoe, caught, caution, choose, could, country, deal, enough, juice, pour, receive, said, sauce, sea, taught, thought*, realizados ['ansiənt], [aʊnt], ['aʊθə], ['bɪskʊɪts], [baʊt], [kə'noʊ], [kaʊgt], [kaʊtən], [tʃɔɪs], [kaʊd], ['kaʊntʃi], [diəʊ], [enɔɪd], [dʒʊɪs], [paʊr], [he'seɪv], [seɪd], [saus], [siə], [taʊgt], [tʌʊgts], respectivamente.

6.2.17 INFORMANTE INF015

O participante 015 tem 18 anos e tem estudado a Língua Inglesa desde os 5 anos de idade na rede privada de ensino regular e em escolas de idiomas. O referido participante declarou estar aprendendo esta L2 para fins acadêmicos. Atingiu o nível Pré-Intermediário (A2) no teste de classificação e obteve 55% de realizações em discordância com a norma culta de pronúncia da língua-alvo em vocábulos como: *ancient, aunt, bought, canoe, caught, caution, ceiling, choose, could, country, education, enough, grieve, heard, heavy, juice, receive, said, sauce, sea, taught, thought*, realizados ['ansient], [aunt], [boʊf], [kə'noʊe], [kaʊt], [kaʊtɪən], ['seɪlɪŋ], [tʃoʊz], [kɒʊd], ['kaʊntɪ], [ˌedʒʊ'keɪtɪən], [enʌf], [gɹɪeɪv], [heəd], [uɪvi], [dʒuɪs], [ɪ'saɪv], [saɪd], [saʊs],[sia], [daʊfɪŋ], [tʃoʊgts], respectivamente.

6.2.18 INFORMANTE INF016

A participante INF016 tem 37 anos e segundo ela teve contato com a Língua Inglesa em escola pública regular de ensino a partir dos 11 anos e em escolas de idiomas a partir dos 19 anos de idade. Tem estudado a referida L2 com finalidade profissional e teve experiência em países da América do Sul como turista. Alcançou o nível Avançado (C1) no teste de nivelamento complementar e obteve apenas 8,9% de produções orais de forma desviante nos seguintes vocábulos: *ancient, author, biscuit, canoe*, realizados ['eɪnʃɪənt], ['aʊθə], ['bɪskɪt] e[kə'noʊ], respectivamente.

6.2.19 INFORMANTE INF017

O participante 017 também tem 37 anos e iniciou o estudo da Língua Inglesa em escola regular pública de ensino aos 11 anos, mas tem estudado a referida língua em escola de idiomas por 5 anos e de forma autodidata por 10 anos. Como principal finalidade para a aprendizagem da L2, o participante relatou gostar de aprender coisas novas e por ajudar na profissão. Teve experiência em um país da América do Sul por 10 dias a turismo. Atingiu o nível Intermediário (B1) no teste de nivelamento complementar e obteve 15,9% de realizações orais de forma desviante nos seguintes vocábulos: *ancient, aunt, author, biscuit, ceiling, earth, juice*, realizados

pelo participante como ['ʌnsiənt], [aʊnt], ['aʊtə], ['bɪskuits], ['seɪlɪŋ] , [wɔɪθ], [dʒuɪs], respectivamente.

6.2.20 INFORMANTE INF018

A participante 018 tem 21 anos e estudou a Língua Inglesa na rede privada de ensino regular a partir dos 7 anos de idade. Tem estudado em escola de idiomas por aproximadamente 2 anos e meio. Afirma estar estudando a língua de forma mais sistemática por motivos profissionais. Atingiu o nível *Upper Intermediate* (B2) no teste de nivelamento complementar e teve 18,6% de produções orais de forma desviante em vocábulos como: *ancient, aunt, author, biscuit, canoe, caution, juice, said*, realizados pelo participante como: ['eɪnʃiənt], [aʊnt], ['aʊθə], ['bɪskuits], [kə'noʊɪ], ['kɔʊtɪən], [dʒuɪs], [seɪd], respectivamente.

6.2.21 INFORMANTE INF019

A participante 019 tem 36 anos e teve contato com a Língua Inglesa a partir dos 11 anos de idade na escola pública regular passando pela rede privada e por escolas de idiomas por aproximadamente 5 anos. Tem estudado a referida língua por motivos profissionais. Morou em um país de Língua Inglesa por três meses a fim de estudar a língua-alvo. Atingiu o nível Intermediário (B1) no teste de nivelamento e obteve um índice de 18,2% de realizações orais das palavras-alvo de forma desviante em vocábulos como: *against, ancient, biscuit, canoe, caution, ceiling, country, sauce*, realizados pela participante como [ə'gaɪnst], ['eɪnsiənt], ['bɪskuit], [kə'noe], ['kaʊʃən], ['seɪlɪŋ], ['kaʊntɪ], [saʊs], respectivamente.

6.2.22 INFORMANTE INF020

A participante 020 tem 24 anos de idade e teve contato com a L2 na rede pública de ensino regular a partir dos 10 anos. Estudou também em escola privada e tem estudado em escola de idiomas por dois anos. A participante relatou razões acadêmicas como principal finalidade de aprendizagem da língua-alvo. Ela atingiu o nível Intermediário (B1) no teste de nivelamento complementar e teve 28,9% de produções desviantes nos seguintes vocábulos: *ancient, aunt, author, biscuit, bought*,

canoe, caught, caution, ceiling, country, earth, receive, sauce, realizados pela participante como ['eɪnsɪənt], [aʊnt], ['aʊθə], ['bɪskɪt], [bəʊt], [kə'nou], [kəʊt], ['kaʊʃən], ['seɪlɪŋ], ['kaʊntɪ], [ɪəθ], [ɪ'seɪv], [saʊs], respectivamente.

6.2.23 INFORMANTE INF021

O participante 021 tem 43 anos de idade e teve contato com a Língua Inglesa a partir dos 7 anos em escola privada de ensino. Tem estudado a referida língua há seis anos em escolas de idiomas. Ele afirma ter estudado a L2 por interesse no conhecimento linguístico. Teve experiência fora do Brasil como turista por um mês visitando países da Europa e os Estados Unidos. Obteve o nível *Upper Intermediate* (B2) no teste de nivelamento complementar e teve um índice de 13,3% de realizações das palavras-alvo de forma desviante em vocábulos como: *ancient, author, biscuit, canoe, caution, sauce*, realizados pelo participante como ['eɪnʃɪənt], [aʊ'θə], ['bɪskɪt], [kə'nou], ['kaʊʃən], [saʊs], respectivamente.

A Tabela 09 a seguir apresenta uma síntese das informações sobre os participantes da pesquisa. Nela podemos ver o cruzamento de informações com idade, nível de proficiência, finalidade de aprendizagem da língua-alvo e os índices de realização dos ditongos ortográficos como monotongos ou como ditongos fonológicos, considerados desviantes da norma culta de pronúncia da Língua Inglesa.

Tabela 09: Cruzamento das informações sobre os participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Nível de Proficiência conforme classificação prévia	Finalidade de aprendizagem da língua-alvo	Índices de realizações como monotongos fonológicos ⁵⁵	Índices de realizações como ditongos fonológicos ⁵⁶
INF001	46	Avançado	Viagem	85,7%	14,3%
INF002	16	Avançado	Profissional	95,5%	4,5%
INF003	31	Avançado	Outros	95,5%	4,5%
INF004	30	Inter. Alto	Outros	81%	19%
INF005	19	Avançado	Viagem	95,6%	4,4%
INF006	14	Avançado	Outros	97,6%	2,4%
INF007	27	Inter. Alto	Profissional	86%	14%
INF008	29	Intermediário	Acadêmico	65,1%	34,9%
INF009	60	Intermediário	Outros	71,1%	28,9%
INF010	30	Intermediário	Profissional	84,1%	15,9%
INF011	47	Intermediário	Acadêmico	79,5%	20,5%

⁵⁵Realizações como monotongos fonológicos = conforme a norma culta de pronúncia da Língua Inglesa.

⁵⁶Realizações como ditongos fonológicos = desvio ou ininteligível.

INF012	22	Intermediário	Profissional	73,8%	26,2%
INF013	57	Intermediário	Viagem	72,1%	27,9%
INF014	21	Intermediário	Outros	48,8%	51,2%
INF015	18	Pré-Inter.	Acadêmico	45%	55%
INF016	37	Avançado	Profissional	91,1%	8,9%
INF017	37	Intermediário	Outros	84,1%	15,9%
INF018	21	Inter. Alto	Profissional	81,4%	18,6%
INF019	36	Intermediário	Profissional	81,8%	18,2%
INF020	24	Intermediário	Acadêmico	71,1%	28,9%
INF021	43	Inter. Alto	Outros	86,7%	13,3%

(Fonte: o próprio auto)

Uma possível explicação para os índices de formas desviantes apresentadas pelos participantes seria a fossilização errônea da pronúncia de algumas palavras que foram internalizadas por eles, provavelmente por influência da forma escrita e mesmo tendo um nível avançado de proficiência em inglês, alguns ainda produziram ditongos ortográficos de forma marcada.

Conjecturamos ainda, que a produção de formas desviantes pode ser atribuída ao fato de participantes, como a INF004, ter estudado a língua-alvo de forma autodidata, o que pode ter contribuído para a fossilização de pronúncias marcadas para alguns dos ditongos ortográficos abordados neste estudo.

Apontamos ainda que o fato de vocábulos como *canoe* serem cognatos com o português, com grafia e realização oral de forma ditongada, podem ter influenciado a pronúncia de alguns participantes.

Sobre resultados como o da participante INF006, com apenas 2,4% de erros, nossa especulação recai sobre o tempo de estudo formal da Língua Inglesa. Também acreditamos que a idade precoce (6 anos de idade) de início dos estudos na referida língua pode ter influência nos resultados positivos.

Pautados nas Teorias de Aquisição de Segunda Língua, presumimos também que os resultados que apontam índices mais altos de erros evidenciam o lugar do participante num *continuum* de desenvolvimento da L2.

6.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA

Conforme já foi explicado anteriormente, apesar de o contexto instrumento de coleta não ter sido selecionado pelo programa Goldvarb X, vamos apresentar os resultados em percentuais porque entendemos que trazem informações relevantes para os objetivos propostos nesta tese. Como vimos no Capítulo de Metodologia, os

dados foram coletados por meio de um questionário fonético-fonológico e da leitura, em voz alta, de uma lista de sentenças contendo os vocábulos com os ditongos ortográficos. A Tabela 10, a seguir, contém as realizações obtidas em números absolutos e percentuais conforme a metodologia empregada.

Tabela 10: Atuação da variável instrumentos de coleta de dados na realização oral dos ditongos ortográficos

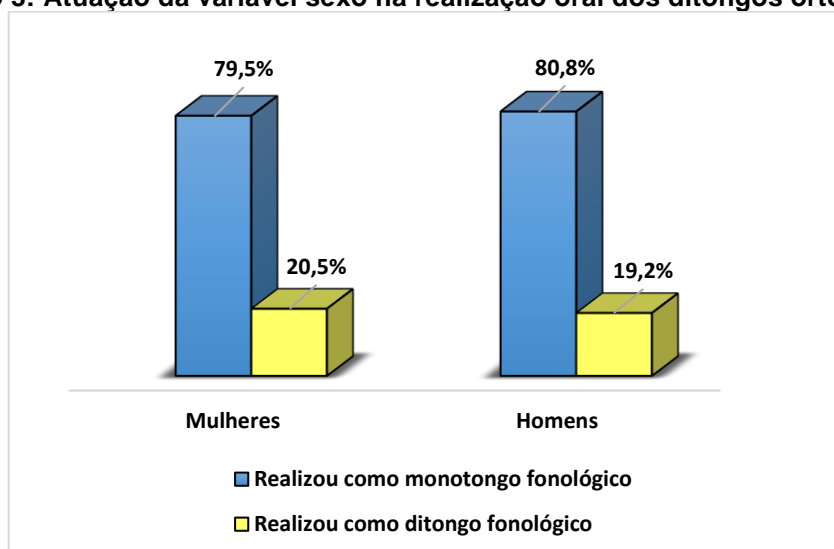
Instrumentos de coleta	Ocorrência de ditongos realizados como monotongos fonológicos		Ocorrência de ditongos realizados como ditongos fonológicos		Total de ocorrências
Questionário fonético-fonológico	257	78,8%	69	21,2%	326
Leitura de sentenças em voz alta.	469	80,4%	114	19,6%	583
TOTAL	726	79,9%	183	20,1%	909

(Fonte: o próprio autor)

Como podemos observar, obtivemos um total de 909 realizações orais, destas, 326 (35,9%) foram obtidas por meio de um Questionário fonético-fonológico e 583 (64,1%) através da leitura de sentenças em voz alta. Com base na Tabela 10, podemos constatar que o percentual de ditongos ortográficos realizados como monotongos fonológicos é de 79,9%, o que indica que os participantes desta pesquisa realizaram oralmente os ditongos ortográficos mais frequentemente em conformidade com a norma culta de pronúncia da Língua Inglesa. No entanto, observamos um percentual de 20,1% de realizações produzidas de forma marcada. Ao longo das seções seguintes, discutimos quais fatores podem ter influenciado para que isto tenha ocorrido.

6.4 VARIÁVEL SEXO

Ao pensarmos a variante sexo para este estudo, tínhamos em mente que tal fator pudesse se mostrar relevante. O Gráfico 3, a seguir, apresentam os percentuais de realização oral dos ditongos ortográficos alcançados pelos dois grupos.

Gráfico 3: Atuação da variável sexo na realização oral dos ditongos ortográficos

(Fonte: o próprio autor)

Hipotetizamos que, ao investigar a variante sexo, encontraríamos diferenças significativas. No entanto, os percentuais mostraram que a variável sexo dos participantes é indiferente, pois tanto homens quanto mulheres favoreceram a realização dos ditongos fonológicos. Os índices de realizações como ditongos fonológicos entre os dois sexos foram de 19,2% para os homens e 20,5% para as mulheres.

6.5 VARIÁVEL FAIXA ETÁRIA

Com relação à faixa etária, obtivemos alguns índices interessantes no grupo de aprendizes pesquisados, embora esse também não tenha sido um contexto selecionado pelo programa Goldvarb X. Com base nas idades dos participantes, dividimos esse grupo em três categorias: Faixa etária 1: de 14 a 19 anos; Faixa etária 2: de 20 a 39 anos e; Faixa etária 3: de 40 a 60 anos.

Tabela 11: Atuação da variável idade na realização oral dos ditongos ortográficos

Participantes	Idade	Índices de realizações como monotongos fonológicos	Índices de realizações como ditongos fonológicos
INF001	46	85,7%	14,3%
INF002	16	95,5%	4,5%
INF003	31	95,5%	4,5%
INF004	30	81%	19%
INF005	19	95,6%	4,4%
INF006	14	97,6%	2,4%

INF007	27	86%	14%
INF008	29	65,1%	34,9%
INF009	60	71,1%	28,9%
INF010	30	84,1%	15,9%
INF011	47	79,5%	20,5%
INF012	22	73,8%	26,2%
INF013	57	72,1%	27,9%
INF014	21	48,8%	51,2%
INF015	18	45%	55%
INF016	37	91,1%	8,9%
INF017	37	84,1%	15,9%
INF018	21	81,4%	18,6%
INF019	36	81,8%	18,2%
INF020	24	71,1%	28,9%
INF021	43	86,7%	13,3%

(Fonte: o próprio autor)

Nosso intuito, ao investigar essa variável, era verificar se aprendizes mais jovens teriam um percentual de realizações desviantes menor do que aprendizes com mais idade. A Tabela 12, a seguir, apresenta os números absolutos de realizações e os percentuais para cada faixa etária.

Tabela 12: Atuação da variável faixa etária na realização oral dos ditongos ortográficos

Faixas etárias	Realizados como monotongos fonológicos		Realizados como ditongos fonológicos	
Faixa etária 1 (14-19)	143	84,1%	27	15,9%
Faixa etária 2 (20-39)	298	76,4%	92	23,6%
Faixa etária 3 (40-60)	285	81,7%	64	18,3%
Total	726	79,9%	183	20,1%

(Fonte: o próprio autor)

Como podemos ver na Tabela 12, o grupo que demonstrou maior índice de ditongos ortográficos realizados como ditongos fonológicos foi o grupo 2, contrapondo nossas expectativas, pois acreditávamos que quanto maior a idade, maior o índice de formas desviantes como preconizado pelo conceito do período crítico de aprendizagem abordado em estudos como o de Lima Júnior (2012).

6.6 VARIÁVEL IDADE DE INÍCIO DO CONTATO COM A LÍNGUA-ALVO

Outro aspecto que pode nos ajudar a entender as razões pelas quais obtivemos estas realizações orais do grupo de aprendizes brasileiros investigado é o fator idade de início de contato ou “aprendizagem” da língua-alvo (ZIMMER; ALVES, 2012, p. 231). Na Tabela 13, a seguir, apresentamos as idades de início de aprendizagem da Língua Inglesa do grupo de aprendizes participantes deste estudo

e os índices de realização dos ditongos ortográficos como monotongos ou ditongos fonológicos.

Tabela 13: Atuação da variável idade de início de aprendizagem da Língua Inglesa pelos participantes em suas realizações orais dos ditongos ortográficos

Participantes	Idade de início da aprendizagem	Realizações como monotongos fonológicos		Realizações como ditongos fonológicos	
INF001	11 anos	36	85,7%	6	14,3%
INF002	12 anos	42	95,5%	2	4,5%
INF003	10 anos	42	95,5%	2	4,5%
INF004	15 anos	34	81%	8	19%
INF005	14 anos	43	95,2%	2	4,4%
INF006	06 anos	40	97,6%	1	2,4%
INF007	10 anos	37	86%	6	14%
INF008	12 anos	28	65,1%	15	34,9%
INF009	12 anos	32	71,1%	13	28,9%
INF010	15 anos	37	84,1%	7	15,9%
INF011	10 anos	35	79,5%	9	20,5%
INF012	15 anos	31	73,8%	11	26,2%
INF013	11 anos	31	72,1%	12	27,9%
INF014	11 anos	20	48,8%	21	51,2%
INF015	05 anos	18	45%	22	55%
INF016	19 anos	41	91,1%	4	8,9%
INF017	22 anos	37	84,1%	7	15,9%
INF018	07 anos	35	81,4%	8	18,6%
INF019	11 anos	36	81,8%	8	18,2%
INF020	10 anos	32	71,1%	13	28,9%
INF021	07 anos	39	86,7%	6	13,3%
Total		726	79,9%	183	20,1%

(Fonte: o próprio autor)

Conforme a Tabela 13, verificamos que a idade de início da aprendizagem da Língua Inglesa pelos aprendizes participantes varia entre cinco e vinte e dois anos. No entanto, os índices de realização oral de forma marcada não são diretamente proporcionais à idade de início do contato com a língua-alvo. Ou seja, o início precoce da aprendizagem não necessariamente garante uma performance superior àqueles que iniciaram seu contato mais tardiamente, conforme o caso dos participantes INF014, INF015 e INF017. Apesar do INF015 ter começado aprender Inglês com 5 anos de idade, ele obteve um índice de 55% de formas desviantes da norma culta de pronúncia da língua-alvo, e com o participante INF014, constatamos um índice de 51,2%. No entanto, o INF017 que iniciou seus estudos na Língua Inglesa com 22 anos obteve um índice de apenas 15,9% de realizações marcadas. Podemos cogitar, diante desse cenário, que a noção de período crítico de aprendizagem de uma língua estrangeira, apresentada por Lima Júnior (2012), realmente não se sustenta nesse grupo de aprendizes.

6.7 VARIÁVEL FINALIDADE DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA-ALVO

O fator 'finalidade de aprendizagem da língua-alvo' pareceu-nos relevante para este estudo, já que associamos esse fator à motivação dos aprendizes. Hipotetizamos que tal fator pode revelar muito sobre o sucesso ou fracasso dos participantes na realização oral das palavras-alvo, uma vez que entendemos que a motivação está diretamente ligada ao desempenho. Apresentamos na Tabela 14, a seguir, a relação de participantes, suas finalidades de aprendizagem da língua-alvo e os índices de realização desviante de cada participante. As opções de escolha apresentadas na 'Ficha do Participante', para que os aprendizes assinalassem, foram as seguintes: profissional; acadêmico; viagens; outros (especificar).

