

ESTUDO DAS INTERAÇÕES NA PERCEPÇÃO DE SEGMENTOS FONÉTICOS DA LÍNGUA INGLESA¹

Interaction in action: the perception of English phonetic segments

Marden Oliveira SILVA (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
Vicente Aguiar PARREIRAS (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
Adriana Silvia MARUSSO (Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Brasil)

Abstract

This paper aims at verifying the influence of different types of interaction (student/video, student/text, student/teacher and student/student) on the perception of the English vowel contrasts [æ, ε] and [i, ɪ] by beginner Brazilian English learners. Those types are adapted from Ellis's (1999) assumptions concerning interpersonal, intrapersonal and subject/content types of interaction. Pre and post tests are used in order to verify the effects of the four types of interaction, which indicate that student/video interaction seems to influence more positively the perception tests. Other results concerning the role of teachers and the relevance of new technologies integrated with pronunciation teaching and learning are also discussed.

Key-words: *input; interaction; pronunciation; new technologies.*

Resumo

Este estudo buscou verificar os efeitos de tipos diferenciados de interação (aluno/texto, aluno/professor, aluno/aluno e aluno/vídeo) na percepção dos contrastes vocálicos do inglês [æ, ε] e [i, ɪ] por alunos brasileiros aprendizes de inglês. Tais tipos foram adaptados dos pressupostos de Ellis (1999) a respeito das interações interpessoal, intrapessoal e sujeito/objeto de aprendizagem. Para isso, propusemos a aplicação de pré e pós-testes relacionados aos contrastes vocálicos mencionados. A interação aluno/vídeo demonstrou efeitos imediatos mais representativos nos pós-testes. Resultados a respeito do papel do professor e da relevância da integração das novas tecnologias ao ensino e à aprendizagem de pronúncia foram também discutidos.

Palavras-chave: *input; interação; pronúncia; novas tecnologias.*

¹ Recorte da pesquisa conduzida para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sob a orientação do Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras e da Prof.^a Dr.^a Adriana Silvia Marusso, defendida em setembro de 2012 e financiada com bolsa de mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1. Introdução

A literatura nos aponta que, com o fortalecimento da Abordagem Comunicativa, particularmente nas décadas de 1970 e 1980, a correção formal de estruturas cedeu lugar a essa nova abordagem de ensino e, por sua influência, qualquer material que tratasse dos componentes segmentais², antes fortemente praticados, seria desconsiderado de imediato (NETO e VASCONCELLOS, 2003). No entanto, em consonância com outros autores, consideramos que, a partir do momento em que se sobressair a ideia de que as diversas abordagens devam ser complementares e não substitutivas, posicionamentos antagônicos tão comumente utilizados no campo da linguística poderão ser minimizados (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010; LEFFA, 2003), o que, conseqüentemente, possibilitará o fomento de práticas pedagógicas mais ampliadas.

Portanto, ao levarmos em consideração a análise dos aspectos segmentais presentes nos dados obtidos neste estudo, buscamos, primeiramente, justificar a escolha de tal aspecto. Autores como Celce-Murcia *et al.* (2010) e Pennington (1996) defendem a abordagem dos aspectos supra-segmentais como os mais importantes para a inteligibilidade. No entanto, trabalhos como o de Jenkins (2000), por exemplo, dirigem o seu foco para os aspectos segmentais da fala. A autora elaborou o *Núcleo da Língua Franca*, uma lista de aspectos fonético-fonológicos considerados mais relevantes para o ensino e que, segundo ela, devem ser priorizados para que a comunicação aconteça entre falantes não-nativos da L2, uma vez que estes são maioria em se tratando de inglês como língua global (CRYSTAL, 2003).

Ainda no que tange à abordagem de aspectos segmentais, encontramos na literatura diversos autores que consideram esses aspectos os que mais causam quebra na inteligibilidade de falantes (COLLINS e MEES, 2008; LEVIS, 2005; LIMA-JÚNIOR, 2008, 2010). Segundo as palavras de Lima-Júnior (2008: 81), “os erros neste nível [no segmental] têm mais probabilidade de causarem falhas e quebras na comunicação do que os erros no nível supra-segmental”. Corroborando essa afirmação, Collins e Mees

² Ao nos referirmos aos aspectos segmentais estamos focando os sons de forma isolada (vogais e consoantes). Já o nível supra-segmental refere-se ao discurso de forma conectada, como entonação, ritmo, *stress*, entre outros aspectos (COUPER, 2009).

(2008) postularam uma classificação dos erros relativos à pronúncia, considerando primeiramente os mais graves e por último os menos graves: (1) erros que levam à quebra da inteligibilidade, (2) erros que causam irritação ou descontração e (3) erros que causam poucas dessas reações (do item 2) e que podem passar despercebidos. Alguns subtipos de erros foram apontados para cada uma das três classificações acima e sua grande maioria diz respeito aos erros segmentais, justificando, dessa forma, a posição dos autores ao defenderem a importância dos aspectos segmentais para a comunicação. Por fim, Levis (2005), corrobora esse argumento ao afirmar que as teorias, pesquisas e práticas de pronúncia estão em um período de transição e que o domínio dos aspectos supra-segmentais tem sido desafiado empiricamente.

Portanto, com o objetivo de verificarmos os efeitos dos diversos tipos de interação (aluno/vídeo, aluno/texto, aluno/professor e aluno/aluno) na percepção dos contrastes vocálicos do inglês [æ, ɛ] e [i, ɪ] por dois grupos de alunos de nível iniciante, elaboramos a coleta de dados deste trabalho à luz dos construtos interacionais propostos por Ellis (1999) a respeito das interações *interpessoal*, *intrapessoal* e *sujeito/objeto de aprendizagem*. Consideramos as interações aluno/professor e aluno/aluno como parte do conceito de interação interpessoal e as interações aluno/texto e aluno/vídeo, portanto, tipos de interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. Em contrapartida, entendemos que a interação intrapessoal perpassaria todos os demais tipos, uma vez que, segundo Leffa (2003: 181), “envolve as fontes internas de conhecimento que usamos quando falamos, escrevemos ou lemos”. Além das teorizações propostas por Ellis (1999), refletiremos, à luz da corrente interacionista, sobre os resultados obtidos na análise, enfocando principalmente o papel da interação, bem como do *input* e do *output* na percepção dos aspectos segmentais específicos já descritos.

Semelhantemente ao objetivo apresentado acima, este estudo procura, também, problematizar a relevância da integração de recursos de vídeo ao ensino de pronúncia nas aulas convencionais/presenciais, além de discutir o papel do professor no que se refere ao gerenciamento das interações propostas e suas implicações pedagógicas.

2. *Input*, interação e *output* na aprendizagem de L2

No campo atual de Aquisição de Segunda Língua³ (ASL) há um certo consenso de que a exposição do aprendiz ao *input* compreensível da língua-alvo facilita a aquisição, isto é, a exposição a dados linguísticos que podem ser processados cognitivamente pelo aprendiz (ELLIS, 2008; LONG, 1996). Três linhas teóricas tentaram explicar o processo de aprendizagem: de um lado, a visão *behaviorista* (SKINNER, 1957 *apud* ELLIS, 1985: 127), que considera o aprendiz como uma “máquina de produção linguística”, uma vez que a L2 é aprendida automaticamente, através da formação de hábitos em que o ambiente é fator determinante; de outro, a visão *nativista* ou *mentalista* (CHOMSKY, 1959 *apud* ELLIS, 1985:128), cuja premissa é enxergar o aprendiz como “o iniciador principal”, pois seu cérebro já conta com habilidades linguísticas necessárias para que a aquisição se dê, ou seja, o *input* funcionaria apenas como um gatilho que ativa os mecanismos internos do aprendiz (ELLIS, 1997).

Uma visão intermediária, entretanto, destaca-se no início dos anos 1980: a *interacionista*, que considera a aquisição o resultado da interação entre o ambiente linguístico e os mecanismos internos do aprendiz. Criticada por inúmeros estudiosos, a visão behaviorista acabou perdendo espaço para as outras duas linhas de pensamento (ELLIS, 1985, 1997). Apesar de considerarmos que os construtos do interacionismo apoiaram-se em parte na posição nativista para sua consolidação, o presente estudo limitará sua discussão do viés interacionista, defendido principalmente pelo pesquisador Michael Long (1983, 1996).

Grande crédito foi dado ao papel do *input* e da interação no processo de aprendizagem de línguas (ELLIS, 1985, 1999). Contudo, um outro fator tem sido objeto de discussão no tocante à aquisição: o *output* (produção), defendido inicialmente por Swain (1985, 1995), que considera, entre outras contribuições, que através do *output* o aprendiz é capaz de testar hipóteses e corrigir seus próprios erros. Em suma, em consonância com a assertiva de Block (2003: 30), entendemos que “o modelo que

³ Apesar de controvérsias a respeito da necessidade de se diferenciar L2 de LE, não nos aprofundaremos nessa discussão. Consideraremos, portanto, o termo L2 em oposição à L1 (ou língua materna), e LE, o contexto de aprendizagem de língua inglesa em que este estudo se insere (ELLIS, 2008).

propõe a tríade *input*-interação-*output* é, em essência, o resultado mais tangível em mais de trinta anos de intensa pesquisa a respeito de como aprendizes adquirem uma segunda língua⁴.”

2.1 A interação

No tocante ao papel da interação no processo de ensino e de aprendizagem de uma L2, foi somente a partir dos estudos voltados para a fala que adultos utilizavam na interação com crianças pequenas, ainda no processo inicial de aquisição da própria L1⁵, que a interação começou a despertar o interesse de estudiosos da área, no início dos anos 1960 (LONG, 1996). Segundo Mitchell e Myles (1998), uma das severas críticas a essa vertente foi feita por Chomsky, que considerou, naquela época, absurda a relação entre aquisição da L1 e *input*.

Mais adiante, no início dos anos 1970, considerando o *child-directed speech* (CDS) como uma forma simplificada de fala, a fim de facilitar o processo interacional entre adultos e crianças, surgem estudos sobre o *Foreigner Talk Discourse* (FTD), o discurso modificado por falantes nativos (FN) com o intuito de obter uma melhor comunicação com falantes não-nativos (FNN) na L2. O CDS e o FTD tinham objetivos semelhantes: facilitar a comunicação entre FN e FNN de uma determinada L2, em que aqueles se utilizam de estruturas simplificadas para se comunicar com aprendizes. Acredita-se que a principal diferença entre ambos os discursos é que o CDS objetiva promover a interação, ao passo que o FTD, que apresenta características funcionais e formais, busca a troca de informações durante a interação (ELLIS, 1985). Há estudos, no entanto, que apontam que a diferença entre os dois discursos pode ser simplesmente o reflexo de diferenças gerais, como conversar com uma criança e conversar com um adulto (SCARCELLA e HIGA, 1981 *apud* ELLIS, 1985).

Portanto, as modificações formais, isto é, os ajustes que ocorrem no *input*, envolvem simplificações na estrutura de regras gramaticais e simplificações que levam o

⁴ Tradução para: *The IIO model is in essence the most tangible result of over thirty years of increasingly more intensive research into how individuals learn a second language.* (no original)

⁵ Autores como Lightbown e Spada (1999) e Mitchell e Myles (1998) utilizam o termo *child-directed speech* a fim de se referir a esse tipo de fala.

falante a produzir estruturas agramaticais. Em contrapartida, as modificações funcionais, relacionadas ao processo interacional, não são necessariamente diferentes daquelas produzidas no discurso entre falantes nativos; porém, a frequência com que tais funções específicas são usadas na interação parece reduzida (ELLIS, 1997).

Todavia, segundo Ellis (1997), algumas vezes os aprendizes falham na compreensão da mensagem transmitida de forma simplificada pelo falante mais proficiente, o que implica duas opções: ou fingem que entenderam o enunciado ou sinalizam, através do discurso, que a mensagem não foi compreendida. Quando a quebra na comunicação entre os falantes acontece e é sinalizada, ocorrem modificações que, acredita-se, podem facilitar a aquisição da L2. Esse trabalho de interação é conhecido por *negociação de significado*, proposto inicialmente pelo interacionista Michael Long (1983, 1996) como uma das justificativas para entender como essas modificações linguísticas acontecem no diálogo do falante nativo com o aprendiz estrangeiro. Sendo assim, a premissa da negociação de significado foi definida por Ellis (1999) da seguinte forma: os aprendizes aprendem uma segunda língua *através* do processo de interação e não apenas manifestando o que eles já aprenderam *na* interação.

Segundo o dicionário Webster's (2001), o termo *interação* refere-se a “influência, efeito ou ação recíproca”, o que nos leva a sugerir, em linhas gerais, a necessidade da participação de, no mínimo, dois sujeitos em uma atividade para que a interação aconteça. De maneira semelhante, Leffa nos traz uma ideia clara a respeito do conceito de interação, ao afirmar que

a interação, na medida em que se baseia na ideia de reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes (Leffa, 2003: 175).

Ellis (1999) define esse mesmo conceito a partir da reformulação da Hipótese da Interação sugerida por Long (1996), que de início tinha como foco especificamente a interação entre dois ou mais sujeitos - portanto, interpessoal. A partir da reformulação dessa hipótese, duas visões distintas de interação foram consideradas: a então *interpessoal*, definida por Ellis (1999, p. 1) como “um comportamento social que ocorre

quando uma pessoa se comunica com outra”⁶ e a *intrapessoal*, que ocorre dentro da mente de cada indivíduo.

Com relação à interação interpessoal, é comum que ocorra face a face, caso em que normalmente se dá através do meio oral, ou pode ocorrer como uma atividade deslocada, caso em que geralmente envolve o meio escrito (ELLIS, 1999). De acordo com Ellis (1999), a interação interpessoal é básica para a comunicação entre seres humanos de todas as comunidades, letradas ou não.

A interação intrapessoal, por sua vez, se dá dentro da mente do indivíduo, ativando fontes internas de conhecimento que usamos quando falamos, escrevemos ou lemos (LEFFA, 2003). Conforme ensina Ellis (1999), essa visão da interação já foi discutida por Vygotsky (1978 *apud* Ellis, 1999: 1-3), quando ele sugere um tipo de ‘fala particular’, em que os mecanismos internos da mente interagem entre si a fim de construir respostas para um determinado fenômeno. “Por exemplo, quando lemos, usamos nossa habilidade de forma interativa a fim de decodificar o que está impresso, o nosso conhecimento linguístico armazenado na mente e os esquemas de conteúdo que organizam o nosso conhecimento de mundo”.⁷

Foi a partir dessas duas visões sobre interação apresentadas por Ellis (1999), além da interação sujeito/objeto de aprendizagem também discutida por ele, que propusemos os quatro tipos de interação utilizados neste trabalho: interação aluno/vídeo, aluno/texto, aluno/professor e aluno/aluno, de forma que consideramos a interação aluno/texto e aluno/vídeo tipos de interação do sujeito com o objeto, uma vez que os participantes foram expostos a textos (oral e escrito), no primeiro caso, e a vídeos, no último. As demais interações foram consideradas do tipo interpessoal, visto que ocorreram através do meio oral e face a face. Salientamos que a interação intrapessoal permeia todos os outros tipos interacionais, uma vez que ocorre intramentalmente. Assim, para Ellis (1999: 30), “a essência da perspectiva interacionista é que a interação, seja ela interpessoal ou intrapessoal, exerce um papel fundamental ao

⁶ Tradução para: ... *the social behavior that occurs when one person communicates with another.* (no original)

⁷ Tradução para: ... *In reading, for example, we draw interactively on our ability to decode print, our stored knowledge of the language we are reading and the content schemata through which our knowledge of the world is organised.* (no original)

criar condições para que a aquisição da primeira e segunda língua ocorra”, condições estas que o presente estudo procurou também criar.

3. Novas tecnologias integradas ao ensino de pronúncia

Grande parte dos estudos a respeito da inserção de novas tecnologias no ensino de pronúncia parece se concentrar na análise de *softwares* de fala como facilitadores do processo de aquisição (LLISTERRI, 2001; ROSTRON e KINSELLA, 1995; WILSON, 2008). No entanto, Celce-Murcia *et al.* (2010), de forma mais didática, teorizam sobre o papel das tecnologias no ensino de pronúncia durante o período de influência da psicologia comportamental e apontam diversas lacunas no ensino de línguas, relacionadas às práticas de professores. Com o Método Audiolingual, nas décadas de 1950 e 1960, a formação de hábito era a base para se aprender uma língua. Celce-Murcia *et al.* (2010: 311) exemplificam esse processo ao afirmarem: “assim como um aluno iniciante de piano que praticava as escalas musicais a fim de mais tarde ser capaz de tocar peças de Chopin ou de Debussy, a repetição e os *drills* eram o principal meio de prática de uma língua”⁸. A gravação de fitas K-7 e os laboratórios de línguas eram o meio pelo qual o ensino de línguas se concretizava. Com o abandono da Psicologia Comportamental e o consequente desinteresse pelo Método Audiolingual, o ambiente mediado pelas tecnologias daquela época, como os laboratórios de línguas, acabou sendo substituído. A justificativa para tal desinteresse se dava em razão das inúmeras limitações encontradas nos métodos e materiais utilizados e pelo seu caráter desestimulante.

Diferentemente daquela época, hoje os laboratórios de línguas são equipados para atender às dificuldades que os alunos apresentam, com número suficiente de computadores, CD *players*, acesso à Internet, cabines com fones de ouvido, etc. Todavia, apesar de todos esses recursos digitais disponíveis, as autoras chamam a

⁸ Tradução para: *Much like the beginning piano student who practiced scales in order to later perform pieces by Chopin or Debussy, repetition and drill were the primary means whereby language was practiced by learners.* (no original)

atenção para a possibilidade de tantos instrumentos à nossa mão ainda mascararem um ensino nos moldes antigos (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

Celce-Murcia *et al.* (2010) apontam ainda o uso de vídeos como uma poderosa ferramenta de *feedback*, devido ao elemento visual, em contrapartida com o uso de áudio apenas. É interessante salientar que muitos alunos afirmaram que o fato de assistirem a si mesmos na presença de outros criou um certo valor de choque, que, segundo as autoras, pôde incentivá-los a se aterem a certos aspectos de sua pronúncia que, muitas vezes, não estão aptos a perceberem por si sós. Outro aspecto importante levantado é a questão da captura de elementos paralinguísticos⁹ no processo comunicativo, sendo que a compreensão da mensagem num determinado contexto pode depender desses recursos.

Outra opção sugerida por Celce-Murcia *et al.* (2010) é o uso de vídeos com o foco no aparelho vocal, tais quais os vídeos utilizados no presente trabalho. As autoras propõem ao professor gravar em *close-up* vídeos da boca e/ou do rosto dos alunos enquanto falam. Ao assistirem a si próprios, os alunos devem receber a tarefa de perceber e avaliar se os elementos visíveis de articulação foram corretamente produzidos de acordo com a variedade da L2 que está sendo usada como referência.

Uma boa opção para se utilizar recursos de vídeo sobre pronúncia são os *sites* de compartilhamento de vídeos como o *YouTube*, o qual oferece uma multiplicidade de materiais que podem facilitar o processo de ensino e de aprendizagem de pronúncia. Ressaltamos, todavia, a importância do papel que o professor exerce na escolha desse material. Muitos vídeos postados nesse tipo de *site* são criados por usuários sem um treinamento pedagógico adequado; por isso, acreditamos que o papel do professor seja, nesse caso, o de selecionar recursos complementares que melhor se adequem à proposta em sala de aula.

⁹ Os elementos ou recursos paralinguísticos referem-se a mímicas e gestos que podem auxiliar o aprendiz durante o processo comunicacional. Um exemplo pode ser conferido no trabalho de Cruz (2006), que buscou mostrar que aspectos de pronúncia poderiam causar quebra na comunicação da L2 entre falantes de diferentes L1. A autora mostra, entre outros resultados, que os recursos paralinguísticos foram importantes para que vocábulos como *wig* e *bird*, por exemplo, pudessem ser compreendidos. O primeiro foi compreendido quando o falante colocou a mão sobre a cabeça, esfregando os cabelos e o segundo vocábulo foi compreendido a partir do momento em que o falante imitou o voo de um pássaro com os braços.

Reeves (1998 *apud* Thouësny e Bradley, 2011: 2) sugere que aprendizes podem ter acesso à tecnologia no ambiente educacional de duas formas distintas: “aprendendo a partir da tecnologia e com a tecnologia,”¹⁰ sendo que a primeira definição implica uma maior passividade do aluno, diferentemente da segunda, que sugere uma participação mais ativa. Portanto, em consonância com o método de participação mais ativa, em que a tecnologia tem o papel de complementar e enriquecer o ambiente de aprendizagem e não o de substituir a figura do professor, foi que propusemos a integração de recursos de vídeo ao ensino e à aprendizagem de pronúncia da L2. Ainda no que diz respeito ao ensino de línguas, Thouësny e Bradley (2011: 2) reforçam a ideia ao afirmarem que “a tecnologia deve servir como uma ferramenta de auxílio na produtividade dos professores e no sucesso dos alunos”¹¹.

4. Metodologia

O presente trabalho é um estudo de caso descritivo, realizado com duas turmas (A e B) de aprendizes de nível iniciante de inglês como LE do Programa de Extensão do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em Mariana-MG. A coleta foi realizada no Laboratório de Línguas (LabLin)¹² da instituição supracitada, durante duas aulas de 50 minutos cada, totalizando 1h 40min para cada um dos dois grupos participantes. O perfil deles foi traçado de acordo com um questionário preliminar (QP) sobre informações pessoais e profissionais e sobre o aprendizado de línguas e contato extra-classe com a L2.

Desta forma, o QP do primeiro grupo (turma A) permitiu-nos verificar que as idades dos alunos variaram de 18 a 36 anos, sendo cinco do sexo feminino e três do sexo masculino, com uma diversidade de formação escolar do ensino médio ao nível

¹⁰ Tradução para: ... *learning from and learning with technology*. (no original)

¹¹ Tradução para: *The effect of technology use should support teachers' productivity and students' accomplishments with regard to language learning*. (no original)

¹² A escolha do LabLin se deu em função das múltiplas possibilidades de coleta nesse ambiente, uma vez que os dados obtidos nos quatro tipos de interação puderam ser coletados simultaneamente, pelo fato de o laboratório oferecer recursos de áudio/vídeo, comunicação via fones e ainda monitoramento simultâneo, instrumentos suficientes para a realização deste estudo. Além disso, as atividades descritas na metodologia foram elaboradas para que os recursos disponíveis no LabLin pudessem ser bem explorados, visto que, em se tratando de um ambiente de ensino convencional, seria impensável o uso de tais alternativas didáticas.

universitário, além de profissionais de diversas áreas. De modo semelhante ao primeiro grupo, o QP permitiu-nos verificar que as idades dos quinze alunos participantes do segundo grupo (turma B) variaram de 15 a 47 anos, sendo nove do sexo masculino e seis do sexo feminino, com formação escolar e profissional também variadas.

Além do QP, pré e pós-testes de percepção foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados. Os testes de percepção compreendiam duas atividades para cada par de vogais da língua inglesa utilizado, no caso desta pesquisa, os pares [æ, ɛ] e [i, ɪ].

Procuramos descrever as vogais utilizadas nesta pesquisa, conforme sugerem Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) e Ladefoged (2006). Elas foram analisadas comparando os resultados dos pré e pós-testes de percepção. Os autores classificaram as vogais em foco da seguinte maneira:

[æ] vogal baixa anterior, frouxa, menos breve que [ɛ] e espraçada, eg. had [æ]

[ɛ] vogal média baixa anterior, frouxa, mais breve que [æ] e espraçada, eg. head [hɛd]

[i] vogal alta anterior, fechada, tensa, longa e espraçada, eg. heed [hi:d]

[ɪ] vogal média alta anterior, fechada, frouxa, breve e espraçada, eg. hid [hɪd]

Ressaltamos que, enquanto o sistema fonológico da língua inglesa conta com quatro tipos de vogais anteriores, como descritas anteriormente, em português as vogais anteriores são apenas três: [ɛ], [i] e [e], o que, conseqüentemente, pode explicar algumas limitações de aprendizes em relação à percepção e também produção dos segmentos fonéticos [æ] e [ɪ] do inglês. Uma vez que não há na L1 parâmetros de comparação para tais sons da L2, sugere-se que estes serão percebidos e produzidos como [ɛ] e [e] do português, respectivamente.

Os pares de vogais [æ, ɛ] e [i, ɪ] utilizados nas intervenções foram escolhidos por se tratarem de sons da língua inglesa que apresentam dificuldades de produção para aprendizes brasileiros, segundo Collins e Mees (2008), Godoy, Gontow e Marcelino (2006) e Kelly (2000). Todos os autores supracitados concordam que os sons tomados como parâmetro para este estudo apresentam dificuldades para luso-falantes brasileiros quanto à sua percepção/produção, uma vez que é comum observarmos, por exemplo, o

fonema [æ] ser pronunciado [ɛ] e vice-versa, como em *man* e *men*, ou [i] ser pronunciado [ɪ] e vice-versa, como em *beat* e *bit* (LIMA-JÚNIOR, 2008: 86-87).

Uma vez justificada a escolha das vogais em foco, seguem as etapas do teste de percepção:

- 1ª atividade: os alunos ouviram duas vezes dez pares de palavras com as vogais [i, ɪ]. Eles deveriam sinalizar na folha de exercícios se as duas palavras de cada par eram iguais ou diferentes;
- 2ª atividade: os alunos ouviram duas vezes dez grupos de três palavras cada, com as mesmas vogais da primeira atividade. Eles deveriam sinalizar na folha de exercícios qual palavra de cada grupo diferia-se das demais;
- 3ª e 4ª atividades: o procedimento dessas atividades foi o mesmo das atividades 1 e 2; no entanto, relativo às vogais [æ, ɛ].

Para que fosse viável a aplicação dos testes em quatro diferentes tipos de interação, ambas as turmas (A e B) foram divididas em quatro grupos. Cada turma foi dividida de modo que o número de alunos pudesse ser o mais uniforme entre todos os grupos, variando, portanto, entre 2 participantes em cada grupo da turma A e 3 ou 4 participantes nos grupos da turma B. Da mesma forma, elaboramos os quatro diferentes movimentos de interação, adaptados dos construtos propostos por Ellis (1999), já apresentados anteriormente. Os quatro movimentos foram: interação aluno/vídeo; interação aluno/texto; interação aluno/professor; e interação aluno/aluno. Desses quatro, apenas os primeiros três incluíam instrução direta.

O pré-teste foi aplicado individualmente aos participantes no início da aula, logo após a realização do QP. Já o pós-teste foi feito depois da intervenção dos diferentes tipos de interação (aluno/vídeo, aluno/texto, aluno/professor e aluno/aluno), como parâmetro de comparação de seus efeitos na percepção dos sons.

O movimento interacional aluno/vídeo foi elaborado a partir de quatro vídeos disponíveis no *YouTube*, três do canal *English Meeting* e um do canal *RachelsEnglish*. Os autores desses canais tratam especificamente de aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa. Cada vídeo correspondia a um som específico dos quatro escolhidos para a condução deste estudo (cf. *links* dos vídeos apresentados nas referências). Apenas um dos vídeos, o do fonema [ɛ], precisou ser diferente dos demais, já que não havia disponível no canal *English Meeting* o vídeo desse fonema. Cada som era apresentado nos vídeos em palavras isoladas e frases. O apresentador chamava a atenção para a

articulação de cada fonema. Como tarefa, os alunos deveriam repetir os sons das palavras e sentenças, mantendo a proposta adotada pelos autores na criação dos vídeos, visto que os mesmos apresentavam os fonemas durante as vídeo-aulas e pediam aos alunos para repeti-los.

Para tornar comparáveis os diferentes tipos de interação, decidimos manter o mesmo padrão linguístico nas interações, isto é, a linguagem utilizada e as informações fornecidas na interação aluno/vídeo também foram empregadas nas interações aluno/professor e aluno/texto, uma vez que o áudio do vídeo foi transcrito e adaptado para esses outros movimentos interacionais. A interação aluno/aluno, no entanto, não seguiu esse mesmo padrão por ter sido um tipo de interação sem instrução direta. Nesse caso, os próprios alunos, ao interagirem, procuravam soluções baseadas em seu conhecimento linguístico prévio.

A interação aluno/texto compreendia a leitura do material impresso, que continha uma breve explicação dos sons em questão, seguida de exemplos de palavras e sentenças. Assim, por cerca de 20 minutos, tempo médio de todos os movimentos interacionais adotados nesta metodologia, foi pedido aos alunos que fizessem uma leitura do material. Em seguida, iniciaram-se os exercícios de escuta e repetição das palavras e sentenças para a realização dos pós-testes. Para o movimento aluno/texto, entendemos como texto tanto a forma escrita quanto a oral, uma vez que as atividades empregadas nesse tipo de interação se constituíam de material escrito e de áudio.

A interação aluno/professor, por sua vez, se deu entre o professor pesquisador e os alunos das duas turmas. A tarefa consistia basicamente na interação entre os sujeitos, de forma que o professor explicitava os pares de vogais aos alunos, tomando exemplos de palavras e sentenças extraídas dos vídeos. Os alunos eram solicitados a repetir os sons dos pares vocálicos e a praticá-los com o próprio professor.

A interação aluno/aluno diferencia-se das outras três pelo fato de não ter contado com a instrução explícita sobre as vogais empregadas, isto é, os participantes não receberam qualquer *input* sonoro. Nesse caso, teorizamos que os alunos perceberiam as diferenças vocálicas a partir das dificuldades encontradas na própria interação. Para

tanto, adaptamos uma atividade lúdica que utilizava *minimal pairs*¹³. Cada participante recebeu uma folha contendo quatro pares mínimos distintos, sendo que um dos elementos do par estava posicionado em uma coluna à esquerda e seu correspondente em uma coluna à direita. Por meio do processo interacional, os alunos deveriam chegar, através de um mapa (ver anexo 1), proposto por Hancock (2002, p. 37), a um determinado destino, dependendo da vogal que fosse percebida ou produzida pelos participantes do grupo.

Primeiramente, um dos alunos deveria escolher uma capital como Paris ou Cairo, por exemplo, sem dizê-la ao colega. Em seguida, de acordo com a disposição das palavras nas colunas – esquerda ou direita –, o aluno que escolheu a cidade deveria pronunciar a palavra que estivesse na rota exata do destino escolhido para o seu colega. Para chegar a Paris, por exemplo, o aluno deveria reproduzir corretamente para o seu colega as palavras *men* [mɛn], *sheep* [ʃi:p], *bad* [bæd] e *it* [ɪt], por estarem dispostas respectivamente nas colunas direita, esquerda, esquerda e direita, coordenadas que levariam o aluno a adivinhar o destino escolhido. Caso o aluno não pronunciasse corretamente as palavras em questão, o outro aluno não chegaria ao destino pré-estabelecido. Dessa forma, mediante a interação, ambos os alunos perceberiam a diferença entre os pares de vogais.

LEFT	RIGHT	LEFT	RIGHT
man	men	pan	pen
sheep	ship	beach	bitch
bad	bed	feet	fit
eat	it	Brad	bread

Quadro 1: Exemplos de pares mínimos na interação aluno/aluno

Após a divisão dos grupos em diferentes tipos de interação, os testes perceptuais foram, então, aplicados antes (pré-teste) e após (pós-teste) as interações.

Os testes de percepção em todos os movimentos interacionais foram avaliados pelo próprio pesquisador através das respostas dadas pelos alunos nas folhas de

¹³ Chamam-se de *minimal pairs* ou pares mínimos os pares de palavras que se diferenciam por apenas um fonema, como em *man* [mæn] e *men* [mɛn] (TRASK, 2004).

exercícios, sendo que o valor referencial para 100% foi 10, número de pares mínimos em cada atividade. Por sua vez, os possíveis efeitos dos movimentos de interação foram medidos comparando-se os resultados dos pré e pós-testes de percepção, visto que tais movimentos serviram como parâmetro entre os dois tipos de testes.

5. Apresentação e discussão dos resultados

Com vistas a investigar os efeitos dos quatro tipos de interação no processo de ensino e aprendizagem de pronúncia da L2, analisamos os dados referentes às atividades do pré e pós-teste de percepção. Enfatizamos que o objetivo principal do estudo não é o de aperfeiçoar a pronúncia dos alunos nem medir o progresso de sua aprendizagