

## A DISTINTIVIDADE DAS VOGAIS ANTERIORES DO INGLÊS NA FALA DE ALUNOS DE LETRAS DA UESB

Joceli Rocha Lima\*  
(Uesb)

### RESUMO

Este trabalho apresenta o estudo da produção de quatro vogais anteriores do inglês em posição de contrastividade, focalizando-se uma comunicação mais eficiente em inglês, em termos da redução ou eliminação de equívocos provocados pela não distinção dessas vogais. A pesquisa foi realizada na UESB, com seis alunos do Curso de Letras. Ao final do estudo verificou-se que os sujeitos registraram maior volume de realizações adequadas de /i/ e /e/, não pertencentes ao inventário fonológico do PB.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação eficiente; Ensino/Aprendizagem de LE; Pronúncia.

### INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta traz os resultados da investigação da produção de quatro vogais anteriores do inglês, a saber /i/, /ɪ/, /e/ e /æ/, em posição tônica, por alunos do IV semestre do Curso de Letras da UESB. A primeira análise da realização dessas vogais permitiu comprovar que os alunos não produziam as vogais /i/ e /e/, as quais não compõem o quadro das vogais distintivas do PB, como revelam as análises de Head (1964), Mattoso Câmara (1977), Teixeira (1998) e Callou e Leite (2001). O fenômeno observado foi o da não distintividade dessas duas vogais estrangeiras na fala de todos os alunos observados. Em substituição aos referidos fonemas, os alunos realizavam, predominantemente, as vogais /ɪ/ e /ɛ/, que estão presentes no inventário fonológico do português.

---

\* Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora de Língua Inglesa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, [joceli@uesb.br](mailto:joceli@uesb.br).

Devido a este fenômeno, equívocos como a troca de *sheep* [ʃi:p] por [ʃi:p]; *beach* [bi:tʃ] por *bitch* [bi:tʃ]; *leave* [li:v] por *live* [li:v]; *send* [send] por *sand* [sænd]; *head* [hɛd] por *had* [hæd]; *dead* [dɛd] por *dad* [dæd]; [pɛn] por [pæn], acontecem com frequência na prática do ensino do inglês a falantes do PB, o que se comprovou nos alunos da UESB. Desta forma, o padrão articulatório desses alunos de Letras faz com as quatro vogais anteriores do inglês se reduzam à realização fonética de duas únicas vogais. Este equívoco de pronúncia pode vir a comprometer o entendimento de mensagens veiculadas por esses alunos, uma vez que a substituição de uma vogal por outra gera a realização de vocábulos distintos daqueles realmente desejados pelo falante.

Contudo, a prática distintiva, seja ela de percepção ou de produção das quatro vogais, durante a realização do estudo, revelou-se eficaz para a redução dos erros cometidos pelos alunos. Devido a isso, a frequência de não realizações adequadas das vogais /i/ e /æ/ diminuiu, e os alunos passaram a apresentar um maior nível de distintividade dessas vogais durante sua fala espontânea, *i.e.* ao se expressarem oralmente na língua inglesa.

Os fonemas vocálicos anteriores do inglês são cinco: /i/, /ɪ/, /e/ e /æ/, sendo que /e/ ocorre como o primeiro elemento de um ditongo, formas que não recebem atenção neste estudo. A partir de Ladefoged (1975, cf. p. 11-13), tem-se a descrição articulatória das outras quatro vogais e a sua transcrição:

- i vogal alta anterior (*high front vowel*)  
a língua posiciona-se bem próxima do palato duro (céu da boca), a posição labial é não arredondada.
- ɪ vogal média alta anterior (*high mid front vowel*)  
há um leve abaixamento da língua, ela não se aproxima tanto do palato, a posição labial é não arredondada.
- e vogal média baixa anterior (*low mid front vowel*)  
ocorre abaixamento gradual da língua, a posição labial é não arredondada.
- æ vogal baixa anterior (*low front vowel*)

ocorre abaixamento gradual da língua,  
a posição labial é não arredondada.

As vogais descritas anteriormente aparecem em posição tônica nos vocábulos a seguir:

i - heed [hid]    ε - head [hɛd]  
ɪ - hid [hid]    æ - had [hæd]

O autor considera [ɪ] uma vogal média alta, destacando que nessa vogal a língua não alcança a mesma altura que em /i/. Dois outros autores, Prator e Robinett (1972), utilizam a simbologia [iʏ] para /i/, e classificam /ɪ/ como vogal alta; ainda acrescentam à descrição articulatória de /i/ maior tensão e força do que em /ɪ/, que se afasta da parte frontal da boca. Destacam que /æ/ pode ser facilmente confundida com [E], o que demanda atenção especial por parte dos falantes.

Para Malberg (1954) existem outras características que podem influenciar a qualidade de uma vogal; no caso do inglês o grau de tensão muscular durante a articulação, tem-se então: uma vogal tensa e uma não tensa (também chamada de frouxa). Aqui estão os dois exemplos apresentados pelo autor: o /i/ longo de *seat* (lugar) é **tenso**, e o /ɪ/ breve de *sit* (estar sentado) é **não tenso**.

Uma outra forma de diferenciar pares de vogais é classificá-las pelo comprimento, em termos de alongamento do som da vogal. Assim: /i/ em *bead* é + longa do que /ɪ/ em *bid*; /æ/ em *had* é + longa do que /ɛ/ em *head* (LADEFOGED, 1975; para mais detalhes ver Prator; Robinett, 1972). Um sinal complementar para indicar um comprimento maior é o diacrítico [ː], posicionado ao lado do símbolo fonético. As vogais não longas /ɪ/ e /ɛ/ são também chamadas de vogais breves, nomenclatura utilizada neste trabalho.

A partir dos dados até então apresentados adota-se a seguinte descrição:

- [i] vogal anterior, alta, fechada, tensa, não arredondada (possui som longo)
- [ɪ] vogal anterior, alta, fechada, não tensa, não arredondada (possui som breve)
- [ɛ] vogal anterior, média baixa, semi-aberta, não arredondada (possui som mais breve que [æ])
- [æ] vogal anterior, baixa, aberta, não arredondada (possui som menos breve que [ɛ])<sup>23</sup>

A Figura 1 mostra as vogais do inglês em relação à área interna da boca a partir da descrição de Avery e Ehrlich (1992). Destaque-se aqui as vogais anteriores e a simbologia adotada para a alta “[i]”, representada neste trabalho pelo símbolo fonético [i].

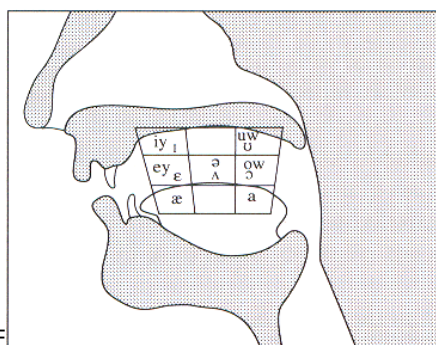


Figura boca. F

terna da

O parâmetro de classificação das vogais inglesas neste estudo está pautado no IPA (versão revisada, 1989), a partir do qual se propõe o seguinte quadro.

<sup>23</sup> Na classificação de Prator e Robinett o som da vogal  $\text{ɪ}$  é **breve**. Considerando a descrição **mais longo** e **menos longo**, de Ladefoged, preferiu-se utilizar essa nomenclatura para indicar a diferença entre as vogais [ɛ] e [æ].

	- Fechadas -
	ANTERIOR
ALTA	i ɪ
MÉDIA	ɛ
BAIXA	æ
	- Abertas -

Figura 2 – Vogais anteriores do inglês.  
Fonte: IPA, 1989.

### - As vogais do português

No que se refere ao PB, a maioria dos autores, a exemplos de Teixeira (1998) e Callou e Leite (2001), reconhece a existência de três **vogais anteriores** (em nível padrão): **i** - pico [piku], **e** - peco [peku] e **ɛ** - peco [peku].

	- Fechadas -
	ANTERIOR
ALTA	i
MÉDIA	e ɛ
	- Abertas -

Figura 3 – Vogais anteriores em posição de contrastividade no português.  
Fonte: A partir de Teixeira, 1998, p. 23; Callou e Leite, 2001, p. 79

Essas vogais são também chamadas palatais por serem articuladas na área do trato oral correspondente à área do palato duro; com a língua totalmente elevada. No caso de [i], a vogal é considerada fechada, por causa do estiramento labial em grau máximo que ocorre na sua produção (no inglês e no português). Com a língua totalmente baixa, próxima da posição de repouso, a vogal [a] é considerada aberta. A vogal inglesa [æ], posiciona entre [ɛ] e [a], mas não alcança o grau de abertura máximo a que chega esta última vogal (MALBERG, 1954). Considerando que o processo articatório

dos sons da fala envolve posições específicas de centenas de músculos, até que um indivíduo alcance a fluência total na sua LM, um intenso e profundo controle muscular é exigido ao longo da maturação de todo seu aparato fono-articulatório – aí envolvidos: boca, lábios, língua, laringe, mandíbula, entre outros (BROWN, 1994). O aluno de LE, principalmente o adulto, enfrentará dificuldades motoras ao aprender a articular os sons da nova língua. Uma das ideias mais difundidas na área é a de que: quanto mais tarde se iniciar o estudo, provavelmente, maior será o desafio para o aluno em termos fonéticos, pois a plasticidade neuromuscular presente na infância se perde com o passar do tempo. Por esse motivo, o alcance do controle sobre o sistema fonológico de uma LE suporta a teoria do “período crítico” para o aprendizado de LE (ver mais em SCLAR-CABRAL, 1988). Não é nenhuma novidade que, com relação às dificuldades impostas ao aprendiz, Lado (1957, p. 1-2) já afirmava:

[...]na comparação entre a língua nativa e a língua estrangeira está a chave para a facilidade ou dificuldade no aprendizado da língua estrangeira [...]. Os elementos que são semelhantes aos da língua nativa (do aprendiz) serão fáceis para o aprendiz e aqueles que forem diferentes serão difíceis<sup>24</sup> (tradução nossa).

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

Prator e Robinett (1972) consideram três motivos que levam os aprendizes de Inglês a cometerem erros de substituição de uma vogal por outra, mas há dois que são cruciais: (1) os falantes atribuem às vogais o som

---

<sup>24</sup> [...]in the comparison between native and foreign language lies the key to ease or difficulty in the foreign language learning [...]. Those elements that are similar to [the learner's] native language will be simple for him and those elements that are different will be difficult.

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

Num contexto específico, a articulação inadequada de uma palavra como essa pode conduzir um dos interlocutores a uma compreensão totalmente equivocada daquilo que se quis dizer. Considere-se, por exemplo, dois interlocutores (I1 e I2) numa situação conversacional onde ocorre um equívoco de pronúncia, o I1 diz: *It's been a long time since I last went on a 'sheep'* ou *When was the last time you were on a 'sheep'* (em lugar de *'ship'*). Ou ainda: *The 'bitches' in Bahia are wonderful* (em lugar de *'beaches'*).

Durante a análise vai se evidenciar a distinção entre o conceito abstrato de **fonemas vocálicos** e suas possíveis **realizações vocálicas**, visto que, na língua inglesa, de forma geral, existe uma relação unívoca entre os fonemas /i/, /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ e suas representações fonéticas [i], [ɪ], [ɛ] e [æ], respectivamente.

A não familiaridade do falante brasileiro com os sons estrangeiros parecia ser o motivo que levava os alunos ao insucesso em muitas das vezes em que tais fonemas tinham que ser pronunciados. As vogais [ɪ] e [æ] não compõem o quadro das vogais distintivas do PB, como revelam, por exemplo, as análises de Head (1964) e Mattoso Câmara (1977), além das já apresentadas aqui. Pouca atenção tem sido dada ao exercício de distinção entre esses dois pares de vogais, os exercícios, em geral, pares mínimos, não

revelam a dimensão dos problemas que podem ser gerados, uma vez que estão, em sua maioria, descontextualizados.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

O período de coleta abrangeu três etapas principais: (1) o pré-teste, onde se vêem os registros de uma conversa informal e de uma leitura gravadas em áudio; (2) o período de intervenção; (3) o pós-teste, que repetiu o mesmo formato do pré-teste. Os seis alunos/sujeitos selecionados foram divididos em dois grupo: o Grupo de Intervenção (GI), participante nas três etapas de coleta e o Grupo de Controle (GC), participantes apenas no pré-teste e no pós-teste. O desempenho dos dois grupos foi retomado ao final para efeito de comparação.

As atividades do GI somaram 40h/aula. Durante os encontros os sujeitos realizaram exercícios orais e escritos para a percepção e produção correta das quatro vogais. Utilizou-se exercícios de pares mínimos; bingo de palavras e identificação de frases. Além dos exercícios previamente elaborados, os sujeitos ouviram a duas histórias em fitas cassete, três músicas em um Musical, assistiram a um vídeo de comédia e a três filmes, e gravaram 3 leituras de textos diversos. Ao longo da coleta foram gravadas três Situações de Diálogo (SD), para acompanhamento do desempenho dos sujeitos em situações de conversação livre, sem o controle estabelecido nas atividades pré-elaboradas. A SD 1 foi gravada após as primeiras 10h/atividade; a SD 2 após 20h/atividade e a SD 3 após 30h/atividade. Cada SD teve aproximadamente 30 min. de duração e um formato diferente: na primeira, somente os três sujeitos participaram; na segunda, a pesquisadora se juntou aos sujeitos no diálogo, e na terceira, o diálogo foi gravado entre a pesquisadora e cada um dos sujeitos individualmente. Os sujeitos ouviram suas próprias gravações para se avaliarem. Ao término da intervenção os sujeitos foram submetidos ao pós-teste, o qual possuía o mesmo formato do pré-teste: sequência dos dez tópicos e regravação da leitura. A intenção em aplicar o mesmo material do pré-teste no pós-teste foi coletar dados do período anterior e posterior à intervenção, para que se



pudesse analisar comparativamente o aproveitamento dos sujeitos nesses dois momentos.

Os dados quantitativos deste trabalho refletem as contagens de erro e acerto no momento da realização das vogais estudadas. Os registros de fonemas vocálicos aparecem entre duas barras inclinadas ( / \ ); os registros da pronúncia dos sujeitos estão foneticamente representados entre colchetes ( [ ] ).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### - PRÉ-TESTE

Todos os registros de erros na conversa informal e na leitura referem-se às não distinções dentro de cada bloco vocálico, i.e. pronúncia de [i] no lugar de /ɪ/ ou vice versa, e pronúncia de [ɛ] no lugar de /æ/ ou vice versa.

A **conversa informal** no pré-teste revelou 53,3% de erros com o par vocálico /ɪ/ e /i/ e 46,7% com o par /ɛ/ e /æ/, de um total de 518 ocorrências. O GC apresentou maior número de erros com o par vocálico /ɛ/ e /æ/, 50,3%, e 49,7% de erros com o par /ɪ/ e /i/, somando 294 ocorrências no total.

Neste momento, o fenômeno da não distintividade se registrou predominante para os dois grupos. Alguns dos erros cometidos são apresentados a seguir.

### - S1

(a) “([its]) *It’s only a dream*”.

A não distinção da vogal /ɪ/ em *it* [ɪt] (isso, isto) leva à realização de [it] *eat* (comer), o que faria com que Isso é só um sonho virasse “Comer é só um sonho”, já que não há a flexão de gerúndio *eating* (que formaria o substantivo).

### - S3

(b) “*I would like that my boyfriend ([liv]) live here*”.

A não distinção de /ɪ/ em *live* \lɪv\ (viver, morar) faz com que S3 produza *leave* [liv] (partir, ir embora), quando a intenção real era dizer *live*. Assim, Eu gostaria que meu namorado morasse aqui se tornaria “Eu gostaria que meu namorado fosse embora daqui”, já que não ocorre a flexão de passado regular *lived*.

#### - S4

(c) “*It’s possible to ([win]) win the difficulties*”.

A palavra *wean* [win] (desmamar) é produzida quando a intenção era dizer *win* \wɪn\ (vencer). A escolha lexical, que não é apropriada para esse contexto, agravada pela não distinção de /ɪ/, pode causar mais prejuízo ainda à mensagem.

Os acertos do GI somaram 443 ocorrências, 45,6% com o primeiro par vocálico e 54,4% com o segundo. O GC apresentou 256 ocorrências de acertos, sendo 27,5% com o primeiro par e 72,5% com o segundo par.

A predominância de acertos nos dois blocos vocálicos, nos dois grupos, se dá com as vogais \i\ e \E\. São registradas apenas 12 distinções de \i\ no GI e 3 no GC; distinções de \I\ ocorrem apenas 6 no GI (por S1) e 9 no GC (por S6). Além disso, ocorrem muito mais acertos com a vogal \E\ do que com a vogal \i\, contudo, isso não significa dizer que os sujeitos têm mais facilidade em pronunciar a vogal média do que a alta; ocasionalmente, foram produzidos mais vocábulos com a vogal \E\ do que com a vogal \i\. Em suma, os sujeitos registraram maior número de acertos ao pronunciarem palavras com esses dois fonemas, justamente os que são distintivos na fonologia da sua LM, e os sobrepõem às vogais inglesas \I\ e \i\, respectivamente.

A **leitura** continha 214 palavras analisáveis que variaram entre substantivos, verbos, preposições, artigos etc. O GI apresentou desempenho inferior ao do GC nesta atividade: 331 (43,8%) incorreções para o primeiro e

294 (49,7%) para o último. Nesta fase prevaleceu a realização das vogais \i\ e \E\, pertencentes ao quadro vocálico da LM dos sujeitos, sobre as estrangeiras \i\ e \Ï\ . Estas duas últimas vogais não foram, em sua grande maioria, distintas pelos sujeitos; as poucas realizações adequadas não permitem considerar que estão, de fato, funcionando contrastivamente na fala dos sujeitos.

No período de intervenção as ocorrências de distinção das vogais se elevaram significativamente, ocorrendo 100% de acerto em diversos exercícios, tanto de percepção distintiva, como nos *Word Bingos*, quanto de produção, nos *Pronunciation Drills*. Esse resultado revelou que durante a fala controlada o volume de acertos supera as incorreções devido à proximidade dos modelos fornecidos, e pela reflexão prévia antes da execução das atividades propostas. Pode-se dizer que os sujeitos se preparavam para produzir distintivamente as quatro vogais.

Ao ouvirem as SDs, os sujeitos revelaram não perceberem quando cometiam erros. Em suas avaliações muitos equívocos ocorridos com a não distinção de \i\ ou \Ï\ foram consideradas acertos pelos sujeitos do GI. Este dado revelou que os aprendizes acreditavam estarem ouvindo um fonema quando, na verdade, estavam ouvindo o seu correspondente no par vocálico.

#### - PÓS-TESTE

A etapa final, o pós-teste, representa o instrumento de registro oral e, portanto, a indicação mensurável sobre o aprendizado dos sujeitos. Ou dever-se-ia considerar o quê, do seu aprendizado, já se registra em sua fala espontânea, uma vez que, ao longo do período de intervenção, os sujeitos passaram, pouco a pouco, a demonstrar uma tomada de consciência acerca das diferenças vocálicas (e conseqüentemente suas implicações). Contudo, durante as falas espontâneas, o volume de realizações adequadas diminuiu, não refletindo o desempenho dos sujeitos nas atividades de percepção das vogais. Em síntese, era como se os sujeitos já conhecessem as vogais e as diferenças articulatórias entre elas e, portanto, conseguissem reconhecê-las

na fala de terceiros, mas não fossem, ainda, capazes de articulá-las livremente. Isso leva a crer que o aparato articulatório dos sujeitos ainda limitava a realização adequada das vogais quando eles não estavam desempenhando um exercício controlado ou quando se afastavam dos modelos.

A distinção das vogais ocorria durante a realização dos exercícios, porém, a capacidade motora para tal distinção não se revelou, predominantemente, durante a produção oral dos sujeitos na conversa informal estabelecida durante o pós-teste. A distância existente entre a percepção correta do som vocálico e a sua produção correta, apesar de menor do que no pré-teste, ainda parece grande nesta etapa.

Na **conversa informal** foram registradas 717 ocorrências de erros para o GI, sendo 52,4% com o par vocálico  $i$  e  $\backslash$ , e 47,6% com o par  $E$  e  $\backslash$ . O GC também cometeu mais erros com o primeiro par vocálico, 54,7%, e para o segundo par 45,3%, somando um total de 236 ocorrências. Os dois grupos voltaram a cometer os mesmos tipos de erros do pré-teste. Apesar disso, os registros de acertos foram superiores nesta etapa final: das 989 ocorrências no GI, 42,5% foram com o par  $i$  e  $\backslash$ , e 57,5% com o par  $E$  e  $\backslash$ .

O número de distinções que ocorrem com o par  $E$  e  $\backslash$  é, novamente, superior às distinções de  $i$  e  $\backslash$ . Esses números são proporcionais ao volume de ocorrências de palavras daquele par de vogais. O GC registrou 303 acertos, sendo 30,7% com o par  $i$  e  $\backslash$ , e 69,3% com o par  $E$  e  $\backslash$ . O GC também registrou mais acertos com este último par vocálico.

A predominância de acertos nos dois blocos vocálicos, nos dois grupos, se deu como no primeiro teste, nas realizações de  $i$  e  $E$ , pertencentes ao PB. Contudo, as distinções de [i], no GI, passaram a ser 162 no pós-teste e não mais 12 como no pré-teste. No GC ocorreram 6 distinções com essa vogal no pós-teste, 3 a mais do que no teste anterior. As distinções de [i] aumentaram significativamente no GI, passando a ser 49 e não mais 6. É importante destacar que, no teste final, os três sujeitos registram distinções

dessa vogal; no pré-teste apenas S1 realizou as 6 distinções. No GC ocorreu um fato curioso, S6 havia registrado distinções de [i] no pré-teste, mas nenhuma ocorrência foi registrada no teste final. Inclusive, palavras antes realizadas adequadamente foram produzidas com erro, a exemplo de *and*.

No geral, se repete a superioridade dos acertos com a vogal \E\, em comparação com a vogal \i\. Isso se dá pelos dois fatores já mencionado: 1) A produção de vocábulos com a vogal \E\ permanece superior à dos vocábulos com \i\; e 2) é recorrente a repetição excessiva de palavras, como *very* e *yes*, também as mais frequentes no pré-teste.

Durante a **leitura** no pós-teste o GI apresentou um desempenho bastante superior ao do GC: 88,8% de acertos para aquele e 52,8% para este.

A melhoria no desempenho oral dos sujeitos era esperada após mais um semestre de estudo. Criou-se a expectativa de que o GI teria um desempenho superior ao do GC, devido às atividades complementares desenvolvidas por esse grupo durante a intervenção. De fato, se verificou que aquelas atividades contribuíram, significativamente, para um melhor desempenho do GI, já que este obteve 36% (88,8% - 52,8%) a mais de acertos do que o GC, na leitura do pós-teste.

Os dados revelados no diálogo do pós-teste indicam que, em termos gerais, os seis sujeitos cometeram os mesmos tipos de erros já verificados no pré-teste. Contudo, houve registros de adequações e correções em palavras como: *is* [i], *if* [i], *it* [i], *with* [i], *think* [i], *England* [i], *and* [i], *plan* [i], e *had* [i] etc. Ao considerar o registro total de ocorrências nos dois testes, verificou-se uma redução de erros e um aumento de acertos no pós-teste, proporcionais ao total de ocorrências em cada momento.

Todos os erros computados nesta coleta somam 2824 ocorrências; todos os acertos somam 3597 ocorrências, juntas formam o total geral de 6421 ocorrências.

Foram registradas 1608 ocorrências durante a **conversa informal** no pré-teste e 2245 no pós-teste. Do total do pós-teste, 953 foram equívocos de pronúncia. Este número superou os 812 erros cometidos no pré-teste, mas,

em contrapartida, os 1292 acertos, além de superar a marca anterior de 796 ocorrências, foi superior ao total de erros no pré-teste e no pós-teste, separadamente.

Enquanto no pré-teste o GI e o GC cometeram 684 erros na **leitura**, que representam 53,3% do total de 1284 palavras, no pós-teste eles somam apenas 375 incorreções, i.e. 29,2% de erros. Em contrapartida, enquanto no primeiro teste os grupos tiveram apenas 46,7% de acertos, 600 distinções, no pós-teste esse percentual subiu para 70,8%, 909 distinções. Houve uma redução de 24,1% (53,3%-29,2%) das incorreções durante a leitura no pós-teste para o GI e o GC. Na verdade, o grande responsável por esse resultado é o GI, nesta etapa sim, pôde-se verificar uma melhora considerável na pronúncia deste grupo, melhora essa influenciada, talvez, pelas condições de realização desta atividade: os sujeitos puderam usar o tempo que lhes foi necessário para se prepararem para a gravação da leitura; puderam lançar mão do recurso da grafia para direcionar suas opções de pronúncia; tiveram mais tempo para refletir sobre a pronúncia correta de cada palavra e, além desses fatores, não contaram com a presença do elemento observador no momento da gravação, a pesquisadora.

Coincidentemente, o aumento de acertos ocorrido no pós-teste foi, também, de 24,1% (70,8%-46,7%). Até o momento está claro que houve redução de erros e aumento de acertos no pós-teste. Na Tabela 2 retoma-se a análise dos grupos separadamente e mostra que o GI tem apresentado desempenho superior ao do GC. Mas é preciso avaliar como e em quais proporções essa melhora ocorreu.

Tabela 2: Síntese da soma geral nos dois momentos do pré-teste e do pós-teste

OCORRÊNCIAS	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		TOTAL GERAL
	GI	GC	GI	GC	
ERROS	879	617	789	539	<b>2824</b>
	31,1%	21,8%	27,9%	19,1%	-
	724	672	1559	642	<b>3597</b>

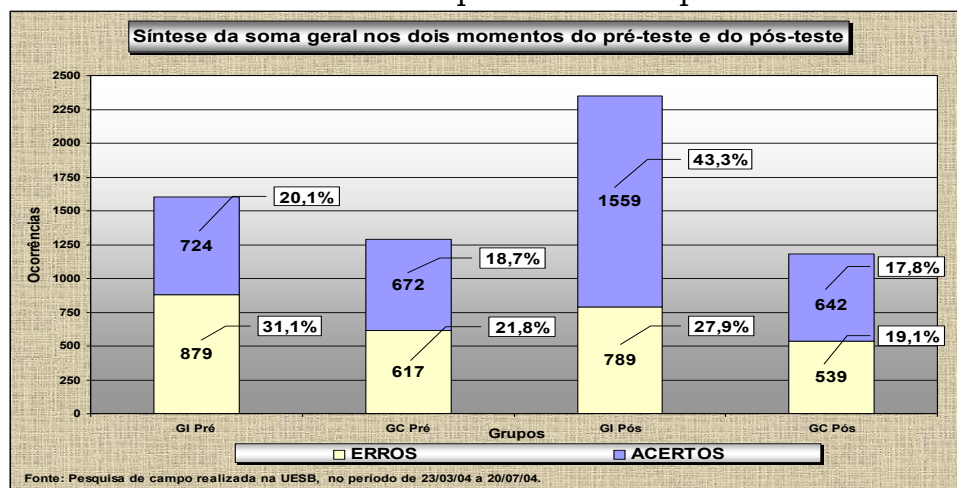
ACERTOS	20,1%	18,7%	43,3%	17,8%	-
ERROS ACERTOS <sup>e</sup>	1603	1289	2348	1181	<b>6421</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

A partir da Tabela 2 pode-se constatar que as 1496 (879+617) não realizações adequadas do pré-teste representam 53% (31,1%+21,8%) do total de 2824 erros. No pós-teste, a soma entre os grupos leva ao total de 1328 (789+539) inadequações, 47% (27,9%+19,1%) dos erros. Por outro lado, os acertos do pré-teste, que totalizam 1396 (724+672) ocorrências, referem-se a 38,8% (20,1%+18,7%) do total de 3597 acertos. No pós-teste esta soma gera 2201 (1559+642) realizações adequadas, 61,2% (43,3%+17,8%) do total.

Considerando-se a variabilidade dos totais de erros e acertos nos dois testes, pode-se afirmar que o GI e o GC realmente tiveram melhor aproveitamento no teste final. O Gráfico 1 mostra esses percentuais.

Gráfico 1 – Síntese da soma geral nos dois momentos do pré-teste e do pós-teste



Apesar da melhora observada na pronúncia dos dois grupos no pós-teste, tal resultado pode não parecer claramente definido, uma vez que os totais de ocorrências da conversa informal variaram de acordo com o volume geral de produção dos sujeitos. Nas Tabelas 3 e 4, a seguir, buscou-se apresentar o resultado final de cada grupo mostrando as diferenças

percentuais entre acertos e erros dentro de cada etapa para efeito de comparação. Assim, os totais de erros e acertos de cada grupo em cada teste, separadamente, apresentados no Gráfico 1 serão retomados agora para o cálculo das diferenças percentuais.

Em suma, dos 1603 registros do GI no pré-teste (961 ocorrências na conversa informal mais as 642 palavras da leitura), **724** são acertos (**45,2%**) e **879** são erros (**54,8%**). Dos 2348 registros do pós-teste (1706 ocorrências na conversa informal mais as 642 palavras da leitura), **1559** são acertos (**66,4%**) e **789** são erros (**33,6%**). Neste momento, se comprova, claramente, a grande melhora ocorrida na pronúncia das quatro vogais pelo GI. A diferença entre acertos e erros no pré-teste era de 9,6 pontos percentuais, i.e. 9,6% a mais de erros. No pós-teste o quadro se inverte, o número de acertos (antes menor) superou o número de erros. Assim, a diferença entre acertos e erros foi de 32,8 pontos percentuais, só que, desta vez, é de 32,8% a mais de acertos.

Tabela 3: Resultado final da diferença percentual entre erros e acertos no GI

<b>PRÉ-TESTE</b>		<b>PÓS-TESTE</b>	
ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO
<b>45,2%</b>	<b>54,8%</b>	<b>66,4%</b>	<b>33,6%</b>
Diferença percentual: <b>9,6%</b>		Diferença percentual: <b>32,8%</b>	

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

No que se refere ao GC, dos 1289 registros no pré-teste (647 ocorrências na conversa informal mais as 642 palavras da leitura), **672** são acertos (**52,1%**) e **617** são erros (**47,9%**). Dos 1181 registros do pós-teste (539 ocorrências na conversa informal mais as 642 palavras da leitura), **642** são acertos (**54,4%**) e **539** são erros (**45,6%**). O GC obteve mais acertos do que erros nos dois testes. Além disso, o seu desempenho se mostrou melhor durante o pós-teste. A diferença entre acertos e erros no pré-teste era de 4,2



pontos percentuais a mais de acertos. No pós-teste essa diferença subiu para 8,8 pontos percentuais.

Tabela 4: Resultado final da diferença percentual entre erros e acertos no GC

<b>PRÉ-TESTE</b>		<b>PÓS-TESTE</b>	
ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO
<b>52,1%</b>	<b>47,9%</b>	<b>54,4%</b>	<b>45,6%</b>
Diferença percentual: <b>4,2%</b>		Diferença percentual: <b>8,8%</b>	

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

## **CONCLUSÕES**

Como já se falou anteriormente, uma melhora no desempenho dos dois grupos era esperada, e este fato se comprovou aqui. Pode-se constatar, também, que o GI apresentou um excelente desempenho, tanto nos exercícios de percepção quanto nos de produção das vogais, ou seja, durante a eliciação de fala controlada. No momento da realização dos exercícios e atividades, partindo dos modelos, do treino e exercícios articulatórios, obteve-se um grande volume de adequações na articulação das vogais. Nos momentos de fala espontânea, durante as SDs e no diálogo do pós-teste, quando não existiu a presença imediata de modelos, nem o espaço dedicado à prática da pronúncia de cada vogal, o volume de realizações adequadas das vogais /i/ e /e/ diminuiu sensivelmente. No caso do GC, a fala espontânea se equipara à do GI, as vogais /i/ e /e/ são raramente realizadas adequadamente. De fato, como o GC não se submeteu ao período de intervenção, o único material que permitiu avaliar seu desempenho sob eliciação controlada foi a leitura, e nos dois testes os resultados foram bem semelhantes. A redução no número de erros não se revelou significativa para este grupo. Tal fato reforça o efeito positivo do período de intervenção sobre S1, S2 e S3.

Quanto ao aumento dos acertos, para o GI e o GC, no pós-teste, a incidência das palavras *very, yes, when, yeah* e *she* foi, também, muito

grande. No caso do GI, o percentual de acertos com essas palavras foi um pouco menor no último teste, passou de 38,1% no pré-teste para 34,1% no pós-teste. No GC essas palavras são responsáveis por 46,5% das ocorrências no pré-teste; no pós-teste esse percentual chega a 51,2%, mais do que todas as outras ocorrências de acertos. Não há como negar que a recorrência daquelas palavras influenciou bastante o aumento dos acertos durante a conversa informal no pós-teste, por outro lado, esse fenômeno não deve encobrir o sucesso inegável alcançado pelo GI no final da coleta. As realizações adequadas das vogais \i\ e \ĩ\, pelo GC, eram 3,4% (12 ocorrências) no pré-teste e 2% (6 ocorrências) no pós-teste; o GI apresentou um percentual inicial de 4,1% (18 ocorrências) de adequações que subiu para 21,3% (211 ocorrências) no teste final.

Esses valores reforçam a validade dos exercícios e atividades propostos para o período de intervenção. Além disso, o resultado final da análise leva a crer que o melhoramento perceptivo dos sujeitos do GI, juntamente com o aumento no número de adequações ao pronunciarem as quatro vogais anteriores, poderão levá-los a um melhor desempenho oral na LI, em termos de um maior controle articulatório e acuidade auditiva e, conseqüentemente, maior clareza na sua comunicação.

Contudo, ainda não se pode falar em distinção das vogais inglesas, quando as ocorrências de acertos são ainda tão pouco frequentes, e os sujeitos não conseguem sustentá-las ao se expressarem livremente na LI. Por outro lado, não se pode negar o avanço alcançado ao se comparar o desempenho dos dois grupos no início e no final do estudo.

## REFERÊNCIAS

- AVERY, P.; EHRlich, S. **Teaching American English Pronunciation**. 9<sup>th</sup> impression (2002). Oxford: Oxford University Press, 1992.
- BROWN, H. D. **Principals of language learning and teaching**. 3.ed. USA, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

- CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CAMARA Jr., J. M. **Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa**. 1ª Edição 1953. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CONGRESSO DE KIEL, 1989, Alemanha. **International Phonetic Alphabet**. Edição revisada. 1989.
- HEAD, B. F. **A comparison of the segmental phonology of Lisbon and Rio de Janeiro**. 1964. Austin. Dissertation – PhD – University of Texas. cap.4, p. 136-190.
- LADEFOGED, P. **A Course in Phonetics**. CA, San Francisco: Harcourt Brace Jovanovich, Inc, 1975.
- LADO, R. **Linguistics Across Cultures**. Impression 1964. Michigan: The University of Michigan Press, 1957.
- MALBERG, B. **A fonética**. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.
- PRATOR Jr., C. H.; ROBINETT, B. W. **Manual of American English Pronunciation**. 3.ed. CA, San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972.
- SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 40-49.
- TEIXEIRA, E. R. **Aspectos Fono-Ararticulatórios e Fonológicos do Português**. Instituto de Letras/UFBA, 1998. Não publicado. (Texto cedido pela autora).