Tabela 14: Relação entre: Participante x Finalidade de Aprendizagem x Índice de realização desviante

Participantes	Finalidade de aprendizagem da língua-alvo	Índice de realizações desviantes	Peso relativo Input: 0.087 Significance: 0.000
INF001	Viagem	14,3%	0.451
INF002	Profissional	4,5%	0.158
INF003	Outros	4,5%	0.162
INF004	Outros	19%	0.556
INF005	Viagem	4,4%	0.148
INF006	Outros	2,4%	0.091
INF007	Profissional	14%	0.452
INF008	Acadêmico	34,9%	0.766
INF009	Outros	28,9%	0.707
INF010	Profissional	15,9%	0.488
INF011	Acadêmico	20,5%	0.557
INF012	Profissional	26,2%	0.641
INF013	Viagem	27,9%	0.677
INF014	Outros	51,2%	0.894
INF015	Acadêmico	55%	0.929
INF016	Profissional	8,9%	0.279
INF017	Outros	15,9%	0.459
INF018	Profissional	18,6%	0.511
INF019	Profissional	18,2%	0.539
INF020	Acadêmico	28,9%	0.707
INF021	Outros	13,3%	0.402

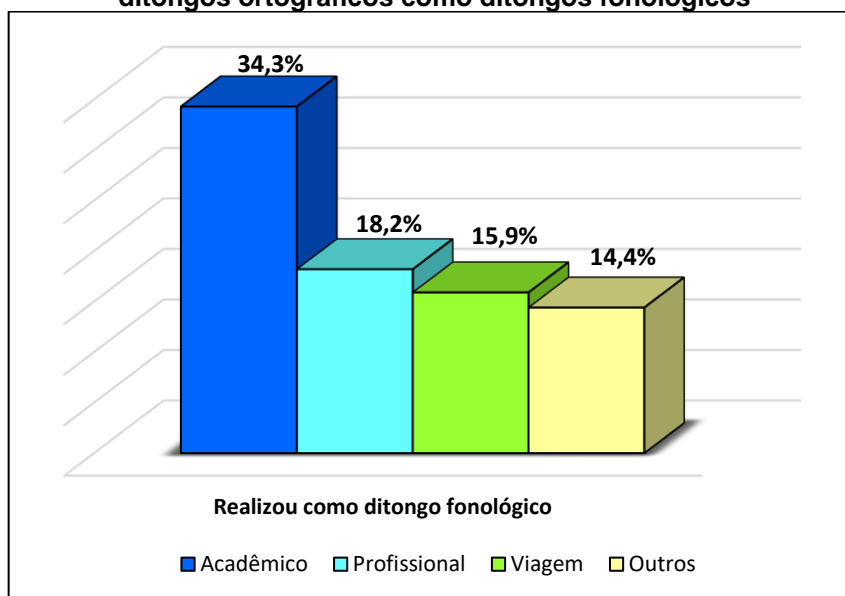
(Fonte: o próprio autor)

Com base na Tabela anterior, observamos a distribuição das finalidades de aprendizagem da Língua Inglesa conforme declaradas pelos participantes. Temos 7 que apontaram finalidade profissional; 7 declararam outras finalidades (motivações

personais); 4 afirmaram ter com motivação o meio acadêmico e 3 estavam estudando a referida língua para fins de viagem.

No Gráfico 4, a seguir, apresentamos o cruzamento das informações sobre a realização dos ditongos ortográficos pelos participantes conforme a finalidade de aprendizagem destes.

Gráfico 4: Atuação da variável finalidade de aprendizagem da língua-alvo nas realizações dos ditongos ortográficos como ditongos fonológicos



(Fonte: o próprio autor)

Observamos que os aprendizes que declararam estarem aprendendo a Língua Inglesa por motivos acadêmicos e profissionais apresentaram maiores índices de realizações dos ditongos ortográficos de forma desviante, 34,3% e 18,2% respectivamente. Podemos, assim, inferir que, pelo fato de estarem aprendendo a língua por uma necessidade acadêmica ou profissional, ou seja, por uma motivação extrínseca, os aprendizes não focalizaram sua atenção em aspectos fonético-fonológicos ao longo de sua aprendizagem o que pode ter resultado num menor grau de desenvolvimento da consciência fonológica da língua estudada. É possível concluir que, o objetivo maior destes aprendizes seja a leitura e a produção escrita da língua-alvo e, por isso, os aspectos de pronúncia não receberam a devida atenção.

As conclusões explicitadas até aqui pautam-se na comparação dos índices obtidos com os participantes da pesquisa que declararam estarem aprendendo a

língua por motivos de viagens e outros⁵⁷, com 15,9% e 14,4% respectivamente. Parece-nos que os fatores motivacionais ‘viagens’ e ‘outros’ despertaram nos aprendizes um interesse maior pela língua falada, o que pode ter ocasionado um desenvolvimento linguístico mais voltado para aspectos da oralidade do que os que escolheram as opções “profissional” e “acadêmico”. Acreditamos que estes aprendizes tenham uma maior motivação intrínseca para a aquisição de traços orais da língua-alvo.

6.8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS FATORES EXTRALINGUÍSTICOS

Iniciamos as discussões sobre os fatores extralinguísticos, resgatando a Hipótese do Período Crítico na Aquisição da L2 apresentada no Capítulo 2. Lembramos que a referida hipótese aplica-se tanto à aquisição quanto à aprendizagem de uma segunda língua. A Hipótese do Período Crítico refere-se à ideia de que o período entre os dois anos de idade e o início da adolescência é a fase em que mais facilmente podemos aprender ou adquirir uma segunda língua. Este é um conceito bastante controverso, pois existem acadêmicos que atestam sua veracidade e outros que a refutam (ver LIMA JUNIOR, 2012).

Com base nisso, relacionamos os resultados apresentados na seção sobre o início de contato com a língua-alvo na Tabela 11, o perfil dos participantes e essa hipótese. Pudemos constatar que, para esse grupo de aprendizes, temos resultados diversos na relação: idade de início de contato com a língua e erros de pronúncia. Por exemplo, dentre os participantes que tiveram contato com a Língua Inglesa entre os 10 e 12 anos de idade, obtivemos resultados bastante distintos. Os participantes INF001, INF002, INF003, INF007 apresentaram índices de desvio de 14,3%, 4,5%, 4,5%, e 14% considerados baixo e intermediário. Já os participantes INF008 e INF009, INF011, INF013, INF014, INF019 e INF020 que também declaram ter tido seu primeiro contato com a língua-alvo entre 10 e 12 anos obtiveram índices de desvio que variaram entre 27,9% e 51,2%. Temos ainda o participante INF015 que teve contato com a L2 a partir dos 5 anos de idade e obteve um alto índice de erros: 55%. Para justificar tais disparidades, contingenciamos que a idade de início de contato seja menos relevante do que o tempo de estudo da língua-alvo, ou seja, embora os

⁵⁷ Na especificação de “outros” obtivemos respostas como: “meu sonho era aprender inglês”; “realização pessoal”; “interesse pessoal”, “morar no exterior”, “interesse em línguas”, “por gostar de aprender coisas novas”.

participantes tenham declarado que iniciaram seus estudos em Língua Inglesa entre os 10 e 12 anos de idade, pode ter havido interrupções importantes neste processo que prejudicaram a exposição destes participantes a frequência e a quantidade de *input* da L2.

Outra hipótese levantada, a partir desses resultados, é com relação ao contexto de aprendizagem. Muitos desses participantes afirmaram ter iniciado o contato com a língua em contextos regular de ensino, privado ou público. Como se sabe, até alguns anos atrás, a oralidade, de modo geral ou com raras exceções, não era enfatizada naqueles contextos. Devemos levar em conta também que conforme o foco desta pesquisa, estamos considerando apenas a questão da pronúncia. Segundo Lima Junior (2012), um dos estudiosos da Hipótese do Período Crítico (HPC), foram constatados em pesquisas que focalizaram esse aspecto, haver uma disparidade de desempenhos em diferentes aspectos da língua, isto é, indivíduos que iniciaram a aprendizagem da língua-alvo com a mesma faixa etária vão apresentar performances diferentes em diferentes aspectos da língua como a sintaxe, o léxico, a capacidade de compreensão auditiva e a pronúncia. Assim, podemos supor que, embora alguns participantes tenham apresentado altos índices de produção oral desviante, eles podem apresentar resultados bastante satisfatórios em outros níveis, como o sintático, por exemplo.

Como vimos no Capítulo 2, dados importantes sobre a HPC (Hipótese de Período Crítico), que na verdade servem de evidência contra a referida hipótese, foram apresentados por Muñoz (2006). Nestes, a autora afirma, com base em seus dados, que quando expostos a mesma carga horária de instrução na língua-alvo, aprendizes adultos tiveram vantagem sobre os mais novos por já terem seus sistemas cognitivos mais desenvolvidos. No entanto, essa constatação vai de encontro com os dados apresentados na Tabela 09 que demonstrou que as faixas etárias 2 e 3, ou seja, os aprendizes mais velhos, entre 20 e 39 anos e entre 40 e 60 anos, realizaram os ditongos ortográficos com índices mais altos de erro (23,6% e 18,3% respectivamente) do que aqueles da faixa etária 1, com idades entre 14 e 19 anos (15,9%).

Os resultados relacionados à finalidade de aprendizagem da Língua Inglesa apresentados no Gráfico 4 diferem do que se esperava. Pois tivemos os seguintes índices de erros de pronúncia nas seguintes categorias: 34,3% para os participantes que apontaram o Acadêmico como finalidade; 18,2% para Profissional; 15,9% para

Viagem e 14,4% para Motivações Pessoais (Outros). Imaginávamos que aqueles que estudam a Língua Inglesa com finalidade acadêmica ou profissional apresentariam um índice menor de realizações orais desviantes, já que nos respectivos contextos presumíamos que havia uma exigência maior de acuidade oral. Nossa conjectura se baseia na premissa de que se pretendemos disseminar conhecimento acadêmico ou realizar negócios, utilizando a Língua Inglesa, devemos apresentar um nível de inteligibilidade maior do que quando nos comunicamos em situações menos formais como numa viagem, por exemplo. Diante destes resultados, observamos, portanto, que o fator motivacional possa revelar-nos muito sobre o desempenho dos aprendizes, no entanto, ressaltamos que devemos levar em conta também outros fatores como: contextos de aprendizagem da língua-alvo, tempo de estudo, faixa etária, nível de consciência fonológica, entre outros, na tentativa de elucidar o porquê das realizações desviantes.

Sobre esse último (o nível de consciência fonológica), afirmamos que, embora este seja um fator bastante complexo de mensurar, associamos as realizações desviantes a um nível deficitário de consciência fonológica dos participantes com relação aos segmentos em questão e reconhecemos, com base em Chard e Dickson (1999) e Alves (2012) que estes aprendizes situam-se naquele *continuum* de desenvolvimento da referida consciência na qual, em alguns momentos, produzirão uma língua, ou uma pronúncia, que se encontra num estágio entre a sua L1 e a L2. Como se sabe, isto pode ocorrer pela dificuldade de classificação dos segmentos da L2 em novas categorias fonéticas conforme propõe Eckman (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e as análises apresentadas nesta tese levam-nos a refletir sobre a influência dos contextos linguísticos e extralinguísticos, na qualidade das produções orais de lexicais em Língua Inglesa, contendo ditongos ortográficos.

Retomando o objetivo geral desta tese, de investigar como monotongos orais, grafados com ditongos em Língua Inglesa, são realizados por aprendizes brasileiros em níveis intermediário e avançado de Inglês. E os objetivos específicos: 1) verificar se as realizações orais dos ditongos ortográficos diferem conforme o contexto de produção (questionário fonético-fonológico e sentenças para leitura em voz alta); 2) verificar se os fatores linguísticos como: tipos de ditongos ortográficos, posição do ditongo ortográfico nas palavra-alvo; tonicidade da sílaba-alvo influenciam na realização dos ditongos ortográficos; 3) verificar se fatores extralinguísticos como: sexo, faixa-etária, início do contato com a língua, contexto de aprendizagem e motivação para a aprendizagem podem ter influência na realização oral dos ditongos ortográficos, pudemos chegar as conclusões a seguir.

Os contextos linguísticos apresentam-se como aspectos importantes para a descrição e a análise dos dados, indicando que alguns ditongos ortográficos têm maior tendência de serem realizados oralmente como ditongos fonológicos do que outros. Os resultados apresentados indicam que os aprendizes brasileiros de Língua Inglesa, no processo de aquisição dos aspectos orais desta língua, utilizam-se de sua interlíngua, sobretudo no que diz respeito aos traços fonológicos da L2. Muitos dos resultados obtidos podem ser justificados pelo fato de o Português ser uma língua transparente, o que difere do Inglês, por ser uma língua opaca, isto é, difere quanto à relação entre grafemas e fonemas, ou seja, há uma influência direta da forma escrita sobre a oralidade.

Contudo, apesar de detectarmos algumas produções orais consideradas desviantes, ou mesmo de difícil entendimento, verificamos que os participantes deste estudo tiveram, em geral, um desempenho primordialmente muito próximo do que preconiza a norma culta de pronúncia da Língua Inglesa, com 862 (82,5%) do total de realizações.

No que se refere aos contextos extralinguísticos obtivemos dados significativos, por exemplo, com relação aos instrumentos de coleta de dados.

Diferentemente do que prevíamos, observamos um índice de erros de pronúncia muito parecidos, tanto na leitura em voz alta das sentenças como nas realizações obtidas com o questionário fonético-fonológico: 17,6% e 17,3% respectivamente. Imaginávamos que, por se tratar de uma produção mais monitorada, na leitura, o índice de desvio de pronúncia seria menor. Por outro lado, estes resultados reforçam a hipótese de que os aprendizes investigados podem ter sofrido influência da escrita sobre a pronúncia, como preconiza a Teoria grafo-fônica-fonológica em L2.

Outro contexto extralinguístico que se mostrou bastante relevante nas análises foi aquele relacionado à finalidade de aprendizagem da língua-alvo. No cruzamento dos dados entre os índices de erros de pronúncia e a finalidade de aprendizagem, obtivemos um índice bastante considerável de erros nas realizações dos participantes que afirmaram estar estudando a L2 para fins acadêmicos (30,1%), seguido da finalidade profissional (15,9%), viagem (13,9%) e 12,4% para outros fins. Quando na verdade, hipotetizamos o contrário.

Com relação ao fator: início de contato com a língua-alvo, as conclusões apresentadas nesta tese vão ao encontro do que Lima Júnior (2012) atestou em seus estudos sobre o Período Crítico de Aquisição de Segunda Língua, ou seja, existem mais fatores que podem determinar o sucesso na realização oral de alguns segmentos na língua-alvo do que apenas o início de contato com a referida língua.

Os resultados alcançados com o estudo realizado por nós apontam para a relevância do conceito de interlíngua. Conforme definições apresentadas nesta tese, o termo interlíngua refere-se à representação mental da língua-alvo, utilizada pelos aprendizes de uma L2, que se encontra em desenvolvimento e localiza-se num *continuum* entre a sua L1 e a língua-alvo. Os autores, apresentados nesta tese, que discutem esse conceito, corroboram essa representação mental da gramática da língua em questão e reforçam que, esse conhecimento da L2 resulta numa gramática de interlíngua (WHITE, 2015). No entanto, os mesmos pesquisadores também afirmam essa representação mental da gramática da língua-alvo não garante que o aprendiz dessa L2 atingirá o mesmo nível de gramática do falante nativo. Desta forma, não se pode assumir que a aquisição de uma L2 aconteça da mesma forma que a aquisição da L1 devido a fatores como, entre outros, a deficiência de *input* frequente e consistente.

É preciso ressaltar também que, conforme apontam os autores que defendem a Análise de Erros, os erros de pronúncia dos aprendizes não devem ser vistos como

algo negativo, mas como parte natural do processo de aquisição / aprendizagem de uma L2. Portanto, tanto professores como alunos devem utilizar os erros cometidos como um instrumento de auxílio na identificação dos motivos pelos quais estes estão acontecendo e desenvolver estratégias para superá-los. Porém, faz-se necessário que também se discuta as questões relacionadas ao preconceito linguístico abordadas no Capítulo 2. Se por um lado entendemos que os erros de pronúncia em L2 devem ser vistos como aliados dos professores e de seus alunos, por outro lado, temos que levar em conta as questões do julgamento social causado pelos referidos erros que podem impedir falantes de Inglês como segunda língua a alcançarem seus objetivos de comunicação, comprometendo o acesso às oportunidades profissionais e acadêmicas, ou ainda, causando constrangimentos por frustrar a externalização de seus desejos e pensamentos.

Como se sabe, estudos científicos a exemplo do realizado nesta tese não se findam em si. Há muitas outras possibilidades a serem pensadas a partir das discussões, hipóteses e dados levantados. Os dados apresentados são passíveis de diferentes formas de análise como as análises acústicas, controle das lexias, ampliação do *corpus*, entre outros. No entanto, como temos limitações, por exemplo, de tempo e outras razões, que fogem ao nosso alcance (pessoas que não querem participar da pesquisa), entendemos que este estudo alcançou seus objetivos e que, a partir dele, novos estudos podem ser desenvolvidos pautados em teorias e metodologias diferenciadas.

A partir dos resultados apresentados, reconhecemos também que seria possível propormos metodologias de ensino ou atividades práticas para o desenvolvimento da consciência fonológica de aprendizes de Inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Porém, não o fizemos tendo em vista que nossa proposta era de analisar e descrever as realizações dos ditongos ortográficos. Sendo assim, as questões de ensino podem ser exploradas em estudos futuros a partir dos resultados aqui apresentados.

Acreditamos que este estudo possa cooperar para o entendimento de como se dá a realização oral de alguns ditongos ortográficos da Língua Inglesa por aprendizes brasileiros e, assim, motivar professores desta língua a utilizarem a instrução fonético-fonológica explícita como ferramenta para o aumento da consciência linguística de aprendizes de L2 sobre esses aspectos. Cremos, ainda, que o conhecimento a respeito dos segmentos vocálicos em Inglês possa ser um

caminho viável para que aprendizes brasileiros passem a entender melhor como estes sons funcionam na Língua Inglesa e, assim, possam produzi-los conforme preconiza a norma culta, sem apresentarem problemas de inteligibilidade em qualquer contexto formal de interação.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Eleonora Cavalcante. **O gesto e suas bordas**: esboço da fonologia acústico-articulatória para o português brasileiro. Campinas: FAPESP/Mercado das Letras, 2001.
- ALLWRIGHT, Dick. BAILEY, Katherine M. **Focus on the Language Classroom**: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge University Press, 2004.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Teoria dos sistemas dinâmicos e desenvolvimento fonético-fonológico em uma nova língua. In: ORTIZ-PREUSS, Elena. FINGER, Ingrid (Org.). **A dinâmica do processamento bilíngue**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2018. p. 117-161.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; BATISTI, Elisa. Variação e diversidade linguística no ensino-aprendizagem em língua inglesa na graduação em letras. **Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Tradução**, n. 48, 2014. p. 291-311.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. BARRETO, Fernando Menna. O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. BALNCO-DUTRA, Ana Paula et al (Orgs). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2 ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2012. p. 193-209.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. BALNCO-DUTRA, Ana Paula et al (Orgs). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2 ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2012. p. 169-191.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. BALNCO-DUTRA, Ana Paula et al (Orgs). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2 ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2012. p. 29-41.
- ANDRADE, Otávio Goes de. A conjugação dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros no tratamento dos matizes do verbo português ficar em espanhol. In: CONGRESSO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2, 2002, San Pablo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Hispanistas, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100048&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 04 fev. 2020.
- ARCHIBALD, John. Transfer, contrastive analysis and interlanguage phonology. In: **The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation**. Okim Kang; Ron I. Thomson; John M. Murphy (Eds). Routledge, 2018. p. 9-24.
- ASHTON, Helen. SHEPHERD, Sarah. **Work on your accent**: clearer pronunciation for better communication. HarperCollins Publishers, London, 2012.

BALAS, Anna. English centering diphthong production by Polish learners of English. **Research in Language**, vol. 7. 2009.

BEEBE, Leslie. The influence of the listener on code-switching. **Language Learning** – A journal of Research in Language Studies, v.27, nº 2, 1977. p. 331-339.

BEST, Catherine T. A direct realist view of cross-language speech perception. In: W. Strange (Ed.) **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. MD: York Press. Baltimore, 1995. p. 171–204.

BOERSMA, P.; D. WEENINK.. **Praat: doing phonetics by computer**. Computer program. The Institute of Phonetics Sciences of the University of Amsterdam. 1992-2008. Disponível em: <<http://www.praat.org>> Acesso em: fev. 16 2019.

BROWN, Adam. **Pronunciation Models**. Singapore University Press. Singapore, 1991. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Su8TD5bv5bEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 22 jan 2020)

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção: Pensamento e ação na sala de aula).

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. 2ª edição com as correções do próprio autor sobre a edição de 1953. Petrópolis, RJ, Vozes. 1979/2008.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti. O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo com foco na produção oral. **Trab. em Linguística Aplicada**. 47(1). Campinas, São Paulo, 2008.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. **Teaching Pronunciation: a course book and reference guide**. 2nd ed. Cambridge University Press, 2010.

CENOZ, Jasone. The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code-mixing. In: GARCÍA MAYO, M. P.; GARCÍA LECUMBERRI, M. L. **Age and the acquisition of English as a foreign language**. Multilingual Matters Ltd, 2003. p. 77-93.

CHARD, David J. DICKSON, Shirley V. Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. **Intervention in School and Clinic**. v. 34, n. 5, 1999. p. 261-270.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of Syntax**. The MIT Press. Cambridge – Massachusetts. 1965.

CORDER, Pit. The Significance of Learner's Error. **International Review of Applied Linguistics in Language Learning -IRAL** 5 (4). 1967. p. 161-170.

COUNCIL OF EUROPE. **The common European framework of reference for - languages:** learning, teaching and assessment. Language Policy Unit, Strasbourg, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf> Acesso em 09 jun 2018.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. - São Paulo: Contexto, 2014.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Pronúncia do inglês:** para falantes do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. SEARA, Izabel. SILVA, Adelaide. RAUBER, Andreia Schurt. CANTONI, Maria. **Fonética Acústica:** Os sons do Português Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2019.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs; YEHIA, Hani Camille. **Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em <<http://fonologia.org>>ISBN 978-85-7758-135-1.Acesso em: 26 abr. 2017.

CRUTTENDEN, Alan. **Gimson's pronunciation of English**. 8th ed. London & New York, NY: Routledge. 2014.

CRYSTAL, David. **A dictionary of linguistics and phonetics**. 6th ed. Oxford: Blackwell Publishing, 1980/2008.

DAS, Kalyan. Production of central vowels and centering diphthongs by Assamese speakers of English. **Northeast Journal of Contemporary Research**. v. 1 n. 1. May 2014. p.55-64.

ECKMAN, Fred R. Markedness and contrastive analysis hypothesis. In: **Language Learning: a journal of research in language studies**. v. 27, n. 2. 1977. p. 315-331.

ECKMAN, Fred R. On predicting phonological difficulty in second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**. Cambridge University Press. v. 4. n. 1. 1981b. p. 18-30.

ECKMAN, Fred R. On the naturalness of interlanguage phonological rules. In: **Language Learning: a journal of research in language studies**. v. 30, n. 1. 1981a.

ECKMAN, Fred R. Second Language Phonology. In: **The Routledge handbook of second language acquisition**. Susan M. Gass; Alison Mackey (Eds.). London: Routledge, 2012. p. 91-105.

ECKMAN, Fred R. Theoretical L2 phonology. In: **The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation**. Okim Kang; Ron I. Thomson; John M. Murphy (Eds). Routledge, 2018. p. 25-38.

EL KADRI, Michele Salles. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**. Londrina, v.10, n.2, jul./dez.2010. p.64-91.

ELLIS, Nick C. WULFF, Stefanie. Usage-Based Approaches to SLA. In: VANPATTEN, Bill. WILLIAMS, Jessica (Eds). **Theories in Second Language Acquisition: an introduction**. 2nd Ed. Routledge Taylor and Francis Group. 2015.

ELLIS, Rod. Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of past tense. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 9, n. 1, 1987. p. 1-20.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford. Oxford University Press, 1994.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford. Oxford University Press, 1986.

ERDENER, V. Dogu; BURNHAM, Denis K. The role of audiovisual speech and orthographic information in nonnative speech production. **Language Learning**. v. 55, n. 2, 2005. p. 191-228.

FLEGE, James E. Second language speech learning: Theory, findings and problems. In: W. Strange (Ed.) **Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research**. MD: York Press. Baltimore, 1995. p. 233–277

FOOTE, Jennifer A.; TROFIMOVICH, Pavel. Second language pronunciation learning: an overview of theoretical perspectives. In: **The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation**. Okim Kang; Ron I. Thomson; John M. Murphy (Eds). Routledge, 2018. p. 75-90.

FRASER, Helen. Phonetics, phonology, and the teaching of pronunciation: a new CD-ROM for ESL learners and its rationale. **Proceedings**. 8th Australian International Conference on Speech Science and Technology, 2000. p. 180-185. Available at <<http://www.assta.org/?q=sst-2000-proceedings>> Accessed on: 19 Jan 2016.

GABAS JR, Nilson. Linguística Histórica. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo- SP, Cortez Editora, 2000, p. 77-103.

GODOY, Sonia; GONTOW, Cris; MARCELLINO, Marcello. **English pronunciation for Brazilians: the sounds of American English**. São Paulo: Disal, 2006.

GOH, Christine Chuen Meng; BURNS, Anne. **Teaching Speaking**. Cambridge University Press, United States of America, 2012.

GOLDSTEIN, Louis; FOWLER, Carol A. Articulatory Phonology: a phonology for public Language use. In: SCHILLER, N. O.; MEYER, A. S. (Orgs). **Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production**. Mouton de Gruyter, 2003, p. 159-207.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. BERNARDO-SILVA, Otávio Augusto. Análise acústica do ditongo [eɪ] em inglês e em português. Laboratório de Linguística Forense. **Language and Law / Linguagem e Direito**, Vol. 6(1), 2019, p. 74-86. Disponível em <<https://linguisticaforense.pt/2019/07/24/language-and-law-linguagem-e-direito-61/>> Acesso em: 09 jan 2020.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. Brazilian English x Brazilian Portuguese: A dynamic approach for the analysis of diphthongs in forensic contexts. In: J. Levis; H. Le; I. Lucic, E. Simpson; S. Vo (Eds). **Proceedings of the 7th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference**. ISSN 2380-9566, Dallas, TX. Ames, IA: Iowa State University. 2016 (p. 108-118).

GUY, Gregory R. Variation in the group and in the individual: The case of final stop deletion. In: LABOV, William. (Ed.). **Locating language in time and space**. New York: Academic. 1980, p. 1-36.

HICKEY, Raymond. Phonological changes in English. In: KYTÖ, Merja; PÄIVI, Pahta (eds). **The Cambridge Handbook of English Historical Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 2016.

INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION. **Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1999.

JENKINS, Jennifer. **The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals**. Oxford University Press, 2000.

JONES, Daniel. Falling and rising diphthongs in southern English. In: **Miscellanea Phonetica ii**. 1-12 (issued with *Le Maître Phonétique*). 1954.

KAILER, Dircel Aparecida. **As vogais pretônicas /e/ e /o/**: um estudo em tempo aparente. (Tese de Doutorado). UNESP – Univesidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2008.

KEYS, Kevin John. State of the art: interlanguage phonology - factors and processes in the development of a second language phonology. **Rev. Bras. Linguíst. Aplicada**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001. p. 155-190. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100008>.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford. Pergamon Press Inc. 1981.

KUHL, Patricia K. A new view of language acquisition. **Proceedings of the National Academy of Science**. n. 97, v. 22. 2000. p. 11850-11857.

KUHL, Patricia K. IVERSON, Paul. Linguistic experience and the perceptual magnet effect. IN: STRANGE, Winifred (Ed). **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research**. Baltimore: York Press, 1995.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 1972-2008.

LADEFOGED, Peter. **Vowels and Consonants**: an introduction to the sounds of languages. 2nd ed.: Oxford. Blackwell Publishing. 2005.

LANTOLF, James P. THORNE, Steven L. POEHNER, Matthew E. Sociocultural Theory and Second Language Development. In: VANPATTEN, Bill. WILLIAMS, Jessica (Eds). **Theories in Second Language Acquisition**: an introduction. 2nd Ed. Routledge Taylor and Francis Group. 2015.

LEE, Seung Hwa. Fonologia Gerativa. In: **Fonologia, Fonologias: uma introdução**. HORA, Demerval da. MATZENAUER, Carmen Lúcia (Orgs.) São Paulo: Contexto, 2017.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Mangureira. **A influência da idade na aquisição da fonologia do inglês como língua estrangeira por brasileiros**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12361>> Acesso em: 15 Jan 2019.

MAGRO, Maria Cristina. **Análise Contrastiva e Análise de Erros**: um estudo comparativo. In: PONTES, Eunice. DECAT, Maria Beatriz N. (Org). **Ensaio de Linguística: Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**. Ano II, nº. 3, UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais, 1980.

MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo- SP, Cortez Editora, 2000. p. 147-179.

MOUSA. Ahmed. **Acquisition of the Closing Diphthongs /əʊ/ and /eɪ/ in English L2 and Jamaican Creole**: a comparative study. SAGE Open. 2015. p. 1-15.

MUÑOZ, Carmen. The effects of age on foreign language learning: the BAF project. In: MUÑOZ, Carmen. **Age and the rate of foreign language learning**. Multilingual Matters Ltd, 2006. p. 1-40.

ORTEGA, Lourdes. Second Language Learning Explained? SLA across 10 Contemporary Theories. In: VANPATTEN, Bill. WILLIAMS, Jessica (Eds). **Theories in Second Language Acquisition**: an introduction. 2nd Ed. Routledge Taylor and Francis Group. 2015.

ORTIZ-PREUSS, Elena. FINGER, Ingrid (Org.). **A dinâmica do processamento bilíngue**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de Segunda Língua**. 1^a ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

PEIXOTO, Jaqueline dos Santos. **O ditongo em português: história, variação e gramática**. Revista Lingüística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. v. 7, n. 1, junho de 2011.

ISSN 1808-835X 1. Disponível em:

<<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/issue/view/402>> Acesso em: 26 jan. 2018.

POLITZER, Robert L.; RAMIREZ, Arnulfo G. An Error Analysis of the Spoken English of Mexican-American Pupils in a Bilingual School and a Monolingual School. **Language Learning**, nº 23 (1), 1973.

PRZEDLACKA, Joanna. Models and myth: updating the (non)standard accents. In: Dziubalska-Kotaczyk, Katarzyna; PRZEDLACKA, Joanna (Eds). **English pronunciation models: a changing scene**. Peter Lang. 2005. p. 17-35

RAIHAN, Nur. DETERDING, David. The fallacy of Standard English. In: **The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation**. Okim Kang; Ron I. Thomson; John M. Murphy (Eds). Routledge, 2018. p. 203-217.

RICHARDS, Jack C. **A non-contrastive approach to error analysis**. Paper presented at the TESOL Convention. San Francisco. USA. 1970

ROACH, Peter. **English Phonetics and Phonology: a practical course**. 4th ed. Cambridge University Press. 1983-2009.

SANKOFF, David. TAGLIAMONTE, Sali A. SMITH, Eric. **Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows**. Department of Linguistics, University of Toronto. 2005.

SCHMIDT, Richard W. FROTA, Sylvia N. Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R.R. (Org). **Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition**. Rowley. Newbury House. 1986. p. 273-326.

SCHNEIDER, Edgar W. **Postcolonial English: Varieties around the world**. Cambridge University Press, Cambridge, 2007.

SELINKER, Larry. DOUGLAS, Dan. Wrestling in 'context' with Interlanguage Theory. **Applied Linguistics**, Volume 6, Issue 2, 1985, p. 190-204.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 3, 1972. p. 219-231.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. Atitudes linguísticas em relação ao falante não-nativo nos Estados Unidos. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, jan./jun. 2016. p. 99-113.

SMITH, Jonathan. MARGOLIS, Annette. **Pronunciation: English for academic study**. University of Reading, UK. Garnet Education. 2012.

STEIN, Alexandre. KAILER, Dircel A. Realizações orais dos ditongos ortográficos em Língua Inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**. v. 23. nº. 01. Londrina-PR, 2019.

SWAIN Merrill. Linguaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Learning. In: BYRNES, H. (Org.) **Advanced Language Learning: The contributions of Halday and Vygorsky**. Londres: Continuum, 2006.

SWAIN, Merrill. The Output Hypothesis: Theory and Research. In: HINKEL, E (Org.) **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 471-483.

SWAIN, Merrill. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In: LANTOLF, J. P. (org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford. Oxford University Press. 2000. p. 97-114.

TARONE, Elaine. Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax. **Language Learning**, 35, 1985. p. 373-403.

TREHEARNE, Miriam P. Phonological Awareness. Chapter 2. In: TREHEARNE, Miriam P. **Comprehensive literacy resource for kindergarten teachers**. ERA Cuisenaire, 2003.

TRUDGILL, Peter. **Dialects in contact**. Oxford. UK. Basil Blackwell Ltd, 1986.

VANPATTEN, Bill. KEATING, Gregory D. **Getting Tense**. Estudo apresentado na conferência anual da *American Association for Applied Linguistics*. Costa Mesa – CA, Abril, 2007.

VANPATTEN, Bill. WILLIAMS, Jessica (Eds). **Theories in Second Language Acquisition: an introduction**. 2nd Ed. Routledge Taylor and Francis Group. 2015c.

VANPATTEN, Bill. WILLIAMS, Jessica. Introduction: The Nature of Theories. In: VANPATTEN, Bill. WILLIAMS, Jessica (Eds). **Theories in Second Language Acquisition: an introduction**. 2nd Ed. Routledge Taylor and Francis Group. 2015a.

VEGA, Evelyn Endayane Riveros. VARGAS, Mónica del Pilar Orjuela. Phonological awareness: a step in English language development. **Opening Writing Doors Journal**. ISSN 2322-9187. v. 12, n. 1. Pamplona, Colombia. January-July 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner; E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

WELLS, John C. **Accents of English**. 3 Vols. Cambridge: University Press. 1982.

WHITE, Lydia. Linguistic Theory, Universal Grammar, and Second Language Acquisition. In: VANPATTEN, Bill. WILLIAMS, Jessica (Eds). **Theories in Second Language Acquisition: an introduction**. 2nd Ed. Routledge Taylor and Francis Group. 2015.

ZIMMER, Marcia Cristina. ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexãoismo. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, jul./dez. 2006. p.101-143.

ZIMMER, Márcia Cristina. ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da dessonorização terminal. **ABRALIN**. Vol. 11, nº 1. 2012. p. 221-272.

APÊNDICES

APÊNDICE A FICHA DO PARTICIPANTE

Dados Pessoais

Nome:.....

Sexo: () M () F

Idade:

Cidade/Estado de nascimento:

Escolaridade:

Profissão:

Email:

Fone:

Endereço residencial:

Sobre o seu contato com a língua inglesa

Marque a opção que indica onde/como você teve **maior contato** com a língua inglesa:

(marque apenas uma opção)

() Rede pública de ensino.

() Rede privada de ensino.

() Escolas de idiomas.

() Universidade.

() Professor(a) particular.

() De forma autodidata.

() Outros (especificar):

Com que idade você iniciou o estudo da língua inglesa (independentemente do contexto)?

Tempo de estudo da língua inglesa (em anos) desde o primeiro contato com a língua:

Tempo de estudo da língua inglesa em cada contexto de ensino e aprendizagem:

(Indique o tempo (em anos) para cada contexto de ensino e aprendizagem nos parênteses)

() Escola pública de ensino.

() Escola privada de ensino.

() Escolas de idiomas.

() Universidade.

() Professor(a) particular.

() De forma autodidata.

() Outros (especificar):

Marque a principal finalidade pela qual você estuda a língua inglesa:

(marcar apenas uma opção)

() profissional

- acadêmico
- viagens
- Outros (especificar):

Já viajou para, estudou ou morou no exterior? sim não

Se sim, para qual (quais) país(es)?

Tempo de permanência no(s) país(es) estrangeiro(s):

Qual o principal propósito da estada no país estrangeiro: **(marque apenas uma opção)**

- Turismo
- Trabalho
- Estudo
- Outros (especificar):

APÊNDICE B

Instrumento de Coleta de Dados I (Questionário Fonético-Fonológico)

	Palavra-alvo	Pergunta
01/22	AGREE [ə'gri:]	When we have the same opinion about something we say that we _____ about that. Quando nós temos a mesma opinião sobre algo ou chegamos a um consenso, nós dizemos que nós _____ sobre aquilo
02/22	AMBITION [æm'biʃən]	When we say that someone has a strong desire to have more and more money or material things, we say that person has a lot of _____. Quando alguém tem aquele forte desejo de ter mais e mais dinheiro ou bens materiais, dizemos que ele/ela tem muita _____.
03/22	AUTHOR ['ɔ:θər]	When someone writes a book or an article we say this person is what of this book or article? Quando uma pessoa escreve um livro ou um artigo, nós dizemos que essa pessoa é o que desse livro ou desse artigo?
04/22	BECAUSE [bi'kɔz ~ bi'kɑ:z]	If I ask you a question with 'why', you should start your answer with _____? Se eu te faço uma pergunta com 'why', você deve começar sua resposta com _____?
05/22	BLOOD [blʌd]	What do you call the dark red liquid that runs through our veins? Como se chama o liquido vermelho escuro que corre em nossas veias?
06/22	BUILDING ['bi:l-dɪŋ]	What do you call that type of construction with many floors that we usually find in the city centre? Como se chama aquele tipo que construção com vários andares normalmente encontrado no centro da cidade?
07/22	CHOICE [tʃɔɪs]	When you have to decide between two things, we usually say that you have to make a _____? Quando você tem que decidir entre duas coisas, nós dizemos que você tem que fazer uma _____?
08/22	COOKIE ['kʊki]	What do you call that flat, thin, crispy usually round food baked with chocolate chips on top of it? Como se chama aquele doce fino, crocante, geralmente redondo assado com gotas de chocolate por cima?
09/22	COUNTRY ['kʌntri]	People who come to visit Brazil usually say that this is a beautiful _____.

		As pessoas que visitam o Brasil geralmente dizem que este é um lindo _____.
10/22	EARLY [ˈɜː(r)li]	What's the opposite of 'late'? O oposto de 'tarde' é _____?
11/22	GLUE [gluː]	What do you call that substance that we use when we want to stick two things together? Como se chama aquela substância que usamos para unir dois objetos?
12/22	GOAL [gəʊl]	When a football player makes the ball hit the net, we say that he scored a _____. No futebol quando um jogador marca um ponto, a gente diz que fez um _____.
13/22	GREEN [ɡriːn]	In general, what colour are the leaves of the trees? Geralmente, que cor são as folhas das árvores?
14/22	HEART [hɑː(r)t]	How do you call the organ inside your chest that makes blood circulate around your body? Como se chama o órgão que fica no peito e bombeia o sangue para o nosso corpo?
15/22	JUICE [dʒuːs]	What do you call the liquid that comes out of fruits when we squeeze them? Como se chama o líquido que se extrai das frutas quando as esprememos?
16/22	PAINTER [ˈpeɪntər]	When the walls of your house are without any colour, who do you have to hire to colour them? Quando as paredes da sua casa estão sem cor, quem você contrata para passar tinta nelas?
17/22	PEACE [piːs]	When a place is free from war and violence, we can say that place is in _____? [When someone dies, we usually wish that person 'rests in _____'] Quando um lugar está livre da guerra e da violência, podemos dizer que ele está em _____?
18/22	PEOPLE [ˈpiːp(ə)l]	What's the plural of the word 'person'? Qual é o plural da palavra 'pessoa'?
19/22	SAID [sɛd]	What's the past tense of the verb 'say'? Qual é o passado do verbo 'say'?
20/22	SEA [siː]	When we go to the beach we usually swim/dive in the _____? Quando vamos a praia nós geralmente nadamos/mergulhamos no _____?

21/22	SHOE [ʃu:]	What do you call that thing we wear on our feet usually made of leather and worn in formal situations? Como se chama aquele calçado feito de couro geralmente usado em situações formais?
22/22	TATTOO [tæt'ʊ:]	What do you call those marks, usually permanent, that people make on their skin? Como se chama aqueles desenhos, geralmente permanentes, que as pessoas fazem na pele?

APÊNDICE C

Instrumento de Coleta de Dados II (Lista de Sentenças para leitura em voz alta)

Nº.	Sentenças	Palavras-alvo (Não visível aos participantes)
1.	She has been trained to approach the clients.	trained approach
2.	When his parents died, he went to live with his aunt.	died aunt
3.	A good actor is the one who makes you believe the story is true.	believe
4.	My grandmother taught us to bake delicious cakes and biscuits.	taught biscuit
5.	He bought her a new dress.	bought
6.	He gave us instructions on how to use the kayak, the canoe and the motor boat.	canoe boat
7.	The bartender threw the bottle into the air and caught it again.	caught
8.	Extreme caution and care is required when you deal with electricity.	caution
9.	It would be difficult to choose my favourite film.	choose
10.	I find it very difficult to deal with rude people.	deal
11.	There is a huge diversity of life on planet Earth.	earth
12.	The governments need to invest more money in education.	education
13.	He learned his lesson through a painful experience.	learned
14.	To study at that school, you have to pay a monthly fee.	fee
15.	It's important to grieve the death of our beloved ones. We can't hold it back.	grieve death
16.	Humans cannot hear the high frequency sound waves generated by bats.	hear sound
17.	I heard a loud noise coming from the kitchen.	heard
18.	He is as tough as old boots. He hardly ever complains about the heavy work.	heavy
19.	Many people would like to join us on our fight against prejudice.	join against
20.	I wish I had enough money to pay my bills.	enough
21.	There will be a game tomorrow and they need to win.	need
22.	Kids have their own ideas and thoughts. They are very smart.	idea thought
23.	The correct way to serve it is to pour the sauce onto the steak.	pour sauce
24.	At Christmas, rich kids usually receive lots of presents.	receive

25.	Spending more than he could was the root of his financial problems.	could root
26.	They make an awesome strawberry smoothie in that café.	smoothie
27.	That car can reach the speed of 300 kph.	speed
28.	She stood in the doorway with her eyes full of tears.	stood
29.	The oldest zoo in the world is in London.	zoo
30.	The living room has a high ceiling and a big window, what makes it look more spacious.	ceiling
31.	In ancient Japan, Samurais used a type of sword also known as 'Katana'.	ancient

APÊNDICE D
(TCLE – ADULTOS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Realizações orais dos encontros vocálicos em língua inglesa por aprendizes brasileiros de níveis intermediário e avançado**”, do pesquisador **Alexandre Stein**. A seguir, apresento detalhes deste projeto de pesquisa e informações com relação a sua participação:

1. O estudo se destina a descrever e analisar como os encontros vocálicos presentes na língua inglesa são realizados oralmente na fala de brasileiros aprendizes dessa língua, nos níveis intermediário e avançado.
2. O objetivo deste estudo é tecer considerações sobre os desafios que os encontros vocálicos representam para a pronúncia de brasileiros falantes desta língua.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: 1) estabelecer um registro das realizações orais dos ditongos em língua inglesa na fala de aprendizes brasileiros desta língua em níveis intermediário e avançado; 2) comparar essas realizações com a pronúncia do inglês culto britânico e americano; e 3) verificar se a forma como os informantes realizam esses segmentos vocálicos interfere em sua inteligibilidade.
4. A coleta de dados começará em Fevereiro de 2018 e terminará em dezembro de 2018.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: A partir da seleção de palavras de língua inglesa contendo ditongos em posição inicial, medial e final, foram elaborados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário com 29 perguntas e 35 sentenças para leitura em voz alta. Além de responder às perguntas e ler as sentenças o informante deve fazer um breve relato espontâneo sobre um momento especial de sua vida. Os dados coletados serão transcritos e analisados, observando as realizações dos ditongos, comparando-as com as realizações dos mesmos no inglês culto britânico e americano.
6. A sua participação será na etapa de coleta de dados, na qual será solicitado que você responda às perguntas do questionário, leia as sentenças em voz alta e relate um momento especial em sua vida.
7. A referida coleta de dados será realizada ou nos locais onde você estuda no dia e horário em que já estiver na instituição para as suas aulas regulares, ou em local determinado por você, cabendo ao pesquisador o deslocamento até esse local, sem acarretar nenhum custo para você.
8. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental do informante são: o desconforto de permanecer sentado por, aproximadamente, 20 ou 30 minutos para realização da coleta de dados e, eventualmente, algum constrangimento por não conseguir responder às perguntas ou ter dificuldade na leitura das sentenças. Declaro

me responsabilizar pelo pronto atendimento do(a) participante em caso de algum desconforto decorrente da pesquisa, até que o desconforto passe.

9. Os benefícios esperados com a sua participação neste projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: a possibilidade de obtermos um panorama de como o objeto desta pesquisa (ditongos em língua inglesa) são realizados por aprendizes brasileiros de níveis intermediário e avançado.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você e você não receberá nenhum tipo de remuneração pelas informações prestadas.

14. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas as partes.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

Pesquisador: Alexandre Stein

Endereço: Rua Izaias Nunes da Silva, 70 Apto. 41 Bloco B6

Complemento: Jd. Bandeirantes

Cidade/CEP: Londrina-PR / CEP: 86065-405

Telefone: (43) 99158-9881

Ponto de referência: Próximo à Av. Arthur Thomas

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UEL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL – CEP/UEL

LABESC – Laboratório Escola de Pós-Graduação – sala 14 – ao lado do Banco Itaú

Campus Universitário – Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445)

Londrina-PR – CEP 86057-970
Telefone: 3371-5455 – Atendimento: das 8:00 às 11:30hs. De segunda a sexta-feira
Email: cep268@uel.br

Londrina, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Alexandre Stein - Pesquisador (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE E

(TCLE – Menores)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Realizações orais dos encontros vocálicos em língua inglesa por aprendizes brasileiros de níveis intermediário e avançado”, do pesquisador Alexandre Stein, a ser realizada no dia e horário em que já estiver na instituição para as suas aulas regulares, ou em local determinado por você, cabendo ao pesquisador o deslocamento até esse local, sem acarretar nenhum custo para você.

O objetivo da pesquisa é descrever e analisar como os encontros vocálicos presentes na língua inglesa são realizados oralmente na fala de brasileiros aprendizes dessa língua, nos níveis intermediário e avançado. A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: na etapa de coleta de dados será solicitado que ele(a) responda às perguntas do questionário, leia as sentenças em voz alta e relate um momento especial em sua vida.

Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou ao adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente. A gravação, em áudio, realizada durante a entrevista será utilizada para transcrição das realizações das palavras-alvo e não será divulgada por nenhum meio de qualquer forma.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados(as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são: a possibilidade de obtermos um panorama de como o objeto desta pesquisa (ditongos em língua inglesa) são realizados por aprendizes brasileiros de níveis intermediário e avançado.

Os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental do informante são: o desconforto de permanecer sentado por, aproximadamente, 20 ou 30 minutos para realização da coleta de dados e, eventualmente, algum constrangimento por não conseguir responder às perguntas ou ter dificuldade na leitura das sentenças. Declaro me responsabilizar pelo pronto atendimento do(a) participante em caso de algum desconforto decorrente da pesquisa, até que o desconforto passe.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar por meio dos dados que seguem: Pesquisador: Alexandre Stein; Telefone celular: (43) 99158-9881; email: alexandrestein02@gmail.com; Endereço Residencial: Rua Izaias Nunes da Silva, nº 70, Apto. 41, Bloco B6, Jd. Bandeirantes, Londrina-PR, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Outras Informações referente a pesquisa:

1. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: 1) estabelecer um registro das realizações orais dos ditongos em língua inglesa na fala de aprendizes brasileiros desta língua em níveis intermediário e avançado; 2) comparar essas realizações com a pronúncia do inglês culto britânico e americano; e 3) verificar se a forma como os informantes realizam esses segmentos vocálicos interfere em sua inteligibilidade.

2. A coleta de dados começará em Fevereiro de 2018 e terminará em dezembro de 2018.

3. O estudo será feito da seguinte maneira: A partir da seleção de palavras de língua inglesa contendo ditongos em posição inicial, medial e final, foram elaborados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário com 29 perguntas e 35 sentenças para leitura em voz alta. Além de responder as perguntas e ler as sentenças o informante deve fazer um breve relato espontâneo sobre um momento especial de sua vida. Os dados coletados serão transcritos e analisados, observando as realizações dos ditongos, comparando-as com as realizações dos mesmos no inglês culto britânico e americano.

4. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: a possibilidade de obtermos um panorama de como o objeto desta pesquisa (ditongos em língua inglesa) são realizados por aprendizes brasileiros de níveis intermediário e avançado.

5. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

6. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Eu,
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima e DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Para adolescentes maiores de 12 anos:

Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

Eu, _____, tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

<p>Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO): Instituição: Universidade Estadual de Londrina Pesquisador: Alexandre Stein Endereço: Rua Izaias Nunes da Silva, 70 Apto. 41 Bloco B6 Complemento: Jd. Bandeirantes Cidade/CEP: Londrina-PR / CEP: 86065-405 Telefone: (43) 99158-9881 Ponto de referência: Próximo à Av. Arthur Thomas</p>
--

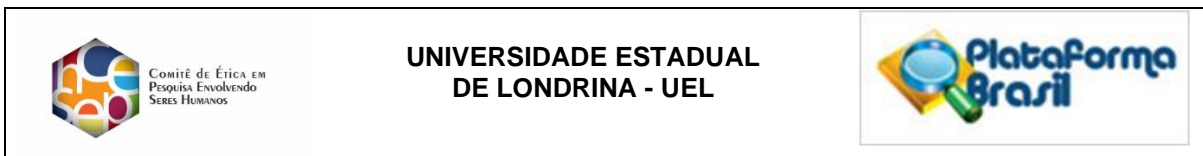
<p><i>ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UEL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:</i> Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL - CEP/U LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14 - ao lado do Banco Itaú Campus Universitário – Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445) Londrina-PR – CEP 86057-970 Telefone: 3371-5455 - Atendimento: das 8:00 às 11:30hs. De segunda a sexta-feira E-mail: cep268@uel.br</p>

Londrina, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Alexandre Stein - Pesquisador (Rubricar as demais páginas)
--	---

ANEXOS

ANEXO A PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP – UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Realizações orais dos encontros vocálicos em língua inglesa na fala de aprendizes brasileiros de níveis intermediário e avançado.

Pesquisador: ALEXANDRE STEIN

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78681917.9.0000.5231

Instituição Proponente: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.398.544

Apresentação do Projeto:

Este estudo pretende descrever como os ditongos, presentes na grafia de algumas palavras da língua inglesa, são realizados oralmente na fala de aprendizes brasileiros de níveis intermediário e avançado. Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: um questionário fonético-fonológico semiestruturado com 29 perguntas; 35 sentenças para leitura em voz alta e um relato espontâneo sobre um momento especial para o informante. Juntos, o questionário e as sentenças usadas para leitura contêm as 78 palavras-alvo, previamente selecionadas. Destas, 62 são grafadas com ditongos e realizadas como monotongos e, 16 grafadas com ditongos e realizadas como tal na língua inglesa culta. Com a aplicação destes instrumentos de coleta esperamos obter as realizações orais dos referidos aprendizes e poder verificar como eles(as) produzem os ditongos nelas contidos. Os dados serão codificados conforme as seguintes categorias de análise: Realização oral: Ditongo ou Monotongo. Sexo; Faixa etária; Meio de contato com a língua; Finalidade de aprendizagem; Metodologia pelo qual o dado foi coletado; Tipos de Ditongos (grafia); Posição do ditongo na palavra; Posição tônica em que ocorre o ditongo; e Origem do informante. Os dados, então, serão rodados no programa GOLDVARB X.

Objetivo da Pesquisa:

Este estudo tem como objetivo principal descrever e analisar como as palavras, de língua inglesa, grafadas com encontros vocálicos (semivogal + vogal; vogal + semivogal) são realizadas oralmente na fala de brasileiros aprendizes dessa língua nos níveis intermediário e avançado. Por exemplo, a palavra 'caution' (perigo, cuidado) deve ser realizada como [k•n]. No entanto, aprendizes de língua inglesa, sobre tudo os jovens e adultos, acabam tendo contato com a palavra escrita antes de serem expostos à sua pronúncia e, por isso, tendem a pronunciar palavras como 'caution' respeitando sua

grafia e produzindo [kauton].

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Após o ajuste solicitado no primeiro parecer, a redação está clara e precisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após o ajuste solicitado no primeiro parecer, a redação está clara e precisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após os ajustes solicitados no primeiro parecer, a redação está clara e precisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_921165.pdf	20/11/2017 15:46:06		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_Universidade.pdf	20/11/2017 15:44:24	ALEXANDRE STEIN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_Escola_de_ingles.pdf	20/11/2017 15:43:38	ALEXANDRE STEIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALEXANDRE_STEIN_Menores_Plataforma_Brasil.docx	20/11/2017 15:42:23	ALEXANDRE STEIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALEXANDRE_STEIN_Maiores_Plataforma_Brasil.docx	20/11/2017 15:42:00	ALEXANDRE STEIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_TESE_ALEXANDRE_STEIN.docx	20/11/2017 15:41:24	ALEXANDRE STEIN	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ALEXANDRE_STEIN.pdf	20/11/2017 15:38:20	ALEXANDRE STEIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 24 de Novembro de 2017

Assinado por: Rosana Lopes
(Cordenador)

ANEXO B
PLACEMENT TEST
(TESTE DE NIVELAMENTO COMPLEMENTAR)

(Fonte: National Geographic Cengage Learning. Disponível em: <https://ngl.cengage.com/assets/downloads_b/marketing_downloads/1111031096/Outcomes%20Placement%20Test.pdf> Acesso em: 27 mar 2017)

Circle the correct letter.

<p>1 I'm 18 and my brother is 20, so he's me.</p> <p>a) the oldest of b) older than c) as old as</p>	<p>2 Carl's very He's never late, and he never forgets to do things.</p> <p>a) reliable b) patient c) strict</p>
<p>3 We stayed in a lovely villa the sea.</p> <p>a) it overlooks b) overlooked c) overlooking</p>	<p>4 Not until the 1980s for the average person to own a computer.</p> <p>a) it was possible b) was it possible c) was possible</p>
<p>5 Jan her arm on a hot iron.</p> <p>a) broke b) burned c) sprained</p>	<p>6 Tomorrow's a holiday, so we go to work.</p> <p>a) have to b) mustn't c) don't have to</p>
<p>7 I usually swimming at least once a week.</p> <p>a) go b) do c) play</p>	<p>8 My friend Siena to Russia last year.</p> <p>a) went b) has gone c) has been</p>
<p>9 This is area, with a lot of factories and warehouses.</p> <p>a) an agricultural b) an industrial c) a residential</p>	<p>10 If I well in my exams, I to university.</p> <p>a) will do; will go b) will do; go c) do; will go</p>
<p>11 She was so upset that she burst tears.</p> <p>a) into b) out c) with</p>	<p>12 Where did you go holiday last year?</p> <p>a) for b) on c) to</p>

<p>13 Ocean currents play an important part in regulating global climate.</p> <p>a) are known to b) thought to c) are believed that they</p>	<p>14 My cousin getting a job in Bahrain.</p> <p>a) would like b) is planning c) is thinking of</p>
<p>15 I can't your hair, because I haven't got any scissors.</p> <p>a) brush b) cut c) wash</p>	<p>16 I wish I have an exam tomorrow!</p> <p>a) don't b) didn't c) won't</p>
<p>17 The government plans to taxes on sales of luxury items.</p> <p>a) increase b) expand c) go up</p>	<p>18 When I first moved to Hong Kong, life in a different country was very strange, but now I'm used here.</p> <p>a) living b) to live c) to living</p>
<p>19 There milk in the fridge.</p> <p>a) is some b) are some c) is a</p>	<p>20 Criminals are people who are guilty of the law.</p> <p>a) breaking b) cheating c) committing</p>
<p>21 Why on earth isn't Josh here yet? for him for over an hour!</p> <p>a) I'm waiting b) I've been waiting c) I've waited</p>	<p>22 "It's pouring down, and it's freezing." What are the weather conditions?</p> <p>a) high winds and snow b) heavy rain and cold temperatures c) thick cloud but quite warm</p>
<p>23 feeling OK? You don't look very well.</p> <p>a) Do you b) You are c) Are you</p>	<p>24 Daniel's hair is getting far too long; he should soon.</p> <p>a) cut it b) have cut it c) have it cut</p>
<p>25 Mandy works for a computer software company. She got recently, and so now she's an area manager.</p> <p>a) made redundant b) promoted c) a raise</p>	<p>26 I can't hear you – it's noisy in here.</p> <p>a) too b) too much c) too many</p>

<p>27 Jamal has just sent me to arrange plans for this weekend.</p> <p>a) a blog b) an email c) a website</p>	<p>28 I promise I'll call you as soon as I</p> <p>a) I arrive b) I arrived c) I'll arrive</p>
<p>29 Photographers and designers need to be very</p> <p>a) creative b) fit c) annoying</p>	<p>30 The global financial crisis, is forcing lots of small businesses to close, does not look set to end soon.</p> <p>a) it b) that c) which</p>
<p>31 There a terrible accident if the pilot hadn't reacted so quickly.</p> <p>a) had been b) was c) would have been</p>	<p>32 "Are you ready to order?" "Not yet – I'm still looking at the"</p> <p>a) bill b) menu c) service</p>
<p>33 "My job is never boring." The speaker's job is always</p> <p>a) interesting b) popular c) difficult</p>	<p>34 I've been working here about the last two years.</p> <p>a) during b) for c) since</p>
<p>35 "It leaves from Platform 2 at 4.15." - The speaker is talking about</p> <p>a) an airline flight b) a train c) a taxi</p>	<p>36 I went to a lovely last Saturday. The bride was my best friend when we were at school.</p> <p>a) anniversary b) marriage c) wedding</p>
<p>37 "I've got a headache." "Maybe you to take an aspirin."</p> <p>a) should b) ought c) don't</p>	<p>38 The patient had an to insert metal pins in his broken leg.</p> <p>a) injection b) operation c) X-ray</p>
<p>39 She won a seat in parliament at the last</p> <p>a) general election b) opinion poll c) referendum</p>	<p>40 I'm surprised you didn't get upset. If someone said that to me, really angry.</p> <p>a) I'm b) I was c) I'd be</p>

<p>41 This used to be part of the city, but since the old buildings were renovated it's become a very fashionable area.</p> <p>a) an affluent b) a run-down c) a trendy</p>	<p>42 Cassie went to bed early because she was</p> <p>a) tired b) stressed c) relaxed</p>
<p>43 In the 1960s, computers were expensive that ordinary people couldn't afford them.</p> <p>a) so b) such c) too</p>	<p>44 Do you want the match tonight?</p> <p>a) watching b) watch c) to watch</p>
<p>45 Researchers claim the new discovery is a major in the fight against malaria.</p> <p>a) breakthrough b) investigation c) progress</p>	<p>46 The Maths problem was really difficult and I just couldn't the answer.</p> <p>a) check in b) set off c) work out</p>
<p>47 When I was a child, I never about the future.</p> <p>a) have worried b) used to worry c) was worrying</p>	<p>48 A local politician has charges of corruption made by the opposition party.</p> <p>a) accused b) blamed c) denied</p>
<p>49 worries me about society today is how completely we have come to depend on technology.</p> <p>a) That b) What c) Which</p>	<p>50 Cats and dogs are usually kept as</p> <p>a) farm animals b) wild animals c) pets</p>

Placement Test - Answer Key

1 b	11 a	21 b	31 c	41 b
2 a	12 b	22 b	32 b	42 a
3 c	13 a	23 c	33 a	43 a
4 b	14 c	24 c	34 b	44 c
5 b	15 b	25 b	35 b	45 a
6 c	16 b	26 a	36 c	46 c
7 a	17 a	27 b	37 b	47 b
8 a	18 c	28 a	38 b	48 c
9 b	19 a	29 a	39 a	49 b
10 c	20 a	30 c	40 c	50 c

Placement Test Results

Placement Test score (50 items: 1 point per item)	Recommended level	CEFR
0 – 18 points	Elementary	A1
19 – 25 points	Pre-Intermediate	A2
26 – 32 points	Intermediate	B1
33 – 39 points	Upper Intermediate	B2
40 – 46 points	Advanced	C1
47 – 50 points	Mastery	C2