

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAFIBE

LUCIANA PACHECO MEDEIROS VIEIRA

Análise Contrastiva: O Alfabeto Fonético Internacional como mecanismo de ensino de Língua Inglesa

BEBEDOURO - SÃO PAULO.

2015

LUCIANA PACHECO MEDEIROS VIEIRA

Análise Contrastiva: O Alfabeto Fonético Internacional como mecanismo de ensino de Língua Inglesa

Trabalho de Conclusão de Curso
(monografia) apresentado ao Centro
Universitário Unifafibe como requisito
parcial para obtenção do grau de licenciado
em Letras (Inglês e suas respectivas
literaturas).

Orientador: Prof. Ms. Mateus Cruz Maciel
de Carvalho

Co-orientadora: Profa. Ms. Natalia
Helena Wiechmann

BEBEDOURO – SÃO PAULO

2015

Vieira, Luciana Pacheco Medeiros.

Análise Contrastiva: O Alfabeto Fonético Internacional como mecanismo de ensino de Língua Inglesa/ Luciana Pacheco Medeiros Vieira. -- Bebedouro: UNIFAFIBE, 2015.

92f.: il.; 29,7cm.

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras / Inglês - Centro Universitário UNIFAFIBE, Bebedouro, 2015.

Bibliografia: f. 88-90

1. Alfabeto Fonético Internacional. 2. Fonética e Fonologia. 3. Metodologias de Ensino de Língua Inglesa.

I. Título.

LUCIANA PACHECO MEDEIROS VIEIRA

Análise Contrastiva: O Alfabeto Fonético Internacional como mecanismo de ensino de Língua Inglesa

Trabalho de Conclusão de Curso
(monografia) apresentado ao Centro
Universitário Unifafibe como requisito
parcial para obtenção do grau de licenciado
em Letras (Inglês e suas respectivas
literaturas).

Orientador: Prof. Ms. Mateus Cruz Maciel
de Carvalho

Co-orientador: Prof. Ms. Natalia Helena
Wiechmann

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Ms. Mateus Cruz Maciel de Carvalho
Centro Universitário Unifafibe – Bebedouro-SP

Membro Convidado: Prof. Dr. Rinaldo Guariglia
Centro Universitário Unifafibe – Bebedouro-SP



<http://www.unifafibe.com.br/revistaletrasfafibe/>

ISSN 2177-3408

A meus pais Luiz e Cleonice

AGRADECIMENTOS

a Deus, pela força e pela proteção que me concedeu no desenvolvimento desta pesquisa;

à minha mãe Cleonice que foi a primeira pessoa a me ensinar a Língua Inglesa e ao meu pai Luiz que ao lado de minha mãe sempre me apoiou em meus estudos;

aos professores Mateus Carvalho e Natalia Helena Wiechmann meus orientadores, pela amizade, paciência, compreensão e por tantas horas dedicadas me ensinando e auxiliando em meu projeto;

à professora Mariângela Alonso por acompanhar o desenvolvimento do meu projeto, pela leitura criteriosa e pelos apontamentos feitos que muito contribuíram para este trabalho;

ao professor Rinaldo por me incentivar e acreditar que eu seria capaz de começar e dar continuidade a este projeto;

aos professores Lígia de Pádua Xavier, Michelle Facchin, Vanessa Treviso, Ana Carolina Cavallini, Jacob dos Santos Biziak, Thiago Ferigati, Leonardo Jeronymo, Phablo Fachin e Sergio Mariotini por tudo o que me ensinaram durante estes três anos, por toda paciência, dedicação e excelência naquilo que fazem;

aos meus amigos Ana Luiza Targa, Rafaela Duarte, Aline Marcela, Isabela Barbosa Batista, Leandro Hilário Campos, Flávio Ferraz, Kelvin Bossolani e Michael Schiavon por também amarem as Letras, pelo apoio e ajuda durante estes três anos;

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento e acreditaram em mim.



<http://www.unifafibe.com.br/revistaletrasfafibe/>

ISSN 2177-3408

E aqueles que foram vistos dançando
foram julgados loucos por aqueles que não
podiam escutar a música.

Nietzsches

RESUMO

Este trabalho da área de Linguística, subárea de Fonética e Fonologia propõe provar a eficácia do ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva como instrumentos auxiliadores no ensino e aprendizado da Língua Inglesa dentro das metodologias de ensino que serão apresentadas. Utilizaremos os estudos de Jakobson (1967), Steinberg (1986), Silva (2001), Cagliari (2002) e Lopes (2008) para trabalhar os conceitos básicos de Fonética e Fonologia tais como fonemas e pares mínimos e mostraremos qual o papel da análise contrastiva dentro do ensino de línguas e como aplicá-la. Abordaremos também a história da Língua Inglesa, as influências que recebeu de diversas línguas e as mudanças pelas quais sua pronúncia passou até se tornar a língua que hoje conhecemos. Os métodos de ensino de língua estrangeira são diversos, no entanto, com base nos estudos de Larsen-Freeman (2000) nos deteremos em apresentar aqueles que são mais conhecidos e utilizados atualmente. E finalmente mostraremos como se dá o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva dentro de cada método exposto e nosso parecer acerca de como cada metodologia trabalharia esse ensino. Acreditamos que a aplicação metodológica do Alfabeto Fonético Internacional e da análise contrastiva propicia melhores resultados para a aprendizagem de Língua Estrangeira, particularmente o inglês. Partiremos do princípio de que o aprendizado de gramática de Língua Inglesa é complementado pelo uso do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva.

ABSTRACT

This paper of linguistics area, Phonetics and Phonology subarea aims to prove the effectiveness of the International Phonetic Alphabet teaching and the use of contrastive analysis as helper tools in the teaching and learning of English in the teaching and learning of English. We will use the studies of Jakobson (1967), Steinberg (1986), Silva (2001), Cagliari (2002) and Lopes (2008) to work on the concepts of phonetics and phonology such as phonemes and minimal pairs and show the role of contrastive analysis within the language teaching and how to apply it. We will also explore the history of the English language, the influences he received from several languages and the changes that your pronunciation went to become the language we know today. Foreign language teaching methods are different, however, based on studies of Larsen-Freeman (2000) we will hold on to introduce those who are better known and currently used. And finally we show how is the teaching of the International Phonetic Alphabet and the application of contrastive analysis within each treatment method and our opinion about how each would work this teaching methodology. We believe that the methodological application of the International Phonetic Alphabet and contrastive analysis provides better results for learning a foreign language, particularly English. We will assume that the English language grammar learning is complemented by the use of the International Phonetic Alphabet and the application of contrastive analysis.

SUMÁRIO

Introdução	9
1 Fonética e Fonologia: Aspectos Teóricos	12
1.1 Fonética	12
1.1.1 O Aparelho Fonador.....	13
1.1.1.1 Classificação das Vogais.....	14
1.1.1.2 Classificação das Consoantes.....	16
1.1.2 Alfabeto Fonético Internacional.....	18
1.2 Fonologia.....	21
1.2.1 Fonemas.....	21
2 A Língua Inglesa	24
2.1 Breve História do Surgimento da Língua Inglesa.....	26
2.2 Similaridades e Distanciamentos entre a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa: Transferência Positiva, Negativa ou Interferência.....	28
3 A Análise Constrativa	34
3.1 Passos para a Realização de uma Análise Contrastiva.....	34
3.2 Análise Contrastiva entre os Pares Mínimos da Língua Inglesa.....	36
4 Principais Métodos de Ensino de Língua Estrangeira/Inglesa e a Aplicação no Ensino do Alfabeto Fonético Internacional e da Análise Constrativa	57
4.1 O Método de Tradução e Gramática.....	57
4.1.1 Aplicando o Ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a Análise Contrastiva ao Método da Tradução e Gramática.....	60
4.2 Método Direto.....	61
4.2.1 Aplicando o Ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a Análise Contrastiva ao Método Direto.....	63
4.3 Método Audiolingual.....	65
4.3.1 Aplicando o Ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a Análise Contrastiva ao Método Audiolingual.....	68

4.4 Resposta Física Total	70
4.4.1 Aplicando o Ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a Análise Contrastiva ao Resposta Física Total (TRP).....	72
4.5 Abordagem Natural.	73
4.5.1 Aplicando o Ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a Análise Contrastiva à Abordagem Natural.....	74
4.6 Abordagem Comunicativa	78
4.6.1 Aplicando o Ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a Análise Contrastiva à Abordagem Comunicativa.....	80
4.7 Avaliação dos Métodos quanto à Aplicabilidade do Alfabeto Fonético Internacional.....	83
 5 Considerações Finais.....	86
 Referências.....	88
 Anexos.....	91
Anexo A	92

INTRODUÇÃO

Este trabalho da área de Linguística, subárea de Fonética e Fonologia partindo de uma perspectiva estruturalista até chegar à funcionalista, propõe provar a eficácia do ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva como instrumentos auxiliadores no ensino e aprendizado da Língua Inglesa. Acreditamos que a aplicação metodológica do Alfabeto Fonético Internacional e da análise contrastiva propicia melhores resultados para a aprendizagem de Língua Estrangeira, particularmente o inglês. Partiremos do princípio de que o aprendizado de gramática de Língua Inglesa é complementado pelo uso do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva. Utilizaremos as pesquisas de Jakobson (1967), Camara Jr. (1970), Steinberg (1986), Steinberg (1990), Larsen-Freeman (2000), Silva (2001), Cagliari (2002), Souza; Santos (2003), Steinberg (2006), Lopes (2008) e Bechara (2009).

Optamos pela escolha desse tema devido à perceptível procura por parte das empresas por pessoas que saibam oralizar um segundo idioma fluentemente. Observa-se com isso que muitos têm procurado por escolas de idiomas para que possam preencher os requisitos das empresas. No entanto, ao se deparar com um novo idioma muitas pessoas encontram dificuldades em pronunciar as novas palavras, visto que essas são pronunciadas de uma forma bem diferente de como são escritas. Diante de tal dificuldade é que encontramos a base para a construção deste projeto.

Acreditamos que qualquer dessas pessoas que tenham a oportunidade de aprender o Alfabeto Fonético Internacional e como realizar a análise contrastiva terá maior facilidade no aprendizado do idioma, pois ainda que desconheça a pronúncia das palavras reconhecerá os símbolos fonéticos e, com base na leitura desses poderá se comunicar eficazmente em outra língua. Vale ressaltar que é necessário também o conhecimento da estrutura gramatical da língua estudada.

Embora o Alfabeto Fonético Internacional traga todos os fonemas humanos em sua estrutura, ele é um facilitador para a melhoria da pronúncia do inglês porque seus símbolos fonéticos conseguem representar todos os fonemas presentes no sistema sonoro da Língua

Inglesa, os quais não existem no sistema sonoro da Língua Portuguesa. Sendo assim, a pessoa que conhecer esse alfabeto saberá qual é o som que cada símbolo fonético representa e quando o ver no dicionário, por exemplo, lerá cada um desses como se fosse uma sílaba e, então, pronunciará a palavra corretamente.

Palavras como *song* e *thong* por exemplo, embora não tenham similaridade em sua escrita, quando pronunciadas parecem ser a mesma palavra, pois seus fonemas possuem pronúncias muito parecidas. No entanto, há uma diferença entre eles que deve ser percebida para que o falante e o ouvinte possam se comunicar eficazmente. Em relação à letra e os sons, são sons foneticamente semelhantes, mas que constituem fonemas diferentes na Língua Inglesa. O *s* de *song* é representado pelo símbolo fonético /s/ e o *t* de *thong* é representado por /θ/, sendo que ambos são fricativos, mas, o primeiro símbolo é um fricativo alveolar e o segundo é um fricativo dental.

E no caso da escrita similar que possui pronúncia diferente, o Alfabeto Fonético Internacional também é de grande auxílio. Vejamos por exemplo as palavras *door* e *poor*, o comum é pensar que ambas teriam uma pronúncia similar devido ao **o** duplo no meio da palavra, entretanto, *door* é pronunciada [dɔ ɔr] e *poor* [pðər]. Tanto em relação aos fonemas com pronúncias muito parecidas quanto às palavras que embora não tenham similaridade em sua escrita, mas que quando pronunciadas parecem ser a mesma palavra, a análise contrastiva trabalhando em parceria com o Alfabeto Fonético Internacional é uma grande auxiliadora para expor as diferenças entre tais fonemas e palavras e sanar possíveis erros de pronúncia.

Diante do exposto, foi feito um levantamento dos fonemas comuns às Línguas Portuguesa e Inglesa e então a análise contrastiva entre essas, mostrando as diferenças entre cada fonema e ensinando atividades que auxiliem na percepção entre os sons de cada um. Estando cientes do valor do conhecimento do ensino do Alfabeto Fonético Internacional nosso objetivo é provar sua importância como base de apoio àqueles que desejam oralizar uma nova língua e, no caso desta pesquisa, a Língua Inglesa.

Desejamos despertar nos alunos o interesse em ensinar e aprender o idioma.

Mostraremos que o estudo de Fonética e Fonologia, principalmente do Alfabeto Fonético Internacional não se limita apenas aos estudantes da área de Linguística, mas constitui um grande facilitador para todo aquele que deseja falar bem um outro idioma.

Estudaremos mais profundamente a influência do Alfabeto Fonético Internacional na pronúncia dos falantes que o conhecem e que o utilizam para oralizar corretamente um outro idioma. Assim, percorremos os seguintes objetivos:

- a) Procuraremos provar que, com o uso das ferramentas adequadas, o aprendizado de uma nova língua torna-se muito mais acessível e de fácil entendimento, não sendo algo tão complexo como muitas pessoas acreditam.
- b) Proporemos atividades que auxiliem a percepção dos sons de cada fonema cujo som seja muito parecido a fim de evitar pronúncias incorretas que podem acarretar em constrangimento para os alunos.
- c) Mostraremos como é fundamentada a metodologia de ensino da Língua Inglesa e dentre os métodos apresentados qual o que melhor se encaixa com a utilização da análise contrastiva como ferramenta de ensino.

Ao final deste trabalho esperamos identificar e apontar qual(s) dentre o(s) método(s) apresentados – Método da Tradução e Gramática, Método Direto, Método Audiolingual, Resposta Física Total (TPR), Abordagem Natural e Abordagem Comunicativa - é mais adequado(s) para se ensinar a Língua Inglesa com a aplicação do Alfabeto Fonético Internacional em seu conteúdo como instrumento auxiliador no aprendizado e ensino dessa e para a aplicação da análise contrastiva.

A pesquisa é de natureza bibliográfica, pois o trabalho será embasado na literatura sobre Fonética e Fonologia, Língua Inglesa, especialmente a norte-americana e sua pronúncia, análise contrastiva e métodos de ensino de Língua Estrangeira.

Para melhor compreensão do trabalho optamos por dividi-lo em cinco seções. A primeira consiste na definição de Fonética e Fonologia, seus aspectos principais e funcionalidades. A segunda aborda a Língua Inglesa e sua proximidade fonética com a Língua Portuguesa uma vez que ambas possuem alguns fonemas idênticos e outros muito parecidos. Na terceira seção foi feita a análise contrastiva entre a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa e depois de identificados os problemas que se relacionam à pronúncia foram apresentados meios de saná-los utilizando inclusive, contrastes entre pares mínimos comuns somente à Língua Inglesa também. A quarta seção, por sua vez, apresentou os métodos de ensino de Língua Estrangeira mais conhecidos e suas características bem como a maneira como se dá o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva como instrumento auxiliador para o ensino de Língua Estrangeira pelos métodos apresentados e qual(s) seriam mais adequados para tal intenção.

1 FONÉTICA E FONOLOGIA: ASPECTOS TEÓRICOS

Esta seção apresenta aspectos teóricos das áreas de Fonética e Fonologia, tal como a constituição do aparelho fonador, os mecanismos de produção da fala, a classificação das vogais e das consoantes quanto a sua produção articulatória e algumas considerações acerca do Alfabeto Fonético Internacional. Além disso, são feitas algumas considerações sobre a Fonologia e o conceito de fonema.

Tanto Fonética como Fonologia lidam com os sons usados na fala. A diferença está na forma como cada uma trabalha com esses sons. A Fonética é descritiva, trabalha com os sons em si, e com a forma como são produzidos, isto é, os pontos e os modos de articulação. Como dizem Souza e Santos (2003, p.9), “a fonética trabalha com os sons propriamente ditos, como eles são produzidos, percebidos e que aspectos físicos estão envolvidos em sua produção”.

A Fonologia, por sua vez, é interpretativa, uma vez que analisa as informações apresentadas pela Fonética. Para ela, o importante é entender o valor dos sons dentro de uma língua e como eles se organizam dentro dela. Segundo Cagliari (2002, p.18), “a fonologia, por sua vez, faz uma interpretação dos resultados apresentados pela Fonética, em função dos sistemas de sons das línguas e dos modelos teóricos que existem para descrevê-los”.

1.1 Fonética

A Fonética é uma ciência descritiva, como já foi afirmado, que lida com os sons em si, e como eles são produzidos. Como aponta Silva (2001, p.23), “a Fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”. As principais áreas estudadas pela Fonética são: a) Fonética articulatória, que é estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório; b) Fonética auditiva, que é o estudo da percepção da fala; c) Fonética acústica, que se caracteriza pelo estudo das propriedades físicas dos sons da fala.

1.1.1 O aparelho fonador

Com base em Silva (2001) e Souza e Santos (2003), mostraremos a função de cada órgão dentro do aparelho fonador e os grupos em que são divididos.

Nosso corpo não possui órgãos que se destinam unicamente à produção de som. Os órgãos envolvidos nessa produção têm como função principal outras atividades como mastigar, engolir, cheirar e respirar. Os órgãos que têm participação na produção da fala levam o nome de aparelho fonador e podem ser divididos em três grupos: sistema articulatório, sistema fonatório e sistema respiratório.

O sistema respiratório é formado pelos pulmões, músculos pulmonares, tubos brônquios e traqueia; ele encontra-se na parte inferior à glote que é chamada de cavidade infraglotal. Sua função primária é a produção da respiração.

O sistema fonatório é formado pela laringe. Nela localizam-se as cordas vocais, que são músculos estriados que podem obstruir a passagem da corrente de ar. A laringe tem como função primária atuar como uma válvula que obstrui a entrada de comida nos pulmões por meio do abaixamento da epiglote.

O sistema articulatório é formado pela faringe, língua, nariz, dentes, lábios e palato. Os órgãos que o compõem têm diversas funções primárias e que se relacionam principalmente ao ato de comer. Alguns exemplos disso são os atos de morder, mastigar, sentir o paladar, engolir, sugar e cheirar.

Silva (2001, p.26) afirma que “todas as línguas naturais possuem consoantes e vogais, e que um segmento consonantal é “um som que seja produzido com algum tipo de obstrução nas cavidades supraglóticas de maneira que haja obstrução total ou parcial da passagem da corrente de ar podendo ou não haver fricção”.

Assim, quando a corrente de ar se dirige à glote, pode encontrá-la totalmente aberta, fechada ou quase fechada. Quando o ar consegue passar livremente, isso quer dizer que ela está totalmente aberta e, portanto, não provoca a vibração das cordas vocais. Nesse caso, o fonema produzido é chamado de surdo: /f/, /s/, /t/, etc. Por outro lado, se a glote está fechada ou quase fechada, ao passar, a corrente de ar força a passagem provocando a vibração das cordas vocais e produzindo o que chamamos de fonemas sonoros, como /v/, /z/, /d/, etc. No caso das vogais, todas são sonoras não havendo portanto, nenhuma obstrução ou fricção durante a passagem da corrente de ar.

Além dos segmentos consonantais e vocálicos, há ainda os glides ou semivogais, que são segmentos com “características fonéticas não tão precisas, seja de consoante ou de vogal” (SILVA, 2001, p.26).

A maioria dos sons produzidos pelos seres humanos utiliza o mecanismo da corrente de ar. Apenas alguns poucos sons não o utilizam como é o caso do ranger dos dentes. A corrente de ar pode ser pulmonar, glótica ou velar e, no caso dos segmentos consonantais do português, o mecanismo utilizado é o de corrente de ar pulmonar. Segundo Souza e Santos (2003, p.16), “a corrente pulmonar é aquela que se inicia nos pulmões e é responsável, além da fonação, pelo ciclo respiratório”. A corrente de ar glótica ou faringal “usa o ar que está acima da glote fechada e inicia a corrente de ar através do movimento da laringe para cima e para baixo” (SOUZA; SANTOS, 2003, p.16).

A corrente de ar velar ou oral é produzida dentro da cavidade oral por meio do levantamento da parte posterior da língua, que entra em contato com o véu palatino fechando a parte posterior da cavidade oral e, na parte anterior, pelo fechamento dos lábios ou pelo contacto da língua com o céu da boca.

Na produção de sons essa corrente de ar pode ser tanto egressiva quanto ingressiva. No primeiro caso, o ar sai dos pulmões e é expelido através da pressão exercida pelos músculos do diafragma (SILVA, 2001, p.27). No segundo caso, o oposto ocorre, parecendo que estamos “engolindo” ar, pois o ar vem de fora para dentro dos pulmões.

“A corrente pulmonar egressiva é usada em todas as línguas” (SOUZA e SANTOS, 2003, p.16). Já no caso da corrente pulmonar ingressiva, não há línguas que a utilizem para a produção de sons distintivos (fonemas), como Clark e Yallop (1992 apud SOUZA; SANTOS, 2003, p.16) apontam.

1.1.1.1 Classificação das vogais

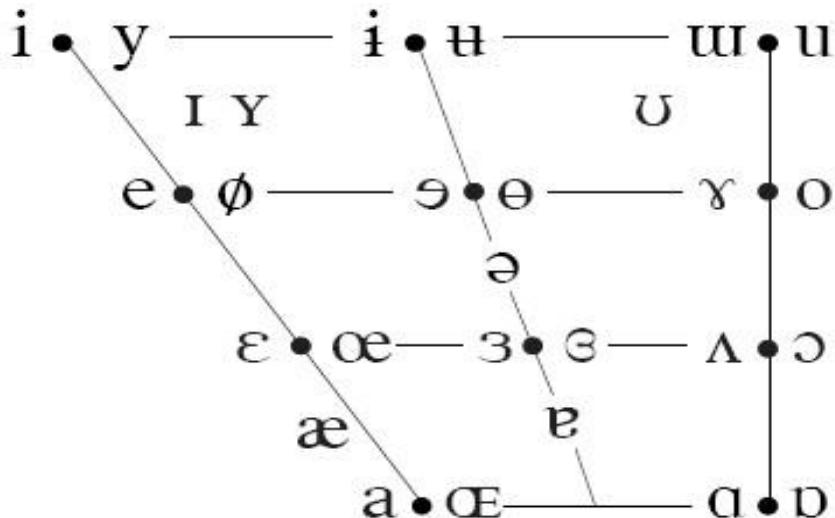
Todas as vogais são sonoras. Entretanto, diferentemente das consoantes, sua forma de classificação será realizada de outro modo. A classificação das vogais segue quatro critérios:

i) quanto à zona de articulação, em que há duas formas de classificar os sons vocálicos; ambas se referem à posição da língua: anteriores, centrais e posteriores, se a língua está mais a frente, no centro ou mais atrás; e altas, médias e baixas, se a língua está mais acima, mais no meio ou mais

baixa. Neste caso, tudo depende da abertura da boca e da posição da língua dentro da abertura bucal:

Com a boca ligeiramente aberta e a língua na posição quase de repouso, proferimos o fonema /a/, que é o que exige menor esforço e constitui a vogal média. Se daí passarmos à série /é/ - /ê/ - /i/, notaremos que a ponta da língua se eleva, avançando em direção ao palato duro, o que determina uma diminuição da abertura bucal e um aumento da abertura da faringe. A série /é/ - /ê/ - /i/ constitui as vogais anteriores. Se passarmos da vogal média /a/ para a série /ó/ - /ô/ - /u/, notaremos que o dorso da língua se eleva, recuando em direção ao véu do paladar, o que provoca uma diminuição da abertura bucal e um arredondamento progressivo dos lábios. A série /ó/ - /ô/ - /u/ forma as vogais posteriores. (BECHARA, 1999, p.60)

Figura 1: Trapézio das vogais



Fonte: Informação extraída do site: www.radames.manosso.nom.br (Acesso em: 26 mar. 2015)

Os símbolos apresentados na figura 1 representam todos os fonemas vocálicos existentes inclusive os nasais e os semivocálicos, conhecidos e reproduzidos no mundo, indo desde os sons mais graves até os mais agudos. O fonema /ɛ/ por exemplo, representa o som da vogal *e* na palavra *peça* e o fonema /ɔ/, representa o som da vogal *o* na palavra *posso*. Na palavra *casa*, o fonema /a/ representa a vogal *a* da primeira sílaba (ca) e o fonema /ə/ representa a vogal *a* da segunda sílaba (sa). Embora as duas sílabas utilizem a vogal *a* o fonema que representa cada vogal é diferente devido ao primeiro *a* ser pronunciado de

maneira mais forte, sendo parte da sílaba tônica da palavra casa e o outro *a* ser pronunciado de maneira mais fraca, sendo parte da sílaba átona.

ii) quanto à intensidade, elas podem ser tanto tônicas quanto átonas. Sabendo-se que tônica é a sílaba sobre cujo acento recai, por exemplo: *tímido*. E vogal átona é aquela inacentuada, como é o caso de *tímido*.

iii) quanto ao timbre, elas podem ser abertas, fechadas e reduzidas. “Timbre é o efeito acústico resultante da distância entre o dorso da língua e o véu do paladar, funcionando a cavidade bucal como caixa de ressonância. O timbre é o traço distintivo das vogais” (BECHARA, 1999, p.63)¹.

iv) quanto ao papel das cavidades bucal e nasal. Nesse caso, as vogais podem ser tanto orais quanto nasais. As orais são aquelas cuja ressonância é produzida na boca, possuindo sete vogais orais tônicas, cinco orais átonas e três reduzidas. E as nasais, são aquelas cuja ressonância ocorre nas fossas nasais, possuindo cinco vogais nasais.

1.1.1.2 Classificação das consoantes

As consoantes são classificadas de acordo com o ponto e o modo de articulação e também pela vibração das cordas vocais em surdas e sonoras. O ponto de articulação é o lugar da cavidade bucal onde os articulares ativos (língua e maxilar inferior) tocarão ou se aproximarão dos articuladores passivos (lábio superior, dentes, arcada alveolar, palato duro, véu palatino, parede posterior da faringe, úvula e glote) para a produção de sons. São exemplos de fonemas consonantais /p/, /b/, /m/, /f/, /v/, /t/, /d/, /s/, /z/, /l/, /n/, /k/, /g/, /h/, /H/ entre outros. Observe a seguir a classificação dos segmentos consonantais segundo o ponto de articulação de acordo com Souza e Santos (2003, p. 20):

Bilabial: a produção de sons bilabiais acontece quando há o fechamento ou estreitamento do espaço entre os lábios.

¹ Quando o timbre é aberto, a língua se encontra baixa, como em /a/, /é/ e /ó/: *pato, mato, pá, serra, pé, mel, pó e prova*. Quando o timbre é fechado, a língua se eleva, como em /â/, /ê/, /ô/, /i/ e /u/: *lama, banha, medo, seco, poço, doce, cinto, minto, uva e fundo*. E o timbre é reduzido quando as vogais finais ou não, são átonas, como é o caso da palavra *casa*, em que o primeiro *a* é aberto e o segundo é reduzido ou átono.

Labiodental: estes sons são produzidos pela obstrução parcial de corrente de ar entre o lábio inferior e os dentes superiores.

Dental: são os sons que são produzidos com a ponta da língua contra a parede de trás dos dentes superiores ou com a ponta da língua entre os dentes.

Alveolar: os sons são produzidos com a ponta ou a lâmina da língua contra a arcada alveolar.

Palato-alveolar: são sons produzidos com a lâmina da língua contra a parte anterior do palato duro, logo após os alvéolos.

Retroflexa: sons produzidos pela ponta da língua levantada e voltada para trás, de modo que a parte de baixo da língua fique voltada em direção ao palato duro.

Palatal: o som é produzido com o centro da língua contra o palato duro.

Velar: som produzido pelo dorso da língua contra o palato duro.

Uvular: são os sons produzidos pelo dorso da língua contra o véu palatino e a úvula.

Faringal: sons produzidos pela raiz da língua contra a parede posterior da faringe.

Glotal: sons produzidos pelas cordas vocais.

Os pontos de articulação nos mostram em que lugar cada um dos articuladores ativos toca ou se aproxima no caso das aproximantes e fricativas, nos articuladores passivos para a produção de sons, mas essa classificação ainda não é suficiente, pois classifica como sendo do mesmo grupo sons que embora sejam iguais em relação ao ponto de articulação, são diferentes quanto ao modo de articulação, que é a forma como a corrente de ar sai. Passemos, agora aos modos de articulação:

Oclusivo: neste modo, os articuladores se fecham totalmente na cavidade oral e o véu palatino está levantado, não permitindo que o ar escape pela cavidade nasal. Então, quando os articuladores se abrem, a corrente de ar sai como em uma explosão, produzindo o som.

Nasal: aqui, os articuladores da cavidade oral também encontram-se fechados, não permitindo a passagem de ar, no entanto, o véu palatino está abaixado, e permitindo que o ar passe pela cavidade nasal.

Vibrante: esse som é produzido quando o articulador ativo bate muitas e rápidas vezes no articulador passivo.

Tepe: muito parecido com a vibrante, por isso também é conhecido como vibrante simples ou flepe. A diferença está no fato de que nesse caso, o articulador ativo dá uma batida rápida e única no articulador passivo.

Fricativo: aqui, há uma aproximação dos articuladores, com isso estreita-se o trato vocal e o ar sai produzindo fricção.

Fricativo-lateral: a corrente de ar escapa pelos lados, pois ela é obstruída no centro da parte anterior da cavidade oral.

Aproximante: a corrente de ar sai de uma forma mais livre do que no caso das fricativas, pois há um estreitamento menor da cavidade oral.

Aproximante-lateral: ao contrário das fricativas laterais que causam fricção com a passagem do ar, a aproximante lateral também tem a passagem da corrente de ar passando pelos lados, mas sem causar fricção, e isso se dá porque o ar é obstruído no centro da parte anterior da cavidade oral pela língua.

Africadas: nesse modo, há duas fases, primeiro, acontece o mesmo que nas oclusivas, a passagem de ar pela boca é totalmente obstruída e o véu palatino encontra-se erguido, em seguida quando o ar é solto, ele não é solto completamente, os articuladores permanecem próximos, fazendo assim com que a corrente de ar saia causando fricção. (SOUZA; SANTOS, 2003, p.20)

1.1.2 Alfabeto Fonético Internacional

Em muitos dicionários de língua estrangeira logo após a grafia das palavras é comum encontrar letras e símbolos entre colchetes. Essas letras e símbolos integram a tabela do Alfabeto Fonético Internacional e são capazes de descrever qualquer som que possa ser produzido pelo aparelho fonador humano em qualquer uma das línguas naturais e portanto, muito úteis nos dicionários de língua estrangeira, pois eles estarão representando qual a pronúncia mais adequada de cada palavra.

Para que fique claro, mostraremos a seguir alguns exemplos retirados do The Landmark dictionary:

Candy ['kændi] = doce

Apple ['æpl] = maçã

Mustache ['mʌ stæʃ] = bigode

É interessante ressaltar que, em todos os dicionários de língua estrangeira ou em sua maioria, é apresentada uma lista com as letras e símbolos do Alfabeto Fonético Internacional presentes nele e a descrição aproximada de cada som com base em palavras conhecidas e exemplos de palavras com esses sons na língua estrangeira. Observe alguns exemplos:

ʌ = parecido com o do primeiro *a* da palavra *fama*. Ex.: *Money*, *mud*, *blood*.

æ = intermediário entre o do *a* da palavra *lar* e o do *é* da palavra *ré*. Ex.: *mad*, *cat*.

ʃ = semelhante ao do *ch* da palavra *chave*. Ex.: *sheep*, *shop*.

ŋ = semelhante ao *ng* da palavra *ângulo*, porém o *g* quase não se ouve. Ex.: *song*, *thing*.

O Alfabeto Fonético Internacional é de grande utilidade não apenas para a pronúncia mais adequada das palavras em dicionários, mas também é muito proveitoso para cantores que cantam em outras línguas que não a sua língua materna, tradutores, linguistas, professores de idiomas e até mesmo fonoaudiólogos.

Segundo informações do site www.alfabetofonético.com.br, o Alfabeto Fonético Internacional foi criado em 1886. Ele surgiu com o intuito de facilitar a pronúncia de outras línguas sem que houvesse um conhecimento profundo delas. Um grupo de professores ingleses e franceses liderados pelo linguista também francês Paul Passy, foi quem deu início à associação que mais tarde viria a se chamar Associação Fonética Internacional e os criadores e aperfeiçoadores do Alfabeto Fonético Internacional. De início, eles não eram uma associação, apenas um grupo de professores que tinha por interesse promover a utilização da notação científica em escolas para que assim, as crianças pudessem adquirir uma pronúncia mais similar das línguas estrangeiras que aprendiam.

Esse grupo foi também responsável por padronizar o Alfabeto Fonético Internacional para todas as línguas, o que facilitou e muito a pronúncia de outros idiomas.

A última atualização do Alfabeto Fonético Internacional ocorreu em 2005 e contou com a eliminação de alguns símbolos e o acréscimo de outros. Essa atualização é feita com base nas propostas de mudanças apresentadas pelos membros da *Association's Council of the IPA* (Conselho da Associação do Alfabeto Fonético Internacional) e somente se aprovadas pelo Conselho é que essas mudanças podem ser consideradas parte do IPA oficial.

A maioria das letras e símbolos do Alfabeto Fonético Internacional é proveniente do alfabeto romano ou de alguma língua originária dele. Existem também letras do alfabeto grego e algumas que não pertencem a nenhum alfabeto. Ao todo são cento e sete símbolos que compõem a tabela do Alfabeto Fonético Internacional e representam todos os sons que podem ser produzidos pelo aparelho fonador humano.

A Tabela é organizada de acordo com os traços envolvidos na produção de sons, isto é, para as consoantes leva-se em conta o modo de produção, o lugar de produção e a vibração ou não das cordas vocais. Para as vogais leva-se em conta o grau de abertura, o grau de arredondamento dos lábios e a posição relativa da língua na boca (SOUZA; SANTOS, 2003, p.26).

Em seguida apresentamos um quadro contendo todos os fonemas consonantais da Língua Inglesa e após ele um quadro contendo todos os fonemas vocálicos da mesma língua e no anexo 1 o quadro inteiro contendo todos os fonemas consonantais e vocálicos referentes a todas as línguas faladas no mundo juntamente com os diacríticos² e demais extensões do Alfabeto Fonético Internacional.

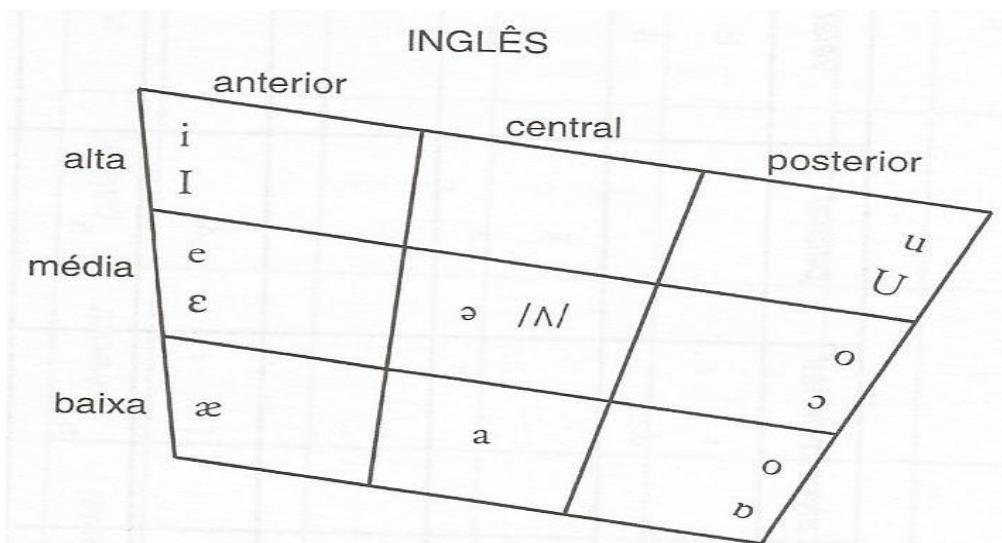
² adj. Gramática Diz-se dos sinais gráficos destinados a distinguir a modulação das vogais ou a pronúncia de certas palavras. (São sinais diacríticos: o acento agudo, o acento circunflexo, o til, a cedilha, o parágrafo etc.)

Quadro 1: Quadro de fonemas consonantais da Língua Inglesa

		Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	surda	p			t		k
	sonora	b			d		g
Fricativa	surda		f	θ		ʃ	h
	sonora		v	ð		ʒ	
Africada	surda					tʃ	
	sonora					dʒ	
Sibilante	surda				s		
	sonora				z		
Lateral	sonora				l		
Nasal	sonora	m			n		ŋ

Fonte: Editado e atualizado pela autora com base em Steinberg, 2006, p. 16.

O quadro 1 apresenta todos os fonemas da Língua Inglesa, indicando horizontalmente todos os pontos de articulação dos fonemas e, verticalmente como a corrente de ar que entra pelos pulmões atua. Se esta for bloqueada, diremos que o fonema produzido é sonoro pois as cordas vocais vibrarão, mas se o ar passar livremente então o fonema produzido será surdo e as cordas vocais não vibrarão.

Quadro 2: Quadro de fonemas vocálicos da Língua Inglesa

Fonte: Steinberg, 2006, p.18.

O quadro 2 nos mostra todos os fonemas vocálicos da Língua Inglesa, que diferentemente dos fonemas consonantais não possuem nenhum bloqueio em relação à corrente de ar que entra pelos pulmões, portanto, não há pontos de articulação e sim regiões de articulação, em que os “diferentes efeitos acústicos são obtidos pelo arredondamento ou distensão dos lábios, associados a maior ou menor abertura da boca e movimentos efetuados pela língua”. (STEINBERG, 1986, p. 13)

1.2 Fonologia

Como já foi dito no início deste trabalho, a Fonologia analisa as informações apresentadas pela Fonética. Nas palavras de Jakobson (1967, p.11), “ela é a parte da linguística que trata dos sons da fala em referência às funções que eles exercem numa língua dada”. Ao analisar as informações apresentadas pela Fonética, ela consegue distinguir as significações dentro de uma língua, suas inter-relações e possíveis combinações. Como neste trabalho trataremos dos sons referentes à Língua Portuguesa e à Língua Inglesa e a relação entre eles, torna-se indispensável esta pequena apresentação sobre o campo de estudo da Fonologia e principalmente sobre os fonemas, que são parte relevante desse trabalho.

1.2.1 Fonemas

Por constituir-se em um dos principais fios condutores deste trabalho, exporemos o conceito de fonema elaborado por alguns dos grandes nomes da Linguística.

Lopes (2008, p.49), explicando a primeira noção de fonema diz que “às unidades mínimas do plano de expressão que, não contendo em si mesmas nenhum significado, combinam-se entre si para formar morfemas, denominamos ‘fonemas’”. Ainda sobre essas unidades mínimas ele diz que abaixo do nível delas (fonemas), apenas são encontrados os traços distintivos, mas ainda assim, esses não se apresentam isoladamente, ou seja, um dado fonema não apresenta apenas uma única característica por vez, como a forma como o ar passa, os locais onde os articuladores ativos tocam para a produção do som (zona de articulação) ou se o fonema emitido é surdo ou sonoro. Esses traços são apresentados juntos, como ele mesmo exemplifica: “não temos um /p/, por exemplo, que seja só oclusivo (ou só labial ou só surdo), com exclusão das demais características; /p/ é tudo isso ao mesmo tempo”.

Já Câmara (1970, p.33) denomina o fonema como “som vocal elementar” e segundo suas palavras:

No som vocal elementar o que realmente interessa na comunicação linguística é um pequeno número de propriedades articulatórias e acústicas, ou traços (ing. *features*) e não todo o conjunto da emissão fônica. Esses traços, ditos distintivos, são os que servem para distinguir numa língua dada uns sons vocais elementares dos outros. “Com isso, cada fonema, ou seja, cada conjunto de certos traços distintivos opõe entre si as formas da língua, que o possuem, ou possuem em seu lugar outro fonema”.

Entendemos desta forma que ao nomear como som vocal elementar cada conjunto de traços, ditos distintivos, Câmara está dizendo que esses são sons primários, básicos, o que de fato são, pois, os fonemas se constituem nas unidades mínimas das línguas naturais.

Utilizando outras palavras, Jakobson (1967, p.11) define fonema como “as propriedades fônicas concorrentes que se usam numa língua dada para distinguir vocábulos de significação diversa”, ou seja, são os sons que se encontram em oposição na pretensão de um mesmo objetivo e esse objetivo seria a distinção entre um som e outro, como aconteceria por exemplo, com as palavras *faca* e *vaca*, em que os fonemas /f/ e /v/ são os responsáveis por distinguir uma significação de outra.

Sobre a definição de fonema, Câmara ainda cita dois grandes nomes da Linguística, Jakobson já citado e Bloomfield. Ele nos diz que a definição de fonema feita por Jakobson de que fonemas são “as propriedades fônicas concorrentes que se usam numa dada língua para distinguir vocábulos de significação diferente” coincide com a formulada por Bloomfield um ano mais tarde de que os fonemas são “traços distintivos que ocorrem em conjunto ou feixe” (CÂMARA, 1970, p.34).

Steinberg (1990, p.5) acerca dos fonemas diz:

Os fonemas, que apenas distinguem significados, isto é, são marcadores de significados, numa sequência própria de cada idioma, encadeiam-se para formar os morfemas, os quais vêm a ser as menores unidades significativas de uma língua.

No dizer de Câmara (1970, p.34) “o fonema é um conceito da língua oral e não se confunde com a letra, na língua escrita”, pois embora um mesmo fonema possa ser representado por letras diferentes como *cinema* e *sinema* no momento em que se escreve,

quando pronunciado, o som será o mesmo independentemente se a palavra esteja escrita com *c* ou com *s* no início.

Observando os conceitos apresentados, embora com descrições diferentes, o que podemos notar é que todos concordam em um ponto: os traços distintivos, ou seja, as características peculiares de cada fonema.

Neste capítulo foram abordados os aspectos teóricos sobre Fonética e Fonologia, o que são e o que estudam, dando embasamento para que os próximos capítulos possam ser compreendidos de forma adequada. Como este trabalho volta-se para o ensino de Língua Inglesa, dedicamos o próximo capítulo a ela, abordando de maneira breve sua história, características, e como é influenciada em certos momentos positiva e em outros, negativamente pela Língua Portuguesa, o que em dadas ocasiões, como veremos mais a frente, torna-se um obstáculo para o seu aprendizado devido a certos fonemas serem os mesmos para ambas as línguas ou então foneticamente muito semelhantes, o que muitas vezes leva o aprendiz da Língua Inglesa a aportuguesar as palavras desta língua ou ainda a pronunciá-las erroneamente, causando constrangimento e até mesmo interrupção na comunicação.

2 A LÍNGUA INGLESA

A Língua Inglesa tem estatuto de língua oficial em mais de setenta países, a maior parte dos quais têm em comum o fato de serem ex-colônias da Inglaterra. Nesses locais a Língua Inglesa é usada como meio de comunicação em um ou mais setores: na administração governamental, na educação, no sistema judiciário ou nos meios de comunicação de massa. O inglês é também o idioma mais ensinado como língua estrangeira ao redor do mundo e a principal língua de comunicação em vários domínios como por exemplo, a aviação, o intercâmbio científico e as novas tecnologias de informação e comunicação. Sendo a principal língua do discurso internacional e um idioma amplamente aprendido como segunda língua e muito utilizado como língua oficial em vários países, a Língua Inglesa é a terceira língua nativa mais falada vindo após o Mandarim e o Hindi, e é a segunda mais falada no mundo por outros povos e por esse motivo também, objeto de interesse desse trabalho. Ela tornou-se um idioma global devido a dois fatores principais: a extensão do poder colonial britânico, que atingiu seu auge no final do século XIX e, a hegemonia dos Estados Unidos como poder econômico no século XX.

Por muito tempo o inglês esteve restrito apenas à Grã-Bretanha, mas as Grandes Navegações o levaram a lugares distantes tornando-o língua importante nas colônias inglesas. Longe de ser um país fundamental para a fase inicial das Grandes Navegações, a Inglaterra correu contra o tempo enquanto Portugal e Espanha tomavam posse de muitas terras e seus idiomas eram usados no comércio de portos por todo mundo. Mas, então foram criadas as Treze Colônias, a faixa leste quase inteira do que se tornariam os Estados Unidos da América. Eles se libertaram do poder inglês em 1783, tornando-se um país independente e com grandes ambições. Por meio de compras de terreno e conflitos com os povos nativos as Treze Colônias se expandiram muito, virando um gigante que levou o idioma inglês a um vasto território.

Com a perda de muitas colônias nas Américas, a Inglaterra voltou seus olhos para outros territórios e tornou-se assim um império gigantesco, dominando territórios na África do Sul, Índia, Austrália, e muitos outros lugares. Após a Primeira e Segunda Guerras

Mundiais o poder europeu se enfraqueceu e a influência americana que, após a Primeira Guerra Mundial era só financeira, passou a ser cultural. O antagonismo entre Estados Unidos e União das Repúblicas socialistas Soviéticas (URSS), serviu para que ambos os países buscassem uma ampliação de sua influência em outros territórios como uma tentativa de tornar seu poder e economia maior e mais forte em caso de uma possível guerra. Por algum tempo o russo pareceu levar vantagens, mas o enfraquecimento gradativo que culminou com a queda da URSS em 1991 acabou com as chances de isso acontecer e, assim, o inglês pôde se espalhar completamente pelo globo.

Apresentamos abaixo duas tabelas que nos confirmam esses dados:

Tabela 1: Línguas nativas mais faladas no mundo

LÍNGUAS NATIVAS MAIS FALADAS DO MUNDO		
LÍNGUA	PAÍS	NÚMERO DE FALANTES
1 Mandarim	China	874.000.000
2 Hindi	Índia	366.000.000
3 Inglês	EUA, Inglaterra, Austrália, Canadá etc.	341.000.000
4 Espanhol	Espanha, América Latina	322.200.000
5 Bengali	Bangladesh	207.000.000
6 Árabe padrão	Oriente Médio, Arábia Saudita, norte da África	206.000.000
7 Português	Portugal, Brasil, sul da África	176.000.000

Fonte: Adaptado de www.revistagalileu.globo.com/Galileu/0, 6993, ECT669619-1716-7,00. html.
(Acesso em: 21 ago. 2015)

Tabela 2: As línguas mais faladas no mundo

AS MAIS FALADAS NO MUNDO	
LÍNGUA	NÚMERO DE FALANTES
1 Mandarim	1.052.000.000
2 Inglês	508.000.000
3 Hindi	487.000.000
4 Espanhol	417.000.000
5 Russo	277.000.000
6 Bengali	211.000.000
7 Português	191.000.000

Fonte: Adaptado de www.revistagalileu.globo.com/Galileu/0, 6993, ECT669619-1716-7,00. html.
(Acesso em: 21 ago. 2015).

Possuindo tal importância, muitos têm buscado aprendê-la, de forma que possam comunicar-se eficazmente com diversos países.

2.1 Breve história do surgimento da Língua Inglesa

Arias e Hadis (2002, p.XXVIII) nos relatam que a Língua Inglesa tradicionalmente é dividida em três períodos: o inglês antigo ou anglo-saxão (séc. V até 1066), o inglês médio (1066 – 1500) e o inglês moderno (1500 até hoje). Suas raízes derivam do povo anglo-saxão e por este motivo é que o primeiro período também é chamado de anglo-saxão. Esse primeiro inglês, também denominado inglês antigo, pouco ou nada tem em comum com o inglês moderno, tanto que os falantes nativos do inglês deveriam estudá-lo como uma outra língua para que pudessem entendê-lo. Ele conserva muitas características do germânico comum e em seu início foi influenciado por algumas palavras de origem celta e latina devido ao povo celta com quem conviveu motivado por obter proteção contra seus inimigos e que sofreu influência dos povos romanos que haviam invadido e tomado as terras celtas. A influência do latim também ocorreu através do processo de cristianização que St. Patrick iniciou em 432 A.D. à população celta da Irlanda.

O que marcou o início do inglês médio foi a conquista da Inglaterra pelos normandos na batalha de Hastings em 1066. A batalha ocorreu entre o exército normando comandado por William, Duque da Normandia, e o exército anglo-saxão liderado por King Harold. William e seu exército venceram a batalha e então como esse não falava a Língua Inglesa, o que passou a predominar foi a Língua Francesa que era a sua língua nativa. No entanto, com o passar dos séculos e as diversas batalhas que foram ocorrendo entre os normandos que habitavam as ilhas britânicas e os que habitavam os continentes, um sentimento de nacionalismo começou a se instaurar e ao final do século XV a Língua Inglesa havia prevalecido, mas com diversos dialetos devido à presença do Francês recebido dos normandos e das línguas celta e latina que já haviam sido incutidas no inglês certo tempo antes.

Uma grande diferença veio marcar o inglês moderno, que foi justamente a padronização e unificação da língua. Em 1474 com o advento da imprensa e em 1516 com a criação do sistema postal, foi possível disseminar os dialetos que até então se faziam presentes na Língua Inglesa. A disponibilidade de materiais impressos além da reprodução e disseminação de uma ortografia padronizada colaborou grandemente para que o nível de analfabetismo fosse diminuído e uma língua padrão livre de tantos dialetos se firmasse. Foi

nesse período também que muitas mudanças na pronúncia das palavras ocorreram, mas a ortografia não acompanhou essas mudanças, o que explica o motivo de a pronúncia da Língua Inglesa ser tão diferente de sua escrita.

Apresentamos dois quadros, o primeiro apresenta o tronco linguístico e a família linguística do inglês e o segundo, como era a pronúncia do inglês antes do século XV e como é atualmente.

O quadro abaixo nos mostra o tronco linguístico e a família linguística de onde se originou o inglês.

Quadro 3: Tronco linguístico e família linguística do inglês



Fonte: Adaptado de <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>. (Acesso em: 15 nov. 2015)

Como já abordado, o primeiro inglês também conhecido como inglês antigo ou anglo-saxão tinha características do germânico comum em sua estrutura e, observando o quadro do tronco linguístico e família linguística do inglês podemos entender o motivo, pois o inglês descende da família germânica.

Quadro 4: Pronúncia do inglês antes do século XV

PRONÚNCIA ANTES DO SÉCULO 15	PRONÚNCIA MODERNA
fine /fi:nə/ hus /hu:s/ ded /de:d/, semelhante a <i>dedo</i> em português fame /fa:me/, semelhante à atual pronúncia de <i>father</i> so /só:/, semelhante à atual pronúncia de <i>saw</i> to /tɔ:/, semelhante à atual pronúncia de <i>toe</i>	/fayn/ house /haws/ deed /diyd/ /feym/ /sow/ /tuw/

Fonte: Adaptado de www.sk.com.br/sk-ehis.html. (Acesso em: 30 jul. 2015)

O quadro 4 nos mostra como era a pronúncia do inglês antes do século XV devido a influência recebido do francês após a batalha de Hastings em 1066 e das línguas celtas e latina que já haviam sido incutidas ao idioma algum tempo antes.

Dada essa breve apresentação sobre a origem da Língua Inglesa e sua evolução mostrando como essa foi se modificando tanto em sua pronúncia como em sua escrita devido as muitas influências que recebeu ao longo da história apresentaremos o motivo de um falante nativo de Língua Portuguesa no processo de aprendizagem da Língua Inglesa aportuguesar o idioma que está aprendendo.

2.2 Similaridades e distanciamentos entre a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa: transferência positiva, negativa ou interferência

Ao ouvirmos uma língua estrangeira podemos ter a impressão de que seus sons são os mesmos que o da nossa com apenas pequenas distorções. Em alguns casos, realmente os sons são os mesmos, mas são sistemas sonoros diferentes que possuem sons muito parecidos. Quando imitamos um falante de Língua Inglesa, muitas vezes o que fazemos é transferir para essa língua os nossos próprios fonemas. Se esses são muito parecidos a ponto de podermos dizer que eles são comuns às duas línguas então temos uma transferência positiva.

Exemplo: os fonemas que compõem o verbo *dress* [dres], são comuns à Língua Portuguesa e Inglesa, portanto se um nativo da Língua Portuguesa pronunciar esse verbo, a pronúncia sairá correta pois os fonemas presentes nele são comuns à sua língua materna.

Outros exemplos são as palavras pen [pen], bless [bles], meat [mi \square t], bread [bred] e etc.

No entanto, se são fonemas que desconhecemos e tentamos imitá-los utilizando um dos nossos que possa ter alguma semelhança, há então uma transferência negativa ou interferência.

Podemos então apontar alguns dos motivos causadores de interferência:

- A proximidade fonética, uma vez que o ponto de articulação de um fonema de nossa língua seja muito próximo do fonema da língua que desejamos imitar, mas que não existe em nosso sistema sonoro. Como exemplo, podemos citar a palavra *think*³ cujo fonema, embora muito próximo de sons do nosso sistema sonoro não é familiar aos falantes de Língua Portuguesa então, quando tentamos pronunciar essa palavra o que é

³ Do inglês, pensar; achar.

reproduzido é a palavra *sink*⁴. E isso ocorre porque ambas são fricativas, com a diferença de que *think* é um fonema fricativo dental surdo e *sink* é um fonema fricativo, sibilante, alveolodental surdo.

- Fonemas que são relativamente iguais em ambas as línguas, mas sua distribuição na palavra ou sílaba pode ser diferente. Um exemplo disso são as palavras que no idioma inglês tem sua terminação com um som consonantal, como é o caso de *cave*, que embora termine com uma sílaba formada por consoante e vogal, o que é semelhante à nossa língua materna, na pronúncia esse *e* final não é pronunciado então, a pronúncia mais próxima da pronúncia de um falante nativo seria /Kev/, mas por influência de nossa língua acabamos por pronunciar /kevI/, ou seja, colocamos uma vogal de apoio.
- Fonemas que embora possuam sons praticamente iguais nas duas línguas, mas cujos alofones⁵ ou variantes podem ser bem diferentes. Por exemplo temos o fonema /p/, que em inglês possui os alofones [p] e [p^h] e em português somente [p]. Aprender a produzir o alofone [p^h] será um problema de aprendizado.
- Fonemas que, embora sejam comuns às duas línguas podem ocorrer em sequências diferentes, ou até mesmo iguais, mas com agrupamentos consonantais diferentes. Aqui podemos ver um exemplo nos fonemas /s/ e /m/ que são comuns aos dois sistemas sonoros, mas com a diferença de que a sequência /sm/ não é familiar aos falantes de português, mas é aos falantes de língua inglesa. Então, quando um falante de português tenta falar essa sequência, a tendência é que ele sonorize o /s/, produzindo /zm/ ao invés de /sm/. E fora isso, dependendo da posição da ocorrência, ainda haverá a adição da vogal de apoio como acontece com *smile*⁶, cuja pronúncia mais próxima da pronúncia de um falante nativo é /smayl/, mas acaba sendo pronunciado /Izmayl/.
- A escrita, pois mesmo que o alfabeto de ambas as línguas seja igual, os fonemas que os representam são diferentes, então um falante do português ao tentar ler uma palavra em inglês tende a pronunciá-la da mesma forma que pronuncia os fonemas de seu alfabeto, o que resulta em um pronúncia errada, uma vez que os fonemas são diferentes.

Em seguida, apresentamos alguns quadros que nos mostram a proximidade fonética entre a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa para que possamos compreender o motivo pelo

⁴ Do inglês, afundar – se; baixar.

⁵ **Alofone** é cada uma das realizações de um mesmo fonema, é a forma variante de um fonema. Surgem os **alofores** quando um mesmo fonema pode ser realizado de maneiras diferentes na fala: o fonema /d/ em "dia" é produzido com variações nas diferentes regiões do Brasil.

⁶ Do inglês, sorrir; sorriso.

qual um falante nativo da Língua Portuguesa ao tentar imitar a pronúncia de um falante da Língua Inglesa na maioria das vezes apenas transfere para essa língua seus próprios fonemas.

Quadro 5: Quadro contendo os fonemas da Língua Portuguesa

		Bilabial	Labiodental	Alveolo-dental	Palatal	Velar
Oclusiva	surda	p		t		k
	sonora	b		d		g
Fricativa	surda		f		ʃ	
	sonora		v		ʒ	h
Sibilante	surda			s		
	sonora			z		
Lateral	sonora			l	ʎ	
Nasal	sonora	m		n	ɲ	
Vibrante	sonora			r		

Fonte: Editado e atualizado pela autora com base em Steinberg, 2006, p.17.

O quadro 5 nos apresenta todos os fonemas consonantais da Língua Portuguesa sendo classificados quanto ao seu ponto e modo de articulação como pela vibração das cordas vocais.

Se observarmos o quadro 1 que foi apresentado na seção 1 e o quadro 5 poderemos notar que embora sejam sistemas sonoros diferentes possuem alguns fonemas semelhantes, como é o caso de /p/ e /b/, /f/ e /v/, por exemplo, que são pares mínimos, ou seja, sons que compartilham propriedades fonéticas como é o caso dos fonemas /f/ e /v/ que possuem o mesmo modo e ponto de articulação diferenciando-se apenas por sua sonoridade, /f/ é classificado como surdo, pois as cordas vocais não vibram para produzir o som e /v/ é classificado como sonoro, pois as cordas vocais vibram para se produzir o som, comuns aos dois sistemas. Isso nos leva a entender o motivo de um falante nativo da Língua Portuguesa ao se deparar com a Língua Inglesa, pronunciar os fonemas dessa língua como pronunciaria em sua própria língua. Em seguida apresentamos um quadro que mostra quais os fonemas comuns aos dois sistemas sonoros e que possuem o mesmo modo e ponto de articulação, com uma pequena exceção dos fonemas /t/ e /d/ que no sistema sonoro da Língua Portuguesa são alvéolo-dentais e no sistema sonoro da Língua Inglesa são alveolares, ou seja, no primeiro sistema sonoro tanto o alvéolo quanto os dentes são tocados pela língua para que os fonemas citados sejam reproduzidos e no segundo sistema sonoro apenas o alvéolo é tocado pela língua para a produção do som.

Quadro 6: Quadro que contém os fonemas consonantais comuns ao sistema sonoro da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa.

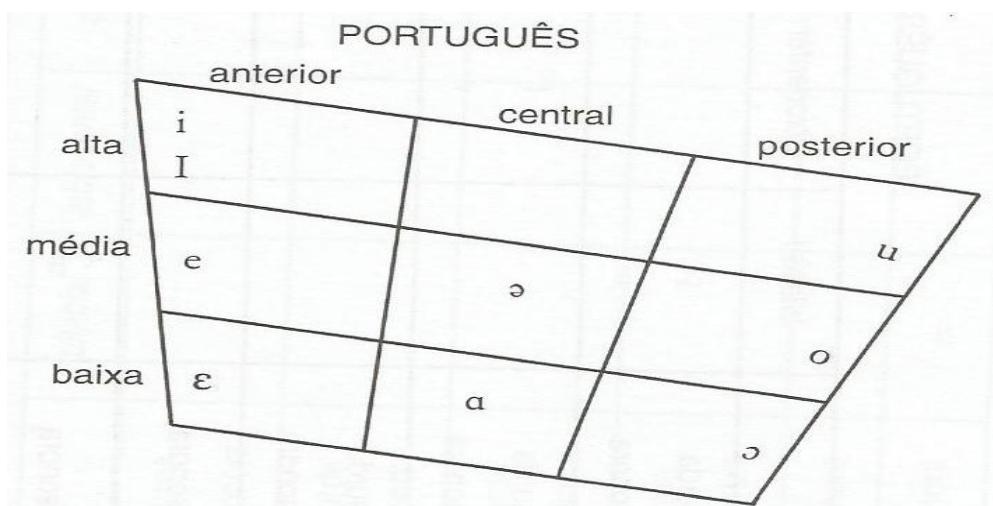
Surdo	Sonoros
p	b
f	v
t	d
s	z
K	g
ʃ	ʒ
	m
	l
	n

Fonte: Elaborado com base em Steinberg, 2006, p. 16 -17.

Relacionando os dois sistemas sonoros temos como resultado o que foi apresentado no quadro 6, ou seja, todos os fonemas consonantais que estão presentes nele são comuns tanto ao sistema sonoro da Língua Portuguesa quanto ao sistema sonoro da Língua Inglesa.

Agora apresentaremos mais um quadro que nos mostra os fonemas vocálicos da Língua Portuguesa para que da mesma forma como pudemos observar os fonemas consonantais de ambas as línguas e entendermos o motivo que leva um falante nativo da Língua Portuguesa a transferir positiva ou negativamente seus fonemas para a Língua Inglesa ou ainda a sofrer a interferência da primeira sobre a segunda, assim também se faça com os fonemas vocálicos.

Quadro 7: Quadro de fonemas vocálicos da Língua Portuguesa



Fonte: Steinberg, 2006, p. 18.

Se observarmos os quadros 7 e 2 que foi apresentado na primeira seção, notaremos que o quadro de fonemas vocálicos da Língua Inglesa abrange quase todos os fonemas vocálicos da Língua Portuguesa, no entanto, Steinberg (2006, p.21) diz que:

Quanto às vogais, quase todos os pares de cada casa do diagrama, e às vezes os de casas adjacentes, se colocam como problemas. /i/ e /ɪ/ são diferentes do português /i/ e também entre si. O mesmo acontece com /ɛ/ e /æ/, /a/ e /ɒ/, /ɒ/ e /ɔ/, /u/ e /ʊ/, /a/ e /ə/.

As vogais /e/ e /o/ do inglês, por serem complexas, assemelham-se aos ditongos /ei/ e /ou/ do português.

Isso nos leva mais uma vez a entender o que ocorre quando um nativo da Língua Portuguesa procura pronunciar os fonemas da Língua Inglesa.

Em relação às semivogais, embora elas não pareçam em nenhum quadro dos fonemas vocálicos apresentados, Steinberg (006, p.18) faz a seguinte observação:

/y/ /r/ /w/ são semivogais, respectivamente anterior alta, média central e posterior alta. Sua ocorrência sempre se dá junto a uma vogal. /y/ é mais alta que /i/ conferindo-lhe palatalização. Os lábios são bem distendidos. /r/ é uma semivogal retroflexa, isto é, sua produção se dá com a parte dianteira da língua voltada para trás e lábios relaxados, que irão adquirindo as características da vogal antecedente ou subsequente. /w/ é posterior e alta, mais alta que /u/ e com arredondamento dos lábios bem pronunciado. As semivogais são todas sonoras.

Quadro 8: Fonemas vocálicos comuns ao sistema sonoro da Língua Portuguesa e Inglesa

	Anterior	Central	Posterior
Alta	<i>i</i> ɪ		<i>u</i> U
Média	<i>e</i> E		<i>o</i> ɔ
Baixa	<i>æ</i>	<i>ə</i> a	<i>ɒ</i>

Fonte: Elaborado com base em Steinberg, 1986, p.16.

No quadro 8 apresentamos os fonemas vocálicos comuns à Língua Portuguesa e à Língua Inglesa, sendo que os fonemas que estão em itálico pertencem ao sistema sonoro da Língua Portuguesa e todos os fonemas do quadro com exceção de /a/ são comuns ao sistema

sonoro da Língua Inglesa, o que vem a afirmar o que foi dito anteriormente que a Língua Inglesa abrange quase todos os fonemas da Língua Portuguesa.

Nesse capítulo abordamos a História da Língua Inglesa e as diversas influências que recebeu de outras línguas como a celta, a latina e a francesa até se tornar a língua que conhecemos hoje. Também abordamos a semelhança fonética entre ela e a Língua Portuguesa que faz com que muitas pessoas no processo aprendizagem de língua estrangeira, acabem por aportuguesar o idioma inglês tanto por suas proximidades fonéticas quanto ortográficas também. No próximo capítulo, apresentaremos a análise contrastiva entre os quadros fonéticos que foram apresentados nesse capítulo realizando o confronto entre eles e em seguida, entre os pares mínimos da Língua Inglesa que mais comumente são pronunciados erroneamente devido a sua proximidade fonética.

3 A ANÁLISE CONTRASTIVA

A análise contrastiva baseia-se na comparação entre duas línguas: a materna e a que se deseja ensinar para produzir seus resultados. Segundo Stein Berg (1986, p.7):

A análise contrastiva se efetua em quatro níveis de estrutura: o fonológico, o morfológico, o gramatical, o semântico. Sendo o nível fonológico aquele através do qual se expressam os demais, ele é a base da qual devemos partir para dominar os outros.

Todos os pontos de interferência citados como também as dificuldades são revelados através da análise contrastiva entre dois sistemas sonoros e, no caso deste projeto entre o português e o inglês. Essa análise pode nos oferecer uma previsão dos possíveis erros de pronúncia de modo que possamos saná-los com os exercícios adequados.

3.1 Passos para a realização de uma análise contrastiva

Em primeiro lugar, deve-se obter um quadro fonêmico de cada sistema sonoro a ser analisado, e esses quadros devem ter sido elaborados seguindo os mesmos princípios. Os quadros utilizados são os que foram apresentados no capítulo anterior contendo os fonemas consonantais e vocálicos da Língua Portuguesa e Língua Inglesa, respectivamente.

Em seguida, faz-se o confronto desses quadros, e a partir desse confronto é que encontraremos as diferenças entre uma língua e outra.

Em sua análise, Steinberg (1986, p.18) aponta as seguintes diferenças entre as duas línguas:

- 1) um certo número de fonemas do mesmo tipo tem pontos de articulação diferentes nas duas línguas; é o caso de /t d s z l n/ alveolares em inglês, e /t d s z l n r/ álveo-dentais em português;
- 2) o inglês tem consoantes que não ocorrem em português: /θ ð h f ʃ ʒ ɳ/;
- 3) as vogais do inglês são estranhas ao nosso sistema fonológico: / i I e E æ ə o u U ə:/;

4) as semivogais do inglês não ocorrem em português : / y w r/.

Com base nessas diferenças encontradas entre as duas línguas, podemos apontar alguns problemas que se relacionam à pronúncia: tentar imitar sons estranhos à nossa língua e “a distribuição dos fonemas que podem ser considerados comuns às duas línguas, mas que são defectivos numa delas” (STEINBERG, 1986, p.19).

Quadro 9: Fonemas da Língua Inglesa que são substituídos por fonemas da Língua Portuguesa devido à proximidade articulatória.

/θ/	/s/ /t/ /f/
/ð/	/z/ /d/ /v/
/tʃ/	/ʃ/
/dʒ/	/ʒ/
/h/	/ø/ /r/
/ŋ/	/n/
/y/	/i/ /ø
/w/	/r/

Fonte: Elaborado com base em Steinberg, 1986, p.18.

O quadro 9 nos mostra os fonemas da Língua Inglesa que mais comumente são substituídos por fonemas da Língua Portuguesa devido à proximidade fonética entre eles. Por exemplo, temos o fonema /θ/ que em inglês é um fonema surdo fricativo dental, que não é comum ao sistema sonoro do português. Quando um nativo da Língua Portuguesa tenta pronunciá-lo dentro de uma palavra os fonemas reproduzidos são /s/, /t/ e /f/ justamente por esse fonema não ser comum ao seu sistema sonoro, mas ser próximo foneticamente, pois tanto o fonema /f/ quanto /s/ são fricativos e surdos e o fonema /t/ embora seja oclusivo e não fricativo, é também surdo. Então quando um nativo da Língua Portuguesa tenta pronunciar por exemplo, a palavra *think* [θɪŋk] o que é reproduzido são as palavras *tinki*, *sinki* ou ainda *finki*. Outro exemplo é o do fonema /tʃ/ que é surdo africado alveopalatal, quando um falante

nativo da Língua Portuguesa tenta reproduzi-lo como na palavra *cheap* [tʃ iəp] o que é reproduzido é *chipi*. Outro tipo de troca que também ocorre é entre os fonemas da Língua Inglesa que são próximos foneticamente. Assim como acontece a um fonema que não é comum ao sistema sonoro da Língua Portuguesa que ao ser pronunciado tem alguns de seus fonemas trocados, o mesmo se dá com fonemas da Língua Inglesa que são muito próximos foneticamente. É claro que um falante nativo da Língua Inglesa dificilmente trocará os fonemas, mas para um aprendiz dessa língua essa troca ocorrerá sem que ele perceba.

Depois de apresentada a análise contrastiva entre a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa e encontrados os problemas que se relacionam à pronúncia, que são as trocas ocorridas tanto de fonemas do sistema sonoro da Língua Inglesa que são trocados por fonemas do sistema sonoro da Língua Portuguesa devido à proximidade fonética como vimos no quadro 9 e as trocas entre fonemas do sistema sonoro da Língua Inglesa devido à proximidade fonética, devemos buscar meios de saná-los portanto, trabalharemos com o que chamaremos de correção da pronúncia, utilizaremos os pares mínimos cujos sons são contrastantes para mostrar a diferença entre um fonema e outro e poder corrigir as possíveis dificuldades e erros na pronúncia.

3.2 Análise contrastiva entre os pares mínimos da Língua Inglesa

Para começar faremos duas colunas, cada uma contendo as palavras referentes ao seu par mínimo. Vale ressaltar, que segundo Steinberg (1986, p.35), primeiramente os sons de cada fonema devem ser apresentados à classe a fim de reconhecimento, para que então cada aluno possa perceber a diferença entre um som e outro quando as palavras forem pronunciadas e consigam identificar qual é o fonema presente em cada uma delas. Ela ainda diz que se essas palavras forem inseridas em orações ficará ainda mais contrastante e clara a diferença de significado das palavras quando essas têm seus fonemas trocados. Então, com base na afirmação de Steinberg, após cada tabela colocaremos também algumas sentenças utilizando as palavras apresentadas, para que fique bem claro o que pode ocorrer quando um fonema é trocado por outro, mesmo que esse seja muito parecido com o que seria o correto. Observamos aqui que os quadros propostos foram construídos com base nos dados apresentados por Steinberg (1986).

Quadro 10: Contraste entre os pares mínimos /s/ e /θ/

/s/	/θ/
sick	Thick
song	thong
face	Faith
sigh	thigh
seam	theme

- a) *This song is beautiful.* (música)

Esta música é bonita.

- b) *This thong is beautiful.* (tanga)

Esta tanga é bonita.

- c) *Your face is dirty.* (rosto)

Seu rosto está sujo.

- d) *Your faith is dirty.* (fé)

Sua fé está suja.

Quadro 11: Contraste entre os pares mínimos /t/ e /θ/

/t/	/θ/
tree	three
tanks	thanks
tin	Thin
ticket	thicket
trill	thrill

- a) *I planted a tree in my garden.* (árvore)

Eu plantei uma árvore em meu jardim.

- b) *I planted a three in my garden.* (três)

Eu plantei um três em meu jardim.

- c) *I bought tanks for my fishes.* (aquários)

Eu comprei aquários para meus peixes.

- d) *I bought thanks for my fishes.* (obrigado)

Eu comprei obrigados para meus peixes.

Quadro 12: Contraste entre os pares mínimos /f/ e /θ/

/f/	/θ/
deaf	death
free	three
first	thirst
fret	threat
frill	thrill

a) *He is deaf.* (surdo)

Ele é surdo.

b) *He is death.* (morte)

Ele é morte.

c) *I am free!* (livre)

Eu estou/sou livre.

d) *I am three!* (três)

Eu estou/sou três.

Quadro 13: Contraste entre os pares mínimos /z/ e /ð/

/z/	/ð/
size	scythe
breeze	breathe
rise	writhe
close	clothe
tease	teethe

a) *The breeze it is cool.* (brisa)

A Brisa está/é legal.

b) *The breathe it is cool.* (respirar)

O respirar está/é legal.

c) *Please, close the door.* (fechar)

Por favor, feche a porta.

d) *Please, clothe the door.* (vestir)

Por favor, vista a porta.

Quadro 14: Contraste entre os pares mínimos /d/ e /ð/

/d/	/ð/
den	Then
seed	Seethe
doze	Those
wordy	Worthy
dense	Thence

- a) *I bought sunflower seed.* (semente)

Eu comprei semente de girassol.

- b) *I bought sunflower seethe.* (ferver)

Eu comprei girassol ferver.

- c) *The speech was too wordy.* (prolixo)

O discurso foi muito prolixo.

- d) *The speech was too worthy.* (valioso)

O discurso foi muito valioso.

Quadro 15: Contraste entre os pares mínimos /θ/ e /ð/

/θ/	/ð/
thigh	Thy
sheath	sheathe
ether	either
wreath	wreathe
loath	loathe

- a) *The thigh of chicken was delicious.* (coxa)

A coxa de frango estava deliciosa.

- b) *The thy of chicken was delicious.* (teu)

O teu de frango estava delicioso.

- c) *I sent a wreath for him.* (coroa de flores)

Eu enviei uma coroa de flores para ele.

- d) *I sent a wreathe for him.* (envolver)

Eu enviei uma envolva pra ele.

Quadro 16: Contraste entre os pares mínimos /ʃ/ e /tʃ/

/ʃ/	/tʃ/
wish	witch
shop	chop
cash	catch
ship	Chip
sheep	cheap

- a) *I wish to travel tomorrow.* (desejar)

Eu desejo viajar amanhã.

- b) *I witch to travel tomorrow.* (bruxa)

Eu bruxa viajar amanhã.

- c) *I ate sheep meat.* (ovelha)

Eu comi carne de ovelha.

- d) *I ate cheap meat.* (barato)

Eu comi carne barata.

Quadro 17: Contraste entre os pares mínimos /ʒ/ e /dʒ/

/ʒ/	/dʒ/
pleasure	pledger
version	virgin
lesion	legion

- a) *What is your version of history?* (versão)

Qual é sua versão da história?

- b) *What is your virgin of history?* (virgem)

Qual é sua virgem da história?

- c) *The lesion was serious?* (lesão)

A lesão foi grave?

- d) *The legion was serious?* (legião)

A legião foi grave?

Quadro 18: Contraste entre os pares mínimos /ʃ/ e /dʒ/

/ʃ/	/dʒ/
chest	jest
chin	gin

rich	ridge
chunck	junk
cheer	jeer

- a) *He hurt his chin.* (queixo)
He machucou seu queixo.
- b) *He hurt his gin.* (gim)
Ele machucou seu gim.
- c) *I am very rich.* (rico)
Eu sou/estou muito rico.
- d) *I am very ridge.* (espinhaço)
Eu sou/estou muito espinhaço.

Quadro 19: Contraste entre os pares mínimos /f/ e /h/

/f/	/h/
ear	hear
art	heart
edge	hedge
eat	heat
eel	heel

- a) *My ear is itchy.* (orelha)
Minha orelha está sarnenta.
- b) *My hear is itchy.* (escutar)
Meu escutar está sarnento.
- c) *This animal is an eel.* (enguia)
O animal é uma enguia.
- d) *This animal is an heel.* (ponta)
O animal é uma ponta.

Quadro 20: Contraste entre os pares mínimos/h/ e /r/

/h/	/r/
hope	rope
hose	rose
heel	reel
hat	rat

hole	role
------	------

- a) *I hope for you.* (esperar)
Eu espero por você.
- b) *I rope for you.* (corda)
Eu corda por você.
- c) *Your hat is beautiful.* (chapéu)
Seu chapéu é lindo.
- d) *Your rat is beautiful.* (ratazana)
Sua ratazana é linda.

Quadro 21: Contraste entre os pares mínimos /n/ e /ŋ/

/n/	/ŋ/
ban	bang
sin	sing
bun	bung
win	wing
ton	tongue

- a) *My sin is very big!* (pecado)
Meu pecado é muito grande.
- b) *My sing is very big!* (cantar)
Meu canto é muito grande.
- c) *The bun is delicious.* (pãozinho doce)
O pãozinho doce é delicioso.
- d) *The bung is delicious.* (rolha)
A rolha é deliciosa.

Quadro 22: Contraste entre os pares mínimos /ɸ/ e /y/

/ɸ/	/y/
ooze	use
awe	yaw
east	yeast
oak	yoke
ear	year

a) *I planted a oak in my garden.* (carvalho)

Eu plantei um carvalho em meu jardim.

b) *I planted a yoke in my garden.* (jugo)

Eu plantei um jugo em meu jardim.

c) *My ear is hurting.* (ouvido, orelha)

Minha orelha está machucada.

d) *My year is hurting.* (ano)

Meu ano está machucado.

Quadro 23: Contraste entre os pares mínimos /w/ e /r/

/w/	/r/
will	rill
went	rent
wide	ride
west	rest
weep	reap

a) *I went to church.* (fui)

Eu fui à igreja.

b) *I rent to church.* (aluguel)

Eu aluguei para a igreja.

c) *I live in the west of Scotland.* (oeste)

Eu moro no oeste da Escócia.

d) *I live in the rest of Scotland.* (descansar)

Eu moro no descanso da Escócia.

Quadro 24: Contraste entre os pares mínimos /i/ e /ɪ/

/i/	/ɪ/
seat	sit
peel	pill
sheep	ship
feat	fit
meal	mill

- a) *It is a great feat.* (realização)
 É uma grande realização.
- b) *It is a great fit.* (em forma)
 É uma grande em forma.
- c) *I have a sheep in my farm.* (ovelha)
 Eu tenho uma ovelha em minha fazenda.
- d) *I have a ship in my farm.* (barco)
 Eu tenho um barco em minha fazenda.

Quadro 25: Contraste entre os pares mínimos /ɛ/ e /æ/

/ɛ/	/æ/
bet	bat
gem	jam
hem	ham
pen	pan
bend	band

- a) *They found a gem.* (pedra preciosa)
 Eles encontraram uma pedra preciosa.
- b) *They found a jam.* (geleia)
 Eles encontraram uma geleia.
- c) *I buy a new pen.* (caneta)
 Eu compro uma caneta nova.
- d) *I buy a new pan.* (panela)
 Eu compro uma panela nova.

Quadro 26: Contraste entre os pares mínimos /ɔ/ e /ɒ/

/ɔ/	/ɒ/
taught	tot
awed	odd
talk	tock
caught	cot
chalk	chock

- a) *She was awed.* (pasmado)
 Ela estava pasmada.
- b) *She was odd.* (estranho)
 Ela estava estranha.
- c) *I don't have any chalk here.* (giz)
 Eu não tenho nenhum giz aqui.
- d) *I don't have any chock here.* (provisão)
 Eu não tenho nenhuma provisão aqui.

Quadro 27: Contraste entre os pares mínimos /ɔ/ e /a/

/ɔ/	/a/
lord	lard
port	part
core	car
store	star
board	bard

- a) *He is in the port.* (porto)
 Ele está no porto.
- b) *He is in the part.* (parte)
 Ele está na parte.
- c) *I will go to the store.* (loja)
 Eu irei à loja.
- d) *I will go to the star.* (estrela)
 Eu irei à estrela.

Quadro 28: Contraste entre os pares mínimos /a/ e /ə/

/a/	/ə/
parson	person
dart	dirt
far	fur
card	curd
heart	hurt

a) *She threw the dart in me.* (dardo)

Ela jogou o dardo em mim.

b) *She threw the dirt in me.* (sujeira)

Ela jogou a sujeira em mim.

c) *My heart is yours.* (coração)

Meu coração é seu.

d) *My hurt is yours.* (ferida)

Minha ferida é sua.

Quadro 29: Contraste entre os pares mínimos /U/ e /u/

/U/	/u/
to	too, two
pull	pool
full	fool
look	Luke
soot	suit

a) *I go to my house.* (para)

Eu vou para minha casa.

b) *I go too my house.* (também)

Eu vou também minha casa.

c) *I go two my house.* (dois)

Eu vou dois minha casa.

d) *Look for me.* (olhar)

Luke for me. (Lucas)

Além desses casos há ainda o que já foi citado, que são os fonemas relativamente semelhantes em ambas as línguas, os quais têm sua distribuição na palavra ou sílaba em posições diferentes, o que acaba fazendo com que o falante não nativo da língua inglesa acabe por colocar uma vogal de apoio nas sílabas em que só contenham consoantes e isso acontece porque no português não ocorrem em posição final certos fonemas como ocorrem na língua inglesa. Vejamos alguns exemplos⁷:

dirty (sujo)

dirt (terra)

⁷ Exemplos retirados do livro “Pronúncia do Inglês norte – americano” de Marta Steinberg.

<i>monkey</i> (macaco)	<i>monk</i> (monge)
<i>ready</i> (pronto)	<i>red</i> (vermelho)
<i>study</i> (estúdio, estudo)	<i>stud</i> (tacha, prego)
<i>sunny</i> (ensolarado)	<i>sun</i> (sol)

Os exemplos apresentados mostram que quando é acrescentada uma vogal de apoio a uma palavra o que ocorre é que uma nova palavra surge e com um significado totalmente diferente. Outro fato que também pode acontecer é que a vogal de apoio acabe por alterar a categoria gramatical da palavra a qual foi acrescentada:

<i>dust</i> – substantivo = poeira
<i>dusty</i> – adjetivo = empoeirado
<i>leaf</i> – substantivo = folha
<i>leafy</i> – adjetivo = folhudo

Vejamos alguns exemplos de frases formadas com essas palavras:

Has a lot of dust here. (poeira)

Tem um monte de poeira aqui.

Has a lot of dusty here. (empoeirado)

Tem um monte de empoeirado aqui.

Today there is no leaf on the ground. (folha)

Hoje não há nenhuma folha no chão.

Today there is no leafy on the ground. (folhudo)

Hoje não há nenhum folhudo no chão.

Da mesma forma como fizemos um contraste entre palavras formadas por pares mínimos para mostrar a diferença de significação e pronúncia, a partir deste ponto faremos outro contraste, mas agora com alguns pares mínimos em posição final.

Quadro 30: Contraste entre os pares mínimos /s/ e /z/ em posição final

/s/	/z/
ice	eyes

bus	buzz
hiss	his
lice	lies
rice	rise

- A) *I need you to buy ice.* (gelo)

Eu preciso que você compre gelo.

- b) *I need you to buy eyes.* (olhos)

Eu preciso que você compre olhos.

- c) *She loves eating rice.* (arroz)

Ela ama comer arroz.

- d) *She loves eating rise.* (subir)

Ela ama comer subir.

Quadro 31: Contraste entre os pares mínimos /m/ e /n/ em posição final

/m/	/n/
same	sane
clam	clan
rhum	run
gum	gun
tome	tone

- a) *You bought the same book as me.* (mesmo)

Você comprou o mesmo livro que eu.

- b) *You bought the sane book as me.* (sâo, sensato)

Você comprou o sensato livro que eu.

- c) *I like mint gum.* (chiclete)

Eu gosto de chiclete de menta.

- d) *I like mint gun.* (arma de fogo)

Eu gosto de arma de fogo de menta.

Não é apenas em final de palavras que vogais de apoio são acrescentadas. Como no sistema fonológico do português também não existem palavras que comecem com apenas consoantes sem o acompanhamento de vogais ocorre aqui também o acréscimo de vogais de apoio:

<i>espy</i> (avistar, enxergar)	<i>spy</i> (espionar, espião)
<i>estrangle</i> (separar, afastar)	<i>strange</i> (estranho)
<i>estate</i> (bens, patrimônio)	<i>state</i> (estado)

Outro tipo de dificuldade encontrado diz respeito aos alofones, visto que sua produção correta é o problema mais difícil de superar. Então mais uma vez trabalharemos com o contraste para mostrar a diferença entre duas formas que são muito parecidas, mas não iguais.

Quadro 32: Contraste entre os alofones [b] e [p^h]

[b]	[p ^h]
bus	pus
bay	pay
bear	pear
bark	park
beach	peach

- a) *I go to work by bus.* (ônibus)
Eu vou para o trabalho de ônibus.
- b) *I go to work by pus.* (pus)
Eu vou para o trabalho de pus.
- c) *He went to the beach last week.* (praia)
Ele foi para a praia semana passada.
- d) *He went to the peach last week.* (pêssego)
Ele foi para o pêssego semana passada.

Quadro 33: Contraste entre os alofones [d] e [t^h]

[d]	[t ^h]
doll	toll
duck	tuck
deer	tear
dip	tip
dame	tale

- a) *She got a new doll.* (boneca)
 Ela tem uma nova boneca.
- b) *She got a new toll.* (pedágio)
 Ela tem um novo pedágio.
- c) *We found a deer near here.* (veado)
 Nós encontramos um veado perto daqui.
- d) *We found a tear near here.* (lágrima)
 Nós encontramos uma lágrima perto daqui.

Quadro 34: Contraste entre os alofones [g] e [k^h]

[g]	[k ^h]
gold	cold
gay	Kay
ghost	coast
guard	card
gauze	cause

- a) *He gave me a gold ring.* (ouro)
 Ele me deu um anel de ouro.
- b) *He gave me a cold ring.* (frio)
 Ele me deu um anel frio.
- c) *I am on guard.* (guarda)
 Eu estou em guarda.
- d) *I am on card.* (cartão)
 Eu estou em cartão.

Quadro 35: Contraste entre os alofones [r] e [ɻ]

[r]	[ɻ]
barrel	battle
bearer	better
perish	pettish
parry	patty
berry	Betty

- a) *What had inside that barrel?* (barril)
 O que tinha dentro daquele barril?
- b) *What had inside that battle?* (batalha)
 O que tinha dentro daquela batalha?
- c) *Who is the bearer of this document?* (portador)
 Quem é o portador deste documento?
- d) *Who is the better of this document?* (melhor)
 Quem é o melhor deste documento?

Quadro 36: Contraste entre os alofones [oʷ] e [ɔ̄]

[oʷ]	[ɔ̄]
row	role
go	goal
show	shoal
bow	bowl
sew	soul

- a) *I go to the market.* (vou)
 Eu vou ao mercado.
- b) *I goal to the market.* (gol)
 Eu gol ao mercado.
- c) *We go to the show.* (espetáculo)
 Nós vamos ao espetáculo.
- d) *We go to the shoal.* (cardume)
 Nós vamos ao cardume.

Quadro 37: Contraste entre os alofones /yu/ [yuʷ] e /ɪl/ [ɪɻ̄]

/yu/ [yuʷ]	/ɪl/ [ɪɻ̄]
Chew	chill
New	nil
Cue	kill
Sue	sill
Dew	dill

- a) *This dress is new?* (novo)
 Este vestido é novo?
- b) *This dress is nil?* (nada)
 Este vestido é nada?
- c) *She will sue you for nonpayment.* (processar alguém)
 Ela vai processá-lo por falta de pagamento.
- d) *She will sill you for nonpayment.* (parapeito)
 Ela vai parapeito você por falta de pagamento.

Quadro 38: Contraste entre os alofones /l/ seguido de consoante =[l]

/l/ seguido de consoante =[l]	
Code	Cold
Hole	hold
Toad	told
Ode	old
Boat	bolt

- a) *What is the zip code of your city?* (código)
 Qual é o código postal de sua cidade?
- b) *What is the zip cold of your city?* (frio)
 O que é o frio zip de sua cidade?
- c) *How many people can fit in this boat?* (barco)
 Quantas pessoas pode caber neste barco?
- d) *How many people can fit in this bolt?* (trinco, parafuso)
 Quantas pessoas podem caber neste trinco?

Por último, há a interferência da escrita e, como diz Steinberg (1986, p.61) “frequentemente ouvimos pessoas que consideram a leitura como um modelo de pronúncia”. Mas não é assim que acontece, isto porque há variações linguísticas e em cada estado do Brasil, por exemplo, embora as pessoas escrevam da mesma maneira, a sua pronúncia é diferente. Um caso seria o da palavra **dia** que em algumas regiões se pronuncia [dia] e em outras [dz’iə]. De acordo com Steinberg (1986, p.61):

Ler a nossa própria língua resulta ler de acordo com a nossa pronúncia individual. Ler uma língua que não a nossa pode trazer uma série de problemas, pelo menos no estágio inicial do aprendizado. O aprendizado em geral se dá por meio de um texto. Um texto vem escrito num sistema alfabetico, silábico ou logográfico, se emprega um sistema de escrita cujos símbolos representam fonemas, sílabas ou morfemas, respectivamente. Quando uma das línguas emprega uma escrita diferente, não há interferência, pois se trata de aprender um outro sistema. Quando as duas línguas, isto é, a materna e a que se deseja aprender, empregam o mesmo sistema, então nos deparamos com problemas de interferência. No caso do português e do inglês, as duas línguas empregam o sistema alfabetico latino. Este sistema tenta representar os fonemas. Os símbolos empregados são praticamente os mesmos nas duas línguas, só que nem sempre representam os mesmos fonemas. Poderíamos dizer que os códigos são diferentes. A mesma letra não representa o mesmo fonema e o mesmo fonema não é representado pela mesma letra em cada uma das línguas.

Portanto, o problema é a correspondência entre som e letra, pois enquanto no português uma letra representa na maioria das vezes o mesmo som, no inglês essa mesma letra cada hora aparece com um som diferente.

Apresentaremos agora alguns exemplos dessas diferenças entre som e letra, seguindo modelo proposto por Steinberg em seu livro “Pronúncia do inglês norte americano”.

Quadro 39: Diferenças entre som e letra relativas ao fonema /p/ no inglês e /p/ no português

Inglês			Português		
Fonema	Exemplo	Representação	Fonema	Exemplo	Representação
/p/	pan hiccough shephered ape appear	p gh ph pe pp	/p/	pato	p

Fonte: Pronúncia do inglês norte – americano, 1986, p. 63

Quadro 33: Diferenças entre som e letra relativas ao fonema /d/ no inglês e /d/ no português

Inglês			Português		
Fonema	Exemplo	Representação	Fonema	Exemplo	Representação
/d/	day add Buddha fade	d dd ddh de	/d/	dedo	d

robbed	ed			
--------	----	--	--	--

Fonte: Pronúncia do inglês norte – americano, 1986, p. 63

Quadro 40: Diferenças entre som e letra relativas ao fonema /g/ no inglês e /g/ no português

Inglês			Português		
Fonema	Exemplo	Representação	Fonema	Exemplo	Representação
/g/	game digger ghost rogue guilt	g gg gh gue gu	/g/	gato guerra	g gu

Fonte: Pronúncia do inglês norte – americano, 1986, p. 64

Quadro 41: Diferenças entre som e letra relativas ao fonema /ʒ/ no inglês e /ʒ/ no português

Inglês			Português		
Fonema	Exemplo	Representação	Fonema	Exemplo	Representação
/ʒ/	pleasure rouge azure Jacques regime	s ge z j g	/ʒ/	janela gelo	j g

Fonte: Pronúncia do inglês norte – americano, 1986, p. 65

Quadro 42: Diferenças entre som e letra relativas ao fonema /l/ no inglês e /l/ no português

Inglês			Português		
Fonema	Exemplo	Representação	Fonema	Exemplo	Representação
/l/	lap alley vale island silhouette	l ll le sl lh	/l/	lado	l

Fonte: Pronúncia do inglês norte – americano, 1986, p. 66

Quadro 43: Diferenças entre som e letra relativas ao fonema /y/ no inglês e /y/ no português

Inglês			Português		
Fonema	Exemplo	Representação	Fonema	Exemplo	Representação
/y/	yes Europe <u>unique</u> hallelujah beauty	y eu u j ea	/y/		

Fonte: Pronúncia do inglês norte – americano, 1986, p. 67

Quadro 44: Diferenças entre som e letra relativas ao fonema /i/ no inglês e /y/ no português

Inglês			Português		
Fonema	Exemplo	Representação	Fonema	Exemplo	Representação
/i/	sea see scene receive people machine	y eu u j ea i	/y/		

Fonte: Pronúncia do inglês norte – americano, 1986, p. 67

Nesta seção foi feita a análise contrastiva entre os sistemas sonoros da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, mostrando assim os possíveis erros de pronúncia decorrentes da proximidade fonética entre os dois idiomas e devido também ao aportuguesamento das palavras que sofrem a influência da língua materna sobre elas e a apresentação dos pares mínimos da Língua Inglesa mostrando os erros de pronúncia decorrentes das trocas entre eles devido à proximidade fonética e que causam confusão a um aprendiz dessa língua. Também foram apresentados métodos de correção da pronúncia utilizando para isso a análise contrastiva entre pares mínimos, ou seja, entre os sons foneticamente semelhantes, dando ênfase à mínima, porém contrastante diferença entre os sons, o que causa situações de desconforto ao tentar se dizer algo, mas dizer outro, como foi visto nos exemplos apresentados.

Tendo em vista que o interesse deste trabalho é o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise construtiva como auxiliadores no aprendizado de

Língua Estrangeira, no próximo capítulo abordaremos os principais métodos de ensino de Língua Estrangeira/ Inglesa, desde os primeiros até os contemporâneos bem como suas características, para que após cada método sejam apresentadas maneiras de se ensinar e aplicar o Alfabeto Fonético Internacional e a análise contrastiva entre os pares mínimos para que o aprendizado de Língua Inglesa seja facilitado e mais eficiente.

4 PRINCIPAIS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/ INGLESA E A APLICAÇÃO DO ENSINO DO ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL E DA ANÁLISE CONTRASTIVA

Diversos são os métodos de ensino de Língua Estrangeira desenvolvidos ao longo da história. Mourão (2012, p.55) nos afirma que todos esses métodos foram criados a partir do contexto histórico, social, econômico, linguístico e cultural que cada um dos pesquisadores que os desenvolveram vivia.

Mourão (2012, p.56) ainda nos revela que devido as motivações e interesses serem flexíveis e mutáveis, algumas metodologias foram repensadas, melhorando-as, negando-as e criando outras.

Nosso interesse não é exibir todos os métodos de ensino de Língua Estrangeira desenvolvidos ao longo da história, visto que são muitos, mas sim, abordaremos os principais deles, desde os primeiros até os contemporâneos, para que dando a base necessária possamos em seguida a cada método apresentar a ideia central deste trabalho que é o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva como instrumentos auxiliares no aprendizado de língua estrangeira e especificamente no aprendizado de Língua Inglesa.

4.1 O Método da Tradução e Gramática

Este é reconhecidamente o método mais antigo, pois era utilizado para se ensinar as línguas clássicas, grego e latim, e por isso também é conhecido como Método Clássico. (MOURÃO, 2012, p. 57)

Esse método é estruturalista, pois trabalha com as estruturas da língua e “enfatiza o ensino da gramática da língua-alvo, sendo sua técnica principal a prática através da tradução e versão” (TOTIS, 1991 apud MOURÃO, 2012, p. 57).

Por muitos anos, esse método foi utilizado e aceito como a única forma de se ensinar uma língua estrangeira, mas devido à sua ineficácia de produção no que concerne à produção de habilidade oral, ele foi caindo em descrédito em meados do século XX. (SCHÜTZ, 2007 apud MOURÃO, 2012, p. 58)

Segundo Veroneze e Carvalho (2008 apud MOURÃO, 2012, p. 57), as características principais desse método são:

aulas ministradas na língua materna do aluno; a gramática é o foco do estudo; a tradução da língua-alvo para a materna é um exercício típico; a pronúncia recebe pouca ou nenhuma atenção; o professor não precisa saber falar a língua-alvo; e a língua escrita, literária, é vista como superior à língua falada, daí a ênfase na leitura e tradução.

Larsen-Freeman (2000) aponta como características do Método da Tradução e Gramática textos na língua alvo em que os alunos deviam lê-los e traduzi-los para sua língua materna; o professor perguntava aos alunos na língua materna se havia alguma dúvida e eles respondiam e recebiam a resposta também na língua materna; somente o professor dizia se uma resposta estava certa ou não e selecionava os alunos que deveriam responder suas perguntas; atividades em que os alunos precisavam procurar sinônimos e antônimos de palavras em inglês e identificar cognatos; exercícios em que os alunos deveriam preencher os espaços com palavras que faltam no texto e memorizar novas palavras e formar frases com elas. Abaixo dois modelos de exercícios utilizados nas aulas de inglês segundo os padrões do Método da Tradução e Gramática:

Quadro 45: modelo de exercício de inglês utilizado no Método da Tradução e Gramática

Exercise 2A

These words are taken from the passage you have just read. Some of them are review words and others are new. Give the Spanish translation for each of them. You may refer back to the reading passage.

ambition	gorgeous
career	loathe
wharf	envy
tranquil	humbly

Exercise 2B

These words all have antonyms in the reading passage. Find the antonym for each:

love	ugly
noisy	proudly

Fonte: Techniques and principles in language teaching ,2000, p.13.

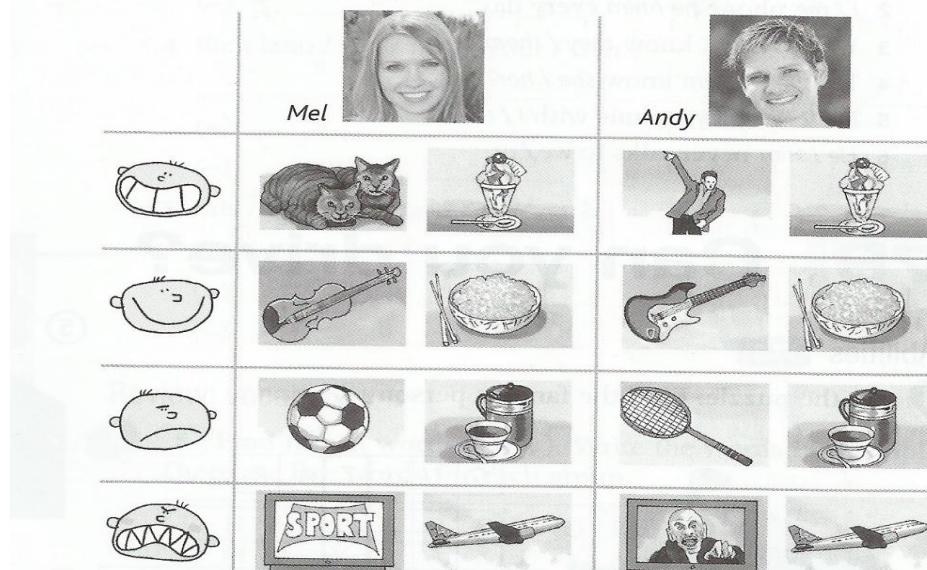
Revista Letras Fafibe, Bebedouro-SP, 6 (1), Set. 2016. ISSN 2177-3408

Este quadro nos mostra uma atividade característica do Método da Tradução e Gramática em que os alunos deveriam dar a tradução das palavras apresentadas (exercise 2A) e colocar seus antônimos (exercise 2B).

Quadro 46: Modelo de exercício em que o aluno deve preencher os espaços com as palavras que faltam.

3

Mel and Andy are twins. Look at the photos and the table. Then fill in the gaps in sentences 1–12.



- 1 Mel loves cats.
- 2 She classical music.
- 3 She football.
- 4 She watching sport on TV.
- 5 Andy dancing.
- 6 He rock
- 7 He like
- 8 He horror
- 9 Andy and Mel ice
- 10 They Chinese
- 11 They coffee.
- 12 They

Fonte: Face2face starter workbook, 2009, p.33

Neste exercício os alunos deveriam olhar para as imagens do quadro e preencher as lacunas de acordo com o que as fisionomias dos desenhos representavam: amar, gostar, não gostar e odiar.

Mesmo tendo caído em descrédito há mais de um século, é muito fácil percebermos que o Método da Tradução e Gramática continua bastante presente no ensino de língua estrangeira, principalmente nas redes públicas de ensino. O que se vê é um professor que pouco ou nada sabe do idioma que está ensinando e aula após aula passa textos aos alunos e pede a esses que os traduzam sem dar qualquer importância à pronúncia das palavras.

4.1.1. Aplicando o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a análise contrastiva ao Método da Tradução e Gramática

Como vimos, o Método da Tradução e Gramática dava pouca ou nenhuma importância à produção oral e focava muito na gramática e leitura, o que vem a ser uma barreira para a inserção do ensino do Alfabeto Fonético Internacional e da análise contrastiva, mas ainda assim, poderíamos utilizar as características desse método para a realização de nossa proposta.

Como as aulas são ministradas na língua materna do aluno, o primeiro passo deveria ser a apresentação dos fonemas comuns a essa língua e, no nosso caso a Língua Portuguesa. Poderíamos aqui mostrar o quadro 5 exposto na terceira seção deste trabalho e então passar aos alunos noções básicas de fonologia e fonemas para que esses pudessem compreender e acompanhar a importância do Alfabeto Fonético Internacional. No começo os alunos poderiam até mesmo transcrever palavras da Língua Portuguesa para aos poucos irem assimilando como funciona a transcrição nos dicionários e mais adiante conhecerem os fonemas da Língua Inglesa. Apresentados os fonemas da Língua Portuguesa e seus respectivos símbolos aos alunos, o professor poderia colocar uma lista de palavras na lousa e pedir que os alunos transcrevessem foneticamente cada uma delas. Exemplo de transcrição fonética:

Advogado = [a^ɛgivo^hgado]

Cebola = [se^ɛbola]

Casa = [kaza]

Hoje = [oʒi]

Porta = [pɔrta]

Trabalho [tra^hbaʌo]

Não nos esquecemos aqui que o foco desse método não é a pronúncia, mas como os dicionários de inglês trazem em si explicações de como seriam os possíveis sons de cada

fonema estrangeiro utilizando como base palavras da língua materna do aluno, ele poderia se familiarizar com tais fonemas através de sua própria língua.

Por esse método não exigir que o professor saiba falar a língua alvo e também não se focar na produção oral, a análise contrastiva fica impedida de ser realizada, visto que ela é feita através da pronúncia das palavras que possuem sons foneticamente semelhantes para que possam ser percebidas as diferenças de sons entre elas. Portanto, dentro do Método da Tradução e Gramática conseguiríamos realizar a inserção do Alfabeto Fonético Internacional, ainda que de forma superficial por não trabalharmos diretamente com a pronúncia, mas não da análise contrastiva, pois para que isso acontecesse necessitariamos que esse método também focasse a pronúncia.

4.2 Método Direto

Batista (2014, p.11) nos relata que este método “foi desenvolvido na França e também adotado pela Alemanha em 1900”, chegando ao Brasil na década de 1930. Nesse método as quatro habilidades, ler, falar, ouvir e escrever começam a ser enfatizadas para que o aprendiz se torne comunicativamente fluente.

Diferentemente do Método da Tradução e Gramática, o professor necessita ser fluente na língua que está ensinando ou então nativo dessa língua. Esse método pretende ensinar a língua-alvo de forma direta sem fazer uso da língua materna. Eis a razão para receber o nome de Método Direto.

Esse método é funcionalista, pois tem como objetivo principal desenvolver a capacidade de comunicação, portanto o conteúdo é ensinado através de textos em formato de diálogo, em que o professor utiliza figuras, gestos, objetos, ilustrações e outros recursos para que o aluno comprehenda o que está sendo dito sem que haja a necessidade de explicação na língua materna. (BATISTA, 2014, p.11) nos diz:

Essa proposta metodológica tem por objetivo principal desenvolver a capacidade de comunicação; o foco é voltado para a fala e, sendo assim, apenas a língua alvo deve ser utilizada. Ao abordar suas principais características podemos destacar a escolha de aulas ministradas apenas com o uso da língua alvo e a transmissão de conteúdo por meio da utilização de gestos, objetos, figuras e fotos, entre outros.

Larsen – Freeman (200, p. 24 -28) relata suas experiências de observação de uma aula de inglês segundo os princípios do Método Direto e como características desse método ela

aponta: o professor pede que os alunos leiam em voz alta determinados trechos de um texto escolhido, após o término da leitura permite que eles façam perguntas sobre algo que não entenderam do texto, entretanto as perguntas devem ser feitas apenas na língua - alvo e o professor também responderá apenas na língua – alvo ou fará uso de imagens, objetos, desenhos ou algum outro material disponível na sala de aula para que o aluno comprehenda sua resposta; o professor aproveita o momento em que os alunos estão fazendo perguntas para ensinar a pronúncia mais adequada das palavras e inserir a gramática através de perguntas acerca das preposições utilizadas pelos alunos, como no exemplo citado por Larsen – Freeman (2000, p. 25), um aluno faz a seguinte pergunta “What is the ocean in the West Coast?”, neste momento o professor repete a pergunta dizendo “What is the ocean in the West Coast? ... or on the West Coast?”, dessa forma o aluno tem a oportunidade de repensar o uso que fez das preposições e optar por aquela que seja a mais adequada e assim se auto corrigir; os alunos são conduzidos pelo professor a praticar a conversação com base em situações reais e até mesmo utilizando o tema do texto estudado; ditado de textos na língua – alvo; exercícios em que os alunos devem completar as lacunas para avaliar intuição de regras ou vocabulário; escrita de textos com assuntos escolhidos em sala.

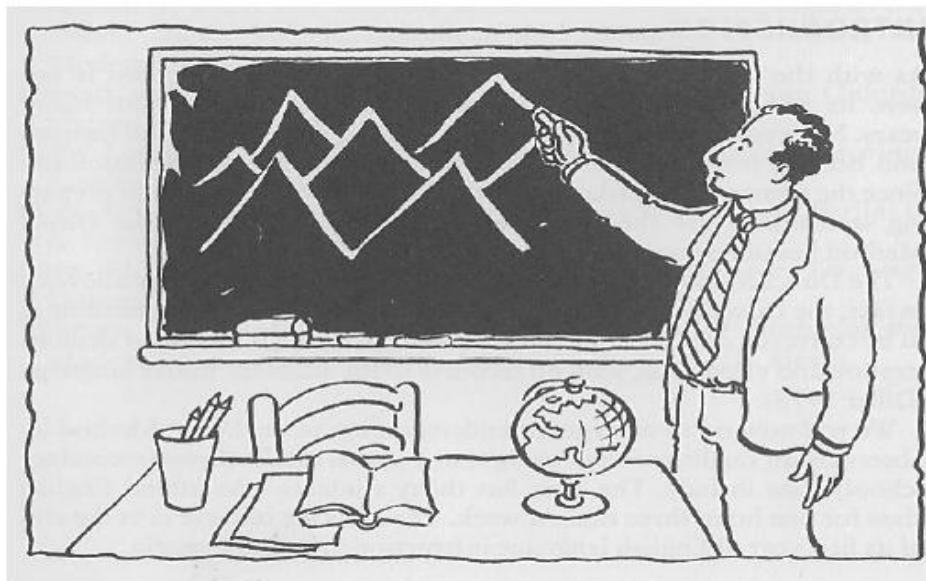
Quadro 47: Modelo de exercício em que os alunos devem completar as lacunas para avaliação de intuição de regras e vocabulário

The Atlantic Ocean is ____ the East Coast.
 The Rio Grande is ____ Mexico and the United States.
 Edoardo is looking ____ the map.

Fonte: Techniques and principles in language teaching, 2000, p. 26

Neste exercício os alunos deveriam completar as lacunas com as preposições corretas tendo como base o texto estudado em sala.

Figura 2: Representação de como o professor responderia à pergunta de um aluno sem utilizar a língua nativa dele.



Fonte: Techniques and principles in language teaching, 2000, p. 24

Esse é um método mais fácil de ser encontrado nas escolas de idiomas do que em escolas públicas, pois além da falta de espaço e ambientes adequados, a maioria dos professores de escolas públicas não tem o domínio e fluência no idioma estrangeiro para que possam trabalhar utilizando esse método.

4.2.1 Aplicando o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a análise contrastiva ao Método Direto

Por ter seu foco voltado para a comunicação e enfatizar as quatro habilidades ler, ouvir, falar e escrever, o Método Direto proporciona o ambiente adequado para que se dê o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva. Diferentemente do Método da Tradução e Gramática, nesse método o professor necessita ser fluente ou nativo da língua alvo, pois as aulas não serão ministradas na língua materna do aprendiz, mas apenas na língua que se deseja aprender e isso colabora grandemente para que os fonemas da língua estrangeira sejam transmitidos de forma correta ao aluno.

Neste método, ao se apresentar o Alfabeto Fonético Internacional, o foco está apenas sobre os fonemas da Língua Inglesa visto que esse método não utiliza a língua materna dos alunos. Nesse ponto, poderíamos expor o quadro 1 da primeira seção deste trabalho que apresenta apenas os fonemas consonantais da Língua Inglesa e o quadro 2 da mesma seção que apresenta os fonemas vocálicos da Língua Inglesa e então apontando cada fonema

separadamente, mostrar seus sons dando exemplos com palavras da língua alvo. É claro que alguns dos fonemas da Língua Portuguesa seriam estudados também pois, embora as duas línguas possuam sistemas sonoros diferentes alguns de seus fonemas são os mesmos. O ensino do Alfabeto Fonético Internacional se daria então dentro do desenvolvimento da habilidade ouvir em que o aluno ouviria o som de cada fonema e em seguida o reproduziria tanto em palavras soltas quanto em diálogos que entrariam dentro da habilidade falar. Sendo o professor fluente na língua alvo ou até mesmo falante nativo os possíveis erros de pronúncia poderiam ser sanados à medida que os alunos oralizavam aquilo que ouviram.

Em relação à análise contrastiva, ela necessita de duas línguas para que o contraste seja realizado. Como o Método Direto não trabalha com a língua materna dos alunos, ela também ficaria impossibilitada de ser aplicada, entretanto, ainda que o professor não possa trabalhar com os dois sistemas sonoros mostrando a influência de um sobre o outro, ele poderia fazer uma relação dos fonemas desses sistemas que possuem sons muito semelhantes e expô-los e dessa forma mostrar a sutileza, porém grande diferença que existe entre eles e que pode causar situações constrangedoras ao se pronunciar um fonema errado e dizer algo totalmente diferente do que se pretende. Os quadros de contrastes entre os pares mínimos e alofones apresentados na terceira seção desse trabalho são um exemplo do que o professor poderia fazer para mostrar a diferença entre um fonema e outro para seus alunos. Desse modo, ele trabalharia apenas com os fonemas da Língua Inglesa e conseguiria apontar quais as diferenças entre eles sem ter que utilizar os fonemas da Língua Portuguesa. Como o Método Direto tem seu foco voltado para a comunicação, o professor ainda poderia criar diálogos que trabalhassem com os pares mínimos, assim os alunos teriam uma maior percepção do fonema que estão oralizando, de forma que com o treino passariam a perceber a diferença entre os sons mais facilmente. Colocamos em seguida alguns exemplos de diálogos que poderiam ser utilizados para se trabalhar com os pares mínimos:

Exemplo 1

Aluno A) I love this *song*, it is beautiful!! (Eu amo esta música, ela é linda!)

Aluno B) Yes, it is true, this *thong* is beautiful! (Sim, é verdade, essa tanga é linda!)

Exemplo 2

Aluno A) Mary, please, *close* the door when you leave! (Mary, por favor, feche a porta quando sair!)

Aluno B) Ok, teacher, I will *clothe* the door! (Ok, professora, eu vestirei a porta!)

Exemplo 3

Aluno A) Yesterday I ate *sheep* meat. (Ontem eu comi carne de ovelha.)

Aluno B) Ohh, really? *Cheap* meat is delicious? (Ohh, sério? Carne barata é deliciosa?)

Os exemplos de diálogos apresentados nos mostram como pode ser constrangedor pronunciar um fonema de forma errada. Atividades de diálogos como estas são uma maneira criativa e lúdica para os alunos treinarem a pronúncia mais próxima da pronúncia de um falante nativo e se divertirem ao mesmo tempo.

4.3 Método Audiolingual

Também conhecido como Audiolingualismo, Audiolinguismo ou ainda Método do Exército, o Método Audiolingual surgiu a partir da década de 1950 e é semelhante ao Método Direto no que diz respeito à abordagem baseada na oralidade (LARSEN-FREEMAN, 2000 apud MOURÃO, 2012, P.60); no entanto, ele dá mais ênfase ao uso de sentenças padronizadas do que ao vocabulário como o Método Direto faz, tendo portanto, características do Estruturalismo, uma vez que trabalha com sentenças padronizadas.

Segundo Batista (2014, p. 12) nos relata, esse método surgiu no contexto da Segunda Guerra Mundial em que muitos homens estrangeiros foram convocados pelos Estados Unidos para se unirem ao Exército e, portanto, precisavam falar o inglês. Além disso, também havia a necessidade de se comunicar com os países aliados. Assim, como resultado de pesquisas feitas pelos Estados Unidos, juntamente com o exército americano surgiram, então, os cursos intensivos de língua – ASTP (The Army Specialized Training Program), que por volta de 1950 passaram a ser chamados de Método Audiolingual (JESUS; PINTO; NOCITO, 2007).

Por se acreditar que a língua era formada por sequências estruturadas que se aprendidas tornariam o aprendiz fluente, esse método tinha como uma de suas características principais a repetição de estruturas gramaticais fixas da língua alvo.

Oliveira (2014 apud BATISTA, 2014, p.13) nos mostra que:

O Método Audiolingual possui como base duas teorias – a estruturalista e a behaviorista. A primeira está presente no foco em estudar a língua estrangeira com base nas combinações de seus elementos gramaticais, ou seja, estruturas fixas do ponto de vista gramatical.

A segunda teoria seria a Behaviorista, em que a língua era vista como um hábito condicionado que seria adquirida através de um processo mecânico de estímulo e resposta. Mourão (2012, p.61) nos explica:

O Audiolingual é um método que tem em sua abordagem conceitos teóricos da psicologia behaviorista, a qual entende os processos cognitivos como processos de formação de hábito, onde é necessário estímulos, reforços e respostas para que dado conhecimento se internalize na mente do estudante.

No Método Audiolingual, o aluno deve primeiro ouvir e falar e depois ler e escrever. A língua materna deve ser excluída da sala de aula e a repetição exaustiva de estruturas gramaticais deve ser aplicada até que o aluno assimile tais regras de modo indutivo, devido ao treino. A gramática é introduzida através das repetições de estruturas que os alunos fazem como pequenos diálogos, mas não são comuns explicações explícitas de regras. A interação aluno-aluno é constante principalmente nos jogos de repetição em que os alunos se revezam nos diferentes papéis. No entanto, essa interação é dirigida e orientada pelo professor que é o responsável por proporcionar aos alunos um modelo de fala. Em relação à pronúncia, ela é ensinada desde o começo, geralmente com atividades em pares ou com os alunos trabalhando em laboratórios de línguas.

Assim, frases como *I like to drink milk in the morning* deveriam ser repetidas e logo em seguida algum de seus elementos substituídos, levando o aluno a compreender a estrutura gramatical da língua. A frase citada ficaria *I like to drink juice in the morning; I like tea in the morning, etc.*

Larsen-Freeman (2000) relata como foi sua experiência participando de algumas aulas que utilizavam o método audiolingual para ensino da Língua Inglesa: a professora adentra a sala já avisando aos alunos que ela irá apresentar um novo diálogo que se trata de uma conversa entre duas pessoas e que eles devem prestar muita atenção. Após a primeira leitura, ela lê mais uma vez e pede aos alunos que tentem entender o que está sendo dito. Em seguida, lê uma frase por vez e pede que os alunos repitam após ela diversas vezes a mesma frase e assim é feito com todo o diálogo. Ela também repete apenas algumas palavras de uma determinada frase do diálogo e vai acrescentando as outras aos poucos sempre solicitando que os alunos repitam as frases após ela, como no modelo apresentado em seguida:

Figura 3: Modelo de repetição de frases utilizado no Método Audiolingual

Revista Letras Fafibe, Bebedouro-SP, 6 (1), Set. 2016. ISSN 2177-3408

TEACHER	Repeat after me: post office.
CLASS	Post office.
TEACHER	To the post office.
CLASS	To the post office.
TEACHER	Going to the post office.
CLASS	Going to the post office.
TEACHER	I'm going to the post office.
CLASS	I'm going to the post office.

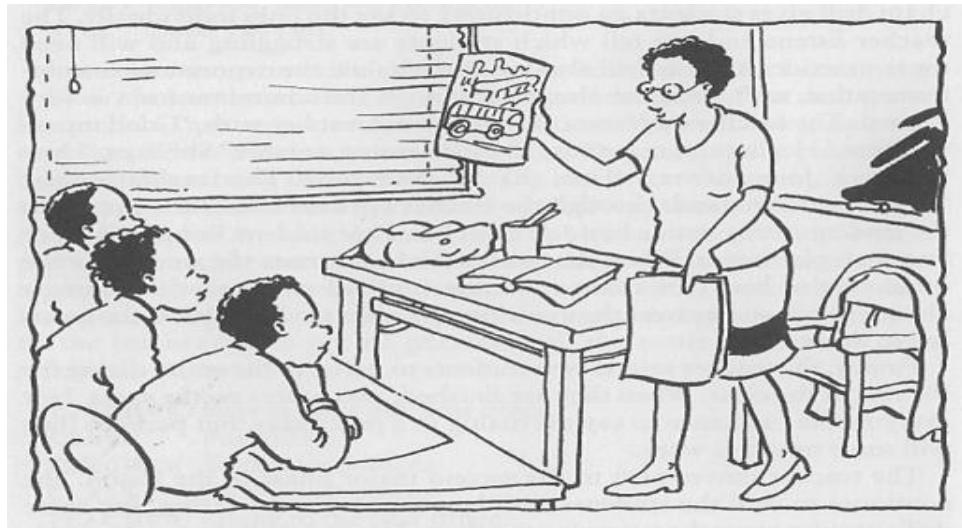
Fonte: Techniques and principles in language teaching, 2000, p. 36.

A figura 3 mostra como a professora que ensina Língua Inglesa utilizando o Método Audiolingual trabalha a repetição de frases de um texto para que as estruturas e vocabulário sejam memorizados.

A professora também utiliza o diálogo inicial para realizar dramatizações e conversações em pares.

Outra atividade proposta pela professora é a que ela repete uma frase do diálogo e em seguida mostra uma imagem e diz o nome da imagem, então os alunos devem substituir alguma palavra do diálogo por aquela que está sendo mostrada na imagem. Por exemplo, a professora diz a frase: “I am going to the post office” (Estou indo ao correio), em seguida mostra a imagem de um banco e diz “The bank” (o banco), por último diz a frase completa “I am going to the bank” (Estou indo ao banco). Na primeira vez a professora faz as trocas das palavras para dar o exemplo aos alunos, mas em seguida, ela apenas vai mostrando outras imagens e eles vão fazendo as trocas. Aos poucos ela também vai introduzindo outros pronomes, como he, she, it, we e they para que os alunos apliquem nas frases. Se por exemplo ela disser “I am going to the drugstore” e apontar para uma menina da sala, então os alunos deverão dizer “She is going to the drugstore”, “She is going to the church”, “She is going to the library”, tudo vai depender da imagem que a professora mostrar e para quem ela vai apontar também. Dessa forma, ocorre a memorização das estruturas gramaticais e vocabulário sem que haja uma explicação explícita de como as regras devem ser aplicadas.

Figura 4: Modelo de como a professora vai inserindo novas palavras para que os alunos façam as trocas.



Fonte: Techniques and principles in language teaching, 2000, p. 38.

A figura 4 mostra como a professora utilizando imagens, vai introduzindo outros elementos ao diálogo para que os alunos façam as trocas.

Ainda fazendo uso das imagens e da atividade de trocas de palavras, a professora trabalha com as yes/ no questions, para que os alunos mudem a afirmação feita. Ela oferece como exemplo a frase “She is going to the post office”, e em seguida “Is she going to the post office? ”e, assim os alunos seguindo o exemplo dado vão transformando as frases afirmativas em interrogativas e também em negativas.

Neste método, a professora também trabalha com a pronúncia mais próxima da pronúncia de um falante nativo das palavras e faz uso da análise contrastiva para evidenciar a diferença entre fonemas. Ela propõe a pronúncia de palavras como ‘little’ que contém o fonema /l/ e que possivelmente os alunos pronunciarão como se fosse o fonema /iy/. Dessa forma, ela trabalha o contraste entre fonemas para que mais tarde possa utilizar jogos em que os alunos devam diferenciar palavras que tenham sons parecidos, tais como sheep/ ship, leave/ live e he’s/ his.

4.3.1 Aplicando o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a análise contrastiva ao Método Audiolingual

O Método Audiolingual é muito parecido com o Método Direto, principalmente no que diz respeito à abordagem baseada na oralidade, pois o primeiro consiste na repetição de sentenças padronizadas apenas fazendo substituições de um termo ou outro da sentença para

questão de memorização e o Método Direto se volta para o uso de vocabulário não se utilizando de tais sentenças padronizadas.

Como esse método se baseia na repetição de sentenças, uma boa maneira de se ensinar o Alfabeto Fonético Internacional é fazer a apresentação dele, principalmente dos fonemas concernentes à Língua Inglesa, já que o Método Audiolingual não trabalha com o idioma materno do aluno, mostrando seus respectivos sons e pedindo aos alunos que os repitam para que sejam memorizados e, em seguida, aplicados nas sentenças que devem ser repetidas. Dessa forma, o aluno teria maior confiança ao pronunciar as sentenças, pois mesmo que sejam apenas repetições, ele terá o conhecimento da pronúncia mais adequada de cada fonema e oralizará as sentenças propostas com maior segurança.

No que diz respeito à aplicação da análise contrastiva, ela também não se aplica ao Método Audiolingual justamente por ele apenas trabalhar com um sistema sonoro, ocorrendo assim o mesmo caso que se deu com o Método Direto, pois para que ela seja aplicada necessita-se de dois sistemas sonoros diferentes para realizar tal contraste. Entretanto como o Método Audiolingual trabalha apenas com a língua alvo, o que pode ser feito é o que Larsen-Freeman (2000, p.41) aponta e que é também o que foi sugerido no método anterior em que o professor sem utilizar a língua materna do aluno apenas apresentará os fonemas da língua alvo que por possuírem sons foneticamente muito semelhantes comumente são trocados pelos falantes na hora de pronunciá-los. E aqui, mais uma vez os quadros apresentados na terceira seção desse trabalho serão de grande utilidade ao professor que deseja trabalhar com os fonemas que causam confusão por serem foneticamente muito próximos. Como exemplo de que maneira o professor pode trabalhar com os fonemas muito semelhantes propomos pequenos diálogos ou frases, assim como os citados na apresentação deste método, em que apenas algumas palavras serão trocadas, e, neste caso, tais palavras seriam justamente as que causam confusão devido a sua semelhança.

Exemplo 1

Trabalhando com os fonemas /t/ e /θ/

- A) I planted a *tree* in my garden. (Eu plantei uma árvore em meu jardim).
- B) I planted a *three* in my garden. (Eu plantei um três no meu jardim).
- C) I bought *tanks* for my fishes. (Eu comprei aquários para meus peixes).
- D) I bought *thanks* for my fishes. (Eu comprei obrigados para meus peixes).

Exemplo 2

Trabalhando com os fonemas /ʃ/ e /tʃ/

- A) I *wish* to travel tomorrow. (Eu desejo viajar amanhã).
- B) I *witch* to travel tomorrow. (Eu bruxa viajar amanhã).
- C) I ate *sheep* meat. (Eu comi carne de ovelha).
- D) I ate *ship* meat. (Eu comi carne barata).

Nos exemplos dados, as palavras em itálico é que seriam trocadas para que os alunos percebam a diferença de sons entre elas.

4.4 Resposta Física total (Total Physical Response – TRP)

Este Método foi Criado por James Asher, professor de psicologia da San Jose State University e está ligado a uma abordagem de ensino de línguas chamada de “abordagem de compreensão“. Ela é assim denominada, pois, ao contrário de outros métodos que enfocam as habilidades de fala primeiramente, ela enfatiza a compreensão auditiva. O TRP é construído com base no processo de aprendizagem de língua materna de um bebê e assim como este no início de seu aprendizado, o aluno de língua estrangeira deve primeiramente compreender as coisas a sua volta como por exemplo, os sons, as palavras, e só depois dessa compreensão começar a produção efetiva das palavras. É claro, que assim como acontece com toda criança em fase de aprendizado da língua materna e também com alunos que estão aprendendo uma nova língua, no começo haverá erros de pronúncia, no entanto, na medida em que for praticando, esses erros desaparecerão. Reforçando a teoria de Asher, Larsen – Freeman (2000 apud MOURÃO, 2012, p. 71) afirma que esse método também se baseia na hipótese de que uma língua primeiramente deve ser entendida e somente após esse entendimento é que deve ser produzida, e, portanto, possui características gerativistas, pois o gerativismo procura mostrar a capacidade do falante-ouvinte de produzir e compreender um número infinito de frases que nunca tenha ouvido antes, mediante um número finito de regras e elementos que se combinam.

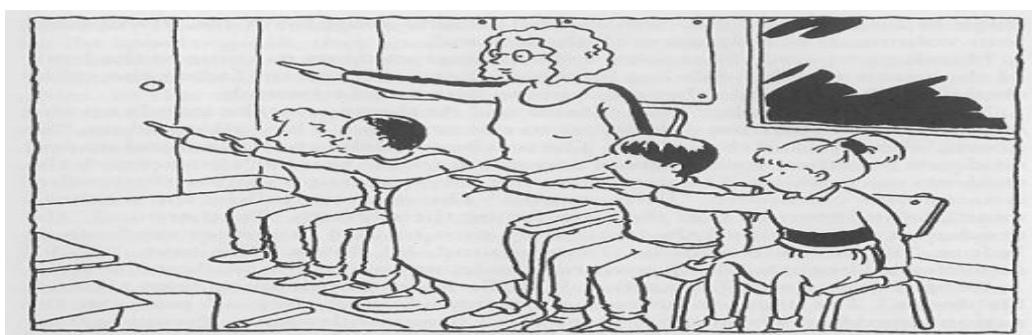
Nesse método, a língua materna pode ser utilizada de início para facilitar a aprendizagem dos alunos. Nele o professor realiza atividades em que dá comandos em inglês aos alunos e estes têm que executá-los de forma prática. Sobre essas atividades, Batista (2014, p. 14) nos diz:

Os princípios regidos por essa proposta metodológica consistem na aprendizagem de estruturas dirigidas por comandos e movimentos corporais; há também o foco na atividade prazerosa, ou seja, o sucesso da aprendizagem está ligado ao prazer na realização da atividade de aprender uma língua estrangeira, pois, dessa forma, isso se torna algo mais interessante e, consequentemente, há maior dedicação por parte dos alunos.

O TRP tem como um dos seus enfoques a aprendizagem prazerosa da língua. Espera-se que o estudante realmente goze do prazer de aprender. Para isso usa-se muitas atividades divertidas e engraçadas e, o movimento corporal é um grande recurso para ajudar na compreensão. Muitas estruturas são aprendidas e praticadas através de comandos. Os comandos são escritos na lousa pela professora para que os alunos aprendam a lê-los e escrevê-los.

Larsen-Freeman (2000) aponta como características desse método: aulas em que a professora deixa claro aos alunos que num primeiro momento eles devem apenas ouvi-la e fazer o que ela faz. Após isso, solicita alguns voluntários para que se sentem ao seu lado na frente da sala enquanto os outros alunos apenas ouvirão e observarão, ela dá então comandos na língua-alvo e ela e seus voluntários devem executar as ações. Vários comandos serão dados e em cada um deles a professora e os alunos que estão sentados ao seu lado executarão as ações. A cada sequência de comandos ela vai trocando os voluntários para que dessa forma todos os alunos interajam durante a aula. Exemplo de comando: a professora dá o comando “Point to the door” e ela e os alunos apontam para a porta, “Walk to the door” e todos se levantam e caminham juntos até a porta, “Touch the door” e todos tocam a porta.

Figura 5: Ilustração de como são realizadas as aulas segundo o TRP



Fonte: Techniques and principles in language teaching, 2000, p. 110.

Na figura 5 vemos um exemplo de como se dão as aulas no método Resposta Física Total, a professora dá um comando e realiza um gesto que represente esse comando e então os alunos que se voluntariaram a imitam, e, assim relacionando comando e gestos, os alunos vão internalizando o significado das palavras e as estruturas gramaticais.

Nesse método, quando o aluno que num primeiro momento apenas ouviu e observou estiver preparado, dará também seus comandos para a sala e a professora colocando em prática tudo o que aprendeu. Ao realizar esse tipo de atividade em que ele é quem dá as ordens seguindo as orientações dadas pelo professor, o aluno tem a oportunidade de tornar seu aprendizado uma atividade não apenas teórica, mas também prática e prazerosa.

4.4.1 Aplicando o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a análise contrastiva ao Resposta Física total (Total Physical Response – TRP)

Como já foi exposto, o TRP é construído com base no processo de aprendizagem de língua materna de um bebê. Dessa forma, o aluno de língua estrangeira deve primeiramente conhecer e compreender as coisas a sua volta como sons, palavras e somente após isso começar sua produção oral. Apoando-se nessa visão, o ensino do Alfabeto Fonético Internacional deve ocorrer antes mesmo do ensino propriamente dito das palavras e estrutura gramatical da língua alvo. Como esse método de início pode utilizar a língua materna para facilitar a aprendizagem dos alunos, essa é uma oportunidade que o professor tem para poder ensinar tanto os fonemas da Língua Inglesa quanto da Portuguesa e por este método trabalhar com comandos dados pelo professor na língua alvo, este pode apresentar os fonemas e dar comandos como “repita o som do fonema” (Repeat the sound of the phoneme), “levante a mão quem tem no seu nome respectivo fonema” (Raise your hand if you have your the name its phoneme) ou “imita um animal que tenha seu nome escrito com tais fonemas” (Mimics an animal that has its name written with such phonemes), assim o aluno além de assimilar os sons dos fonemas também aprende brincando e vai se acostumando com a estrutura gramatical da língua. Caso no começo o aluno não compreenda os comandos, o professor poderá usar a língua materna para ajudá-lo. Provavelmente no começo os alunos terão certa dificuldade em pronunciar corretamente os fonemas, mas com o treino essas dificuldades serão sanadas. Após esse conhecimento e compreensão de coisas a sua volta e do ensino do Alfabeto Fonético Internacional, os alunos estarão prontos para pronunciarem suas primeiras palavras e frases, sempre seguindo os comandos dados pelo professor, inclusive o de criarem suas próprias frases, esquetes e atuações mesmo que bem simples no começo.

A aplicação da análise contrastiva, poderia ser realizada da mesma forma que o ensino do Alfabeto Fonético Internacional, pois embora o professor possa utilizar a língua materna no início, ela não deve ser utilizada depois de certo tempo para que os alunos se habituem à

língua alvo. Dessa forma, o professor também não trabalharia com os fonemas da Língua Portuguesa, com exceção daqueles que são comuns aos dois sistemas sonoros. Ele poderia mostrar a diferença de sons entre os pares mínimos dando comandos que utilizem palavras compostas por tais fonemas, como por exemplo *Take the same book as me* (pegue o mesmo livro que eu) e *take the sane book as me* (pegue o sensato livro que eu) e assim de uma forma divertida e engraçada mostrar a sutil diferença entre os sons, mas que é causadora de grandes constrangimentos. A primeira frase seria fácil para os alunos executarem, mas a segunda os faria rir e assimilar a diferença entre um fonema e outro. Depois de algum treino e sob os comandos do professor, os alunos poderiam criar seus próprios comandos utilizando os pares mínimos.

Exemplo:

Comandos que os próprios alunos poderiam criar para trabalhar com palavras formadas por pares mínimos.

- A) Found a *gem*. (Encontre uma pedra preciosa).
- B) Found a *jam*. (Encontre uma geleia).
- C) Buy a new *pen*. (Compre uma caneta nova).
- D) Buy a new *pan*. (Compre uma panela nova).
- E) Go to the *store*. (Vá à loja).
- F) Go to the *star*. (Vá à estrela).

4.5 Abordagem Natural (Natural Approach)

Ela foi criada nos anos 80 por Stephen Krashen, um teórico da aquisição da linguagem e por seu amigo Tracy Terrel, um linguista. Tem por interesse criar a competência comunicativa e, portanto, dá mais ênfase ao ouvir e falar do que a gramática. Ela trouxe ao ensino de línguas estrangeiras as contribuições de Piaget e Vigotsky, os pais da psicologia cognitiva contemporânea, que afirmavam que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social estruturados culturalmente. Tem por base os mesmos princípios que a Resposta Física Total (Total Physical Response – TRP), concordando com Asher que primeiramente a língua deve ser internalizada através da compreensão e conhecimento das coisas e apenas depois disso ser produzida. Ela possui características do Funcionalismo, pois esse concebe a linguagem como um instrumento de interação social, visando promover a comunicação e também características do Gerativismo ao ter por base os mesmos princípios

que o TRP acreditando na capacidade de produção e compreensão de um falante-ouvinte diante frases que nunca tenha ouvido antes, mediante um número finito de regras e elementos que se combinam.

Schütz (2014) falando sobre a teoria de Krashen relata que este afirmava haver uma distinção entre estudo formal e assimilação natural de idiomas, pois acreditava que:

o ensino de línguas eficiente não é aquele que depende de receitas didáticas em pacote, de prática oral repetitiva, ou que busca apoio de equipamentos, mas sim aquele que explora a habilidade do instrutor em criar situações de comunicação autêntica, não necessariamente dentro de uma sala de aula, que enfatiza o intercâmbio entre pessoas de diferentes culturas, e que dissocia as atividades de ensino e aprendizado do plano técnico-didático, colocando-as num plano pessoal psicológico. (Schütz, 2014, s/p)

Ela dá muita ênfase à exposição da língua e “há um prolongado período de atenção e audição até que os aprendizes tentem produzir a língua”. (RICHARD; ROGERS, 1986 apud MOURÃO, 2012, p. 77)

Para a Abordagem Natural, o aluno deve desenvolver as habilidades orais através de situações do cotidiano, por isso, a ideia de que primeiro viria a compreensão das coisas e depois a produção da fala. No entanto, os alunos que não conseguissem êxito na oralidade deveriam ficar em silêncio. (LIMA; FILHO, 2013, p. 12)

Além disso, ela toma emprestadas técnicas e procedimentos de outros métodos de ensino como o Método Direto e a Resposta Física Total.

4.5.1. Aplicando o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a análise contrastiva à Abordagem Natural (Natural Approach)

A Abordagem Natural tendo seus fundamentos nas afirmações de Piaget e Vigotsky acerca da construção do conhecimento se dar em ambientes naturais de interação social, não é um método que visa repetição de palavras soltas ou até mesmo frases. Como já exposto, ela tem em si características de outros métodos, como o TRP e o Método Direto. Sendo assim, o professor não se comunica com o aluno em sua língua materna, apenas na língua alvo dando ênfase à audição. Em um primeiro momento os alunos deverão apenas observar e ouvir o professor assim como acontece na TRP. Esse é o momento ideal para que o Alfabeto Fonético Internacional seja apresentado aos alunos visto que a ênfase está em ouvir. Portanto, o professor poderá mostrar os sinais que representam cada som (fonemas) e pronunciá-los

para que os alunos através da observação e audição possam fazer a associação entre um e outro. O professor pode projetar na lousa ou entregar aos alunos uma folha que contenha todos os fonemas consonantais e vocálicos da Língua Inglesa ou então ir mostrando um a um na lousa e emitindo seu som correspondente. Para que a aula se torne mais atrativa, o professor também pode utilizar imagens de frutas, objetos, animais ou quaisquer outras que desejar e ao emitir o som de cada fonema, além de mostrar seu símbolo fonético correspondente também mostrar as figuras que os contenham em sua escrita, assim o aluno já assimilaria o som à escrita e à imagem ao mesmo tempo. Como a repetição não é algo obrigatório nesse método, ao ouvir o som de cada fonema reproduzido os alunos podem como resposta ao som que ouviram do professor, emitir ou não o mesmo som, mostrando que estão entendendo e também assimilando os sons da nova língua assim como acontece com uma criança em fase de aquisição da linguagem.

Figura 6: Modelo de como pode ser feita a apresentação do Alfabeto Fonético Internacional dentro da Abordagem Natural



Fonte: Elaborado pela autora com base em <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/door>. Acesso em: 15 de nov. 2015.

Na figura 6 podemos ver um exemplo que poderia ser utilizado pela professora para apresentar o Alfabeto Fonético Internacional. Primeiro, ela apontaria para o fonema e pronunciaria seu som, em seguida, mostraria a imagem de uma porta e como seria a transcrição fonética (a escrita de como se fala) da palavra porta e por último a escrita em si da palavra porta em inglês.

Na Abordagem Natural o aluno não é obrigado a responder uma frase padronizada, mas de acordo com sua compreensão e conhecimento de mundo dará a resposta que achar correta e essa de início não necessita ser verbal, podendo ser até mesmo um gesto ou sinal desde que o aluno consiga se expressar como deseja.

Em relação à aplicação da análise contrastiva, o professor pode trabalhar com os pares mínimos da Língua Inglesa reproduzindo-os simultaneamente para que os alunos percebam a diferença, além disso também pode trabalhar com palavras que possuam sons foneticamente semelhantes ou ainda com palavras que embora sejam escritas com os mesmos fonemas têm seus sons pronunciados de maneira diferente um do outro devido à posição de cada fonema dentro das sílabas. Mais uma vez os quadros apresentados na terceira seção deste trabalho serão de grande utilidade, pois apresentam tanto as palavras escritas com fonemas muito semelhantes, que chamamos de pares mínimos, quanto palavras escritas com os mesmos fonemas, mas cujo som se manifesta de forma diferente. Para que o aluno desenvolva a percepção, o professor pode ainda, propor atividades em que os alunos necessitem fazer descrições de coisas, lugares, situações, pois como o foco do Método Natural é colocar o aluno em situações próximas ao seu cotidiano ele estaria ao mesmo tempo treinando a pronúncia mais adequada dos fonemas e consequentemente das palavras e ainda estaria vivenciando situações que poderão ser úteis por possuir similaridade com sua realidade.

Exemplo 1

Pares mínimos da Língua Inglesa que o professor pode reproduzir simultaneamente para que os alunos percebam a diferença entre um fonema e outro.

/p/ e /b/

/f/ e /v/

/t/ e /d/

/s/ e /z/

/ʃ/ e /ʒ/

/tʃ/ e /dʒ/

/k/ e /g/

/θ/ e /ð/

Exemplo 2

Palavras que possuem sons foneticamente semelhantes para que o professor pronuncie e os alunos percebam a diferença de sons.

Sick/ Thick

Song/ Thong

Tree/ Three

Tin/ Thin

Deaf/ Death

First/ Thirst

Den/ Then

Doze/ Those

Wordy/ Worthy

Exemplo 3

Palavras que embora sejam escritas com os mesmos fonemas, tem sua pronúncia diferente devido a posição de cada fonema dentro das sílabas.

Fonema /p/

Pan

Hiccough

Shepherded

Ape

Appear

Fonema /l/

Lap

Alley

Vale

Island

Silhouette

Fonema /i/

Sea

See

Scene
Receive
People
Machine

Exemplo 4

Modelos de descrições de lugares e objetos do cotidiano que os alunos poderiam fazer para treinar a pronúncia.

I live in a big yellow house and I have two black cats and one white dog.

A book is a written text that can be published in printed or electronic form.

A garden is an area of ground next to a house, often with grass, flowers, or trees.

4.6 Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa surgiu no final da década de 70 e embora normalmente seja classificada como um método de ensino ela ultrapassa os limites deste, e como abordagem também não fica presa a este conceito, pois “não se restringe a meros pressupostos das teorias de aprendizagem e da linguagem” (MOURÃO, 2012, p. 79)

Diferentemente dos outros métodos de ensino a Abordagem Comunicativa busca promover uma comunicação real na língua-alvo levando os alunos a vivenciarem situações que não sejam mecanizadas ou presas a um contexto de sala de aula com estruturas gramaticais e falas já pré-definidas e assim tornem-se comunicativamente competentes, sendo, portanto, um método funcionalista, pois seu foco está na comunicação. Larsen – Freeman (2000 apud MOURÃO, 2012, p. 81) coloca da seguinte forma:

Adeptos da abordagem comunicativa defendem que a comunicação exige mais que o simples conhecimento de regras e estruturas linguísticas; ela exige a habilidade de utilizar esses conhecimentos em um contexto real, do dia-a-dia, os quais muitas vezes fogem aos padrões estabelecidos.

Para a Abordagem Comunicativa, o objetivo não é a perfeição gramatical embora a gramática também seja ensinada não deixando o aluno segregado desse conhecimento, mas seu “objetivo final é a comunicação, e para que isso ocorra o ensino deve estar baseado em funções comunicativas e o conteúdo deve ser relevante e significativo para os alunos” (LIMA; FILHO, 2013, p. 22).

O professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser um mediador entre este e os alunos, possibilitando que eles desenvolvam sua autonomia. Algo que colabora muito com isso é o fato de que a Abordagem Comunicativa é bastante flexível permitindo que os alunos criem e vivenciem diversas situações que para eles são mais reais do que as frases prontas ensinadas e repetidas dentro da sala de aula.

Como afirma Batista (2014, p.18):

Para a Abordagem Comunicativa, a comunicação real ou a competência comunicativa não se dá apenas pela aprendizagem de conteúdos sistematizados, como aprender de maneira isolada o presente simples, listas de vocabulário ou frases típicas para a interação em um restaurante – pedir uma mesa para três pessoas, fazer um pedido, pedir a conta, etc. A comunicação real é, de fato, promovida quando os alunos são postos em situações em que eles podem, livremente, se apropriar das estruturas gramaticais e vocabulário que desejarem, considerando o conhecimento que já possuem sobre a língua, para expressarem seus argumentos e opiniões sobre o assunto ou problema proposto.

Vemos então que o objetivo da Abordagem Comunicativa é dar liberdade aos aprendizes da língua-alvo para que coloquem em prática aquilo que aprenderam, criando diálogos e resolvendo situações da maneira como seria natural para eles e não apenas reproduzindo falas que ouviram do professor ou leram em algum livro. Sendo possuidores de tal autonomia para criar seus próprios diálogos os alunos podem até mesmo se sentir mais confiantes, pois não haverá uma estrutura rígida que diga a eles que estão errados ou que determinado diálogo não pode ocorrer na situação em que estão encenando. Eles podem estar sim em um restaurante, fazer seus pedidos e pagar a conta, mas podem também nesse mesmo ambiente conversar sobre futebol, moda ou qualquer outro assunto enquanto esperam pela entrega de seu pedido ou mesmo enquanto o saboreiam, isso é a realidade, e é nela que a Abordagem Comunicativa se foca.

Larsen-Freeman (2000, p.133-134) aponta como atividades características da Abordagem Comunicativa o uso de sequências de figuras em que os alunos tentam prever ou construir uma possível história com base nelas; jogos com cartas contendo pistas em que os outros alunos farão perguntas até chegarem à resposta certa e essa resposta é sempre variável e pessoal, pois como a autora afirma, cada aluno não sabe o que seu companheiro fez durante o final de semana e então as pistas servirão como auxiliadoras na produção de perguntas eficazes até que se descubra o que cada aluno fez. Outras atividades são o uso de sentenças fora de ordem para que os alunos as coloquem em sua ordem original e a dramatização em

que os alunos terão a oportunidade de praticar a comunicação em diferentes contextos sociais e em diferentes papéis sociais.

4.6.1 Aplicando o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a análise contrastiva à Abordagem Comunicativa

Assim como a Abordagem Natural, a Abordagem Comunicativa também tem seu foco voltado para a comunicação real em que os alunos vivenciarão situações de seu cotidiano. Entretanto, enquanto na Abordagem Natural o aluno deveria ficar em silêncio caso não conseguisse se expressar oralmente, na Abordagem Comunicativa o objetivo é que os alunos falem, mesmo errando, pois somente assim é que desenvolverão a habilidade de se comunicar na língua-alvo. Como essa abordagem não pretende focar na gramática nem em repetições ou frases pré-estabelecidas, o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva também deve ocorrer de forma diferenciada. Como a intenção é que sejam usadas situações do dia a dia dos alunos para aproximá-los da comunicação real, uma forma de se ensinar o Alfabeto Fonético Internacional seria através das dramatizações em que o professor poderia sugerir aos alunos que fizessem a dramatização do ensino de Língua Inglesa em escola pública e em específico de uma aula em que seria ensinado o “som” das palavras. Certamente que os alunos não saberiam inicialmente que esse som das palavras na verdade são os fonemas do Alfabeto Fonético, mas ao dramatizar seu ensino eles estariam ao mesmo tempo vivenciando uma situação que faz parte de sua realidade, ainda mais se forem alunos que cursam o ensino fundamental ou médio, e treinando e assimilando esses sons. O professor como mediador poderia posteriormente corrigir os sons que foram oralizados erroneamente para que a aprendizagem da Língua Inglesa aconteça de maneira correta e eficaz.

Exemplo de dramatização em que os alunos simulariam estar em uma aula de inglês em escola pública de ensino e iriam ensinar o som das palavras:

Cena: sala de aula, alguns alunos sentados em suas carteiras, entra professor (a):
 Professor: Boa tarde, sala! Hoje nós vamos aprender a pronúncia adequada das palavras. Vou desenhar alguns símbolos na lousa e quero que vocês prestem muita atenção em cada um deles e no som que farei ao apontar para cada um.
 Alunos: Está bem, professor.

Professor: (desenhando o primeiro símbolo na lousa, que para exemplo será /ʃ/ e em seguida apontado para ele): esse som se parece com um chiado, e o usamos em muitas palavras como por exemplo chá, chinelo, Sheila, etc. Agora repitam o som comigo! (Nesse ponto o professor reproduz o som, para que os alunos reproduzam com ele).

Outra forma para se ensinar o Alfabeto Fonético seria a que Larsen-Freeman (2000, p.133) afirma que já é característico da Abordagem Comunicativa que são os jogos com cartas e figuras, neles o professor poderia entregar cartas que contenham a imagem, a palavra e o símbolo fonético correspondente à letra que se deseja ensinar o som. Com tais cartas poderiam ser desenvolvidos diversos jogos como por exemplo jogo da memória, ou força em que os alunos deveriam acertar qual o fonema correto a ser utilizado para escrever determinada palavra, ou ainda distribuir cartas com os fonemas entre os alunos e mostrar uma imagem, o aluno que tivesse as cartas que formassem a palavra representada pela imagem ou que ficasse sem cartas primeiro venceria o jogo. Vemos abaixo um exemplo de como poderiam ser os modelos de cartas para esses jogos:

Figura 7: Cartas para ensino do Alfabeto Fonético Internacional



Fonte: extraído do site <https://www.youtube.com/watch?v=usDeQDBfSRY>. (Acesso em: 30 set. 2015)

Para aplicação da análise contrastiva, a utilização de cartas também se torna útil, pois o professor pode entregar aos alunos cartas que possuam imagens com palavras muito parecidas, ou seja, que são escritas com pares mínimos ou ainda com alofones e propor um bingo. Assim, quando ele pronunciar a palavra, os alunos que estiverem de posse das cartas

que possuem os pares mínimos referentes à palavra dita dirão bingo e mostrarão suas cartas, nesse ponto o professor mostrará ambas as cartas e explicará qual a correta e o motivo. Dessa forma, os alunos estarão envolvidos com uma brincadeira que faz parte do cotidiano e ainda aprenderão a diferença entre um fonema e outro de forma lúdica e atraente. Abaixo dois exemplos de cartas que poderiam ser utilizadas nesse bingo:

Figura 8: Modelo de carta para bingo para ensinar a diferença de sons entre os fonemas.



Fonte: Editado pela autora com base em http://baudaweb.blogspot.com.br/2012_09_01_archive.html (Acesso em: 15 nov. 2015)

Figura 9: Modelo de carta para bingo para ensinar a diferença de sons entre os fonemas.



Fonte: Editado pela autora com base em <http://core4nutrition.com/blog/most-common-supplement-questions-3-5>. (Acesso em: 30 set. 2015)

Após apresentadas as formas de como seriam a inserção do Alfabeto Fonético Internacional e da análise contrastiva em cada método de ensino de Língua Estrangeira exposto aqui, vamos agora dar nosso parecer sobre qual (s) dos métodos melhor se adequa ao proposto neste trabalho.

4.7 Avaliação dos métodos quanto à aplicabilidade do AFI

O Método da Tradução e Gramática por se voltar apenas para a tradução e escrita e deixar de lado a pronúncia se mostrou inadequado, pois tanto o Alfabeto Fonético Internacional quanto a análise contrastiva necessitam que se trabalhe com sons para que possam ser ensinados e aplicados com êxito, o que pôde ser feito nesse método foi apenas a apresentação dos fonemas da língua materna e no caso desse trabalho, o português e utilizando palavras dele mostrar como são os sons dos fonemas da Língua Inglesa da forma como são explicados no dicionário. Portanto, o Método da Tradução e Gramática se mostrou insuficiente para a realização da proposta desse trabalho.

O Método Direto adapta-se melhor ao ensino do Alfabeto Fonético Internacional e à aplicação da análise contrastiva por se voltar para a comunicação, pois ele se situa na língua alvo levando os estudantes a um contato direto com ela. Nesse método, a apresentação dos fonemas da Língua Inglesa se daria de forma fácil e tranquila, cada fonema e seu respectivo símbolo seriam apresentados de maneira clara e por não se trabalhar com a língua materna dos alunos, estes teriam apenas contato com a língua alvo habituando-se a ela e seus fonemas. No entanto, por não trabalhar com a língua materna dos alunos a aplicação da análise contrastiva é prejudicada, pois ela necessita de dois sistemas sonoros diferentes para que possa ser realizado o contraste entre os fonemas de ambas. O professor pode trabalhar com os fonemas da Língua Inglesa que por possuírem sons foneticamente iguais ou muito parecidos acabam sendo trocados pelos aprendizes dela, mas como a língua materna não é utilizada, então as trocas que ocorrem devido ao aportuguesamento de palavras cujos fonemas não são comuns ao sistema sonoro da Língua Portuguesa, não seriam tratadas. Dessa forma, os alunos não poderiam perceber que embora muito parecidos, certos fonemas não são iguais e se o professor não intervir de alguma outra maneira, é bem provável que embora os alunos aprendam a diferença de sons entre os fonemas da Língua Inglesa, quando forem pronunciar alguma palavra que possui escrita parecida ou som similar ao da Língua Portuguesa, pronunciem-na de forma incorreta. Dessa forma, embora o ensino do Alfabeto Fonético Internacional se dê de maneira adequada nesse método, a análise contrastiva fica incompleta devido ao uso exclusivo da língua alvo.

O Método Audiolingual é muito parecido com o Método Direto, ambos têm seu foco voltado para a comunicação, entretanto, enquanto o primeiro trabalha com a memorização,

imitação e repetição de sentenças padronizadas, o segundo trabalha com vocabulário focando situações da vida real. Neste método, assim como no Método Direto, o ensino do Alfabeto Fonético Internacional se dará de forma clara e fácil e provavelmente com o trabalho de memorização e repetição dos fonemas e gradualmente com a inserção de palavras e sentenças também. Quanto à aplicação da análise contrastiva, ocorrerá o mesmo que ocorreu com o Método Direto. Por não se utilizar a língua materna dos alunos ela se dará de forma incompleta, pois trabalhará apenas com um sistema sonoro e, portanto, as divergências causadas devido ao aportuguesamento de palavras estrangeiras não serão devidamente sanadas, a menos que o professor intervenha de alguma maneira corrigindo as pronúncias erradas.

O TRP (Resposta Física Total) por poder utilizar de início a língua materna dos alunos para facilitar sua aprendizagem, é um método muito oportuno para o ensino do Alfabeto Fonético Internacional e da apresentação dos fonemas tanto da Língua Portuguesa quanto da Língua Inglesa. A forma como ele trabalha com o ensino focando na aprendizagem prazerosa da língua faz com que os alunos aprendam gozando do prazer de aprender. Em relação à aplicação da análise contrastiva, esse método também não trabalha com os dois sistemas sonoros, pois a utilização da língua materna só é permitida no começo até que o aluno se habitue com a língua alvo. O professor trabalhará apenas com os pares mínimos da Língua Inglesa mostrando a diferença de sons entre eles, mas assim como aconteceu com o Método Direto e com o Método Audiolingual, os erros de pronúncia causados devido ao aportuguesamento das palavras não serão sanados a menos que o professor intervenha mostrando como é a pronúncia mais adequada ou próxima da pronúncia de um falante nativo e como os alunos a estão pronunciando.

O Método Natural assim como alguns métodos já citados apenas trabalha com a língua alvo, portanto, o ensino do Alfabeto Fonético Internacional se daria com foco nos fonemas da Língua Inglesa e o professor repetiria os sons de cada fonema e mostraria seus respectivos símbolos para os alunos e esses teriam a liberdade de repeti-los ou não. Já a aplicação da análise contrastiva mais uma vez não se dará por inteira, pois este método também não trabalha com a língua materna dos alunos e o professor poderá apenas trabalhar com os pares mínimos da Língua Inglesa deixando de lado a Língua Portuguesa, ou então, se assim desejar, fazer pequenas intervenções mostrando aos alunos a pronúncia mais adequada sem que para isso necessite utilizar o sistema sonoro da Língua Portuguesa.

Na Abordagem Comunicativa o ensino do Alfabeto Fonético Internacional se dá de maneira totalmente diferente em relação aos outros métodos citados anteriormente, como ela tem por objetivo proporcionar aos alunos um contato com o mundo real, sem repetições ou memorizações, o ensino do Alfabeto Fonético pode ser ensinado através de dramatizações colocando os alunos no lugar do professor e pedindo que esses simulem como seria o ensino dos sons ou ainda como já mostrado, através de jogos. Embora a língua materna também não seja utilizada neste método, a forma com ele aborda o ensino torna o aprendizado mais fácil e atraente para o aluno. O mesmo se dá com a aplicação da análise contrastiva, embora não se trabalhe com os dois sistemas sonoros a utilização de jogos é uma maneira criativa que auxilia no aprendizado e, que junto às intervenções do professor explicando a diferença entre um fonema e outro, torna a aplicação dessa fácil e prazerosa.

Vimos aqui, que com exceção do Método da Tradução e Gramática, que trabalha apenas com a língua materna, todos os outros métodos citados trabalham unicamente com a Língua Inglesa, o que vem a ser um obstáculo a ser superado já que o Alfabeto Fonético apenas será ensinado em partes. A aplicação da análise contrastiva também será prejudicada pois apenas um sistema sonoro será ensinado, no entanto, como já exposto, ainda que essa não se dê por completo se o professor fizer pequenas intervenções mostrando a pronúncia mais adequada das palavras e a forma como os alunos as estão pronunciando, os possíveis erros decorrentes do aportuguesamento ou mesmo da transferência negativa poderão ser sanados, se não por completo, ao menos em grande parte deles.

Nossa opinião é que embora cada método possua suas vantagens e desvantagens, os melhores para a inserção do ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva seriam o TRP (Resposta Física Total) e a Abordagem Comunicativa, devido à forma como abordam o ensino de língua estrangeira focando no cotidiano dos alunos e utilizando brincadeiras e jogos, fazendo com que o aprendizado torne-se não algo mecânico e enfadonho, mas algo prazeroso que desperte o interesse desses.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientes de que muitas são as dificuldades que um aprendiz encontra no processo de aprendizagem de uma nova língua e acreditando nas grandes contribuições que o Alfabeto Fonético Internacional e a análise contrastiva podem oferecer a um estudante de línguas, desde o início deste trabalho nossa proposta foi provar a eficácia do ensino do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva nos métodos de ensino de Língua Estrangeira mais conhecidos e utilizados como instrumentos auxiliadores no aprendizado, para que dessa forma o aprendiz de uma nova língua encontre suporte necessário para seu estudo.

Após meses de estudo e pesquisa chegamos à conclusão de que embora os seis métodos apresentados, Método da Tradução e Gramática, Método Direto, Método Audiolingual, Resposta Física Total (TRP), Abordagem Natural e Abordagem Comunicativa, possuam vantagens e desvantagens para a inserção do Alfabeto Fonético Internacional e a aplicação da análise contrastiva, o Resposta Física Total (TRP) e a Abordagem Comunicativa são os métodos de ensino mais propícios para que se realize a proposta deste trabalho devido à maneira como abordam o ensino de Língua Estrangeira sem utilizar repetições de estruturas ou frases pré-estabelecidas como de fato acontece na Abordagem Comunicativa, em que os alunos não necessitam memorizar ou repetir estruturas, pois o foco não está na gramática, mas na comunicação com foco no cotidiano dos alunos, permitindo que eles aprendam uma nova língua através de experiências prazerosas utilizando inclusive jogos e dinâmicas e podendo ainda no início do aprendizado fazer uso da língua materna como é o que acontece no TRP, e dessa forma fazendo com que o aprendizado torne-se não algo mecânico e enfadonho, mas algo prazeroso que desperte o interesse dos alunos.

Nossa pesquisa buscou mostrar de maneira clara qual o papel da Fonética e Fonologia, sua área de estudo, o conceito de fonema e como os sons são produzidos e classificados para que mais adiante pudéssemos apresentar o Alfabeto Fonético Internacional e suas contribuições para o estudo de Língua Estrangeira e, no caso deste trabalho, a Língua Inglesa. Por ser o Inglês a língua alvo de nosso estudo, optamos por abordar sua história e as diversas influências que recebeu de outros idiomas inclusive o Francês, até que se tornasse a língua que hoje conhecemos e tão grandemente conhecida e utilizada.

Ao longo de nossa pesquisa, pudemos observar que a língua materna de um aprendiz de Língua Estrangeira interfere em seu aprendizado, pois muitas vezes o aluno busca reproduzir na língua que está aprendendo os sons de sua própria língua e aí ocorre o que chamamos de transferência positiva ou negativa. Se o som que o aluno buscou reproduzir é comum tanto ao sistema sonoro de sua língua materna quanto ao sistema sonoro da língua-alvo dizemos que houve uma transferência positiva, pois um sistema sonoro não interfere no outro, no entanto, se o som reproduzido existir apenas na língua materna do aluno e ele buscar reproduzi-lo na língua-alvo haverá uma transferência negativa, que acarretará em erro de pronúncia e constrangimento do aluno por tentar dizer algo, mas acabar dizendo outra coisa bem diferente. Neste ponto é que observamos a importância de se conhecer o Alfabeto Fonético Internacional, seus respectivos símbolos e sons para que as palavras sejam pronunciadas corretamente. Da mesma forma, também observamos a importância da aplicação da análise contrastiva que se dará entre o sistema sonoro da língua materna do aluno e o sistema sonoro da língua-alvo, contrastando assim os sons (fonemas) de cada língua e permitindo ao aluno observar as diferenças que existem entre eles e que podem causar grande constrangimento e má interpretação por parte de quem os ouvir.

Diante de tudo o que foi exposto neste trabalho, espera-se que este conteúdo possa trazer contribuições para o ensino e aprendizado de Língua Estrangeira, em particular para a Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

- ALFABETO fonético. Disponível em <www.alfabetofonetico.com.br/aprender-alfabeto-fonetico>. Acesso em: 20 de jul. de 2015.
- ARIAS, Martin; HADIS, Martin (Orgs.) *Curso de literatura inglesa*: Jorge Luis Borges. São Paulo: Martins fontes, 2002. 441 p.
- BATISTA, Isabela Barbosa. *Métodos de ensino em língua inglesa*: por uma abordagem mais comunicativa nas escolas públicas. Bebedouro: Unifafibe, 2014. 55 p.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 671 p.
- CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica*: Introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 208 p.
- CAMARA, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 27 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1970. 124 p.
- Como o inglês se tornou a língua mundial. Disponível em <oresgatedahistoria.blogspot.com.br/2013/03/como-o-ingles-se-tornou-lingua-mundial.html>. Acesso em: 08 de out. 2015.
- Desenhos de árvores para colorir. Disponível em <baudaweb.blogspot.com.br/2012_09_01_archive.html>. Acesso em: 15 de nov. 2015.
- Diacrítico. Disponível em <www.dicio.com.br/diacritico>. Acesso em: 30 de nov. 2015.
- Door. Disponível em <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/door>>. Acesso em: 15 de nov. 2015.
- Fonética em inglês. Disponível em <www.youtube.com/watch?v=usDeQDBfSRY>. Acesso em: 30 set. 2015.
- Funcionalismo – funções da linguagem. Disponível em <www.webartigos.com/artigos/funcionalismo-funcoes-da-linguagem/70830/>. Acesso em: 07 de dez. 2015.
- História da língua inglesa. Disponível em <www.sk.com.br/sk-ehis.html>. Acesso em: 30 de jul. 2015.

- History of the IPA. Disponível em <<https://www.internationalphoneticassociation.org/content/history-ipa>>. Acesso em: 19 de out. 2015.
- HOLLAENDER, Arnon. *The Landmark dictionary*: para estudantes brasileiros de inglês. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2008. 607 p.
- JAKOBSON, Roman. *Fonema e fonologia*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967. 200 p.
- JESUS, Carla Gomes; PINTO, Marília Azevedo; NOCITO, Rafaela. Ensino de língua estrangeira: um percurso diacrônico. Boletim inter-cultural (ISSN 1806 – 2105) APA – RIO, Rio de Janeiro, n. 40. Agosto – Dezembro 2007. Disponível em <<http://www.apario.com.br/index/boletim.php>>. Acesso em: 17 de ago. 2015.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 2 ed. New York: OUP, 2000. 191 p.
- LIMA, Nayra Silva; FILHO, Marcelo Nicomedes dos R. Silva. *A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa*. Campo Grande: UEMS/ Campo Grande, 2013. 27 p.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2008. 346 p.
- Método Audio-Lingual. Disponível em <<http://pcc2010ufg.wikispaces.com/M%C3%A9todo+Audio-Lingual>>. Acesso em: 17 de ago. 2015.
- Most common supplement questions 3-5. Disponível em <<http://core4nutrition.com/blog/most-common-supplement-questions-3-5>>. Acesso em: 30 set. 2015.
- MOURÃO, Jessé Souza de. *O ensino de língua inglesa e suas metodologias*. Tianguá: Ed. Do Autor, 2012. 155 p.
- O inglês na atualidade: uma língua global. Disponível em <<http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>>. Acesso em: 08 de out. 2015.
- Quais as línguas mais faladas em todo mundo? Disponível em <www.revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT669619-1716-7,00.html>. Acesso em: 21 ago. 2015.
- REDSTON, Chris. Face 2 face starter workbook. Cambridge: Cambrigde University Press, 2009. 72 p.

- SCHÜTZ, Ricardo. *Stephen Krashen's theory of second language acquisition: assimilação natural – o construtivismo comunicativo no ensino de línguas*. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: 22 de set. 2015.
- SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001. 27 p.
- STEINBERG, M. *Inglês Norte-americano*: pronúncia e morfologia. São Paulo: Nova Alexandria, 2006. 152 p.
- STEINBERG, M. *Pronúncia do inglês*: Norte-americano. São Paulo: Ática, 1986. 79 p.
- STEINBERG, M. *Morfologia inglesa*: noções introdutórias. 2ed. São Paulo: Ática, 1990. 61 p.
- SOUZA, P. C; SANTOS, R. S. Fonética in: FIORIN, J. L ET allii. *Introdução à linguística. II princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-33.
- Troncos e famílias. Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- Vogal. Disponível em <<http://radames.manosso.nom.br/linguagem/gramatica/fonetica/vogal/>>. Acesso em: 26 de mar. 2015.

ANEXOS

Anexo A: Alfabeto Fonético Internacional

EL ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (actualizado en 2005)

CONSONANTES (INFRAGLOTALES)

	LABIAL		CORONAL				DORSAL			RADICAL		GLOMAL					
	BILABIAL	LABIODENTAL	DENTAL	ALVEOLAR	POSTALVEOLAR	RETROFLEJA	PALATAL	VELAR	UVULAR	PARÍNGEA	EPIGLOTA						
NASAL	m	m̪		n		ɳ	j̪	ŋ̪		N							
OCLUSIVA	p	b	ɸ̪	ɸ̪	t	d	t̪	d̪	c	ç̪	k	g	q	g̪	?	?	
FRICATIVA	ɸ̪	β̪	f̪	v̪	θ̪	ð̪	s̪	z̪	ʃ̪	ʒ̪	x̪	χ̪	χ̪	χ̪	h̪	h̪	h̪
APROXIMANTE			v̪		ɹ̪		ɹ̪		ɹ̪	j̪	ɸ̪						
VIBRANTE MÚLTIPLE		B̪			r̪						R̪			Я̪			
VIBRANTE SIMPLE		V̪			r̪		r̪		r̪								
FRICATIVA LATERAL				ɸ̪	β̪		t̪		χ̪		χ̪						
APROXIMANTE LATERAL					l̪		l̪		λ̪		λ̪		L̪				
VIBR. SIMPLE LATERAL					l̪		l̪		l̪		l̪						

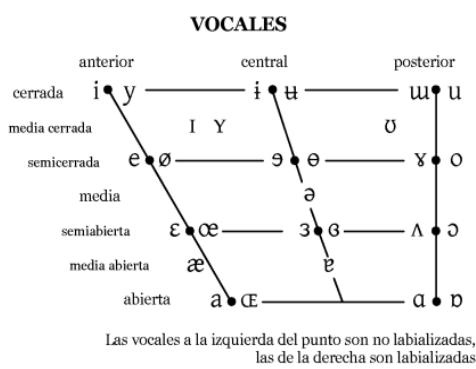
Las consonantes alineadas a la izquierda son sordas, las alineadas a la derecha sonoras. Las casillas en gris son articulaciones consideradas imposibles.

CONSONANTES (SUPRAGLOTALES)

CLIC	IMPLOSIVA	EJECTIVA
○ bilabial	b̪ bilabial	’ como en:
dental	d̪ dental / alveolar	p̪ bilabial
! (post)alveolar	f̪ palatal	t̪ dental / alveolar
‡ palatoalveolar	g̪ velar	k̪ velar
lateral alveolar	G̪ uvular	S̪ fricativa alveolar

CONSONANTES (COARTICULADAS)

ʍ	fricativa labiovelar sorda
w̪	aproximante labiovelar sonora
ɥ̪	aproximante labiopalatal sonora
ç̪	fricativa alveopalatal sorda
ʐ̪	fricativa alveopalatal sonora
ɸ̪	f y x simultáneas
kp̪ ts̪	Africadas y dobles articulaciones pueden representarse con dos símbolos atados con una cuña



SUPRASEGMENTALES		TONO	
‘	acento principal	“	acento extra
‘	acento secundario	ጀጀ	extra alto
‘	larga	ጀጀ	alto
‘	corta	ጀጀ	breve
‘	rotura silábica	ጀጀ	ascendente
	‘	ጀጀ	descendente
	‘	ጀጀ	medio
	‘	ጀጀ	ascendente alto
	‘	ጀጀ	ascendente bajo
	‘	ጀጀ	descendente alto
	‘	ጀጀ	descendente bajo
	‘	ጀጀ	ascendente
	‘	ጀጀ	descendente
	‘	ጀጀ	ascendente
	‘	ጀጀ	descendente
	‘	ጀጀ	ascendente

DIACRÍTICOS En algunos pueden aparecer arriba: Ȑ. En superíndice: t̪ (tendencia fricativa), b̪ (sonora mate), Ȑ (ataque glotal), Ȑ (schwa epentético), Ȑ (diptongación)

SILABICIDAD Y TENDENCIA	FONACIÓN	ARTICULACIÓN PRIMARIA		ARTICULACIÓN SECUNDARIA	
		t̪ d̪	t̪ d̪	t̪ d̪	t̪ d̪
Ȑ Ȑ	Ȑ Ȑ	ensordecida	apical	labializada	menos labializada
Ȑ Ȑ	Ȑ Ȑ	sonorizada	apical	palatalizada	menos palatalizada
t̪ d̪	b̪ Ȑ	sonora mate	laminar	velarizada	nasalizada
d̪	b̪ Ȑ	sonora estridente	avanzada	faringizada	rotacismo
d̪	b̪ Ȑ	estridente	retraída	velarizada o faringizada	base de la lengua avanzada
d̪	t̪ d̪	linguolabial	centralizada	medio centralizada	base de la lengua retraída
Ȑ Ȑ	t̪ d̪		ascenso lingual (Ȑ es fricativa alveolar sonora no sibilante)		

Fonte: Adaptado de www.lexiquetos.org/afi. (Acesso em: 2 abril. 2015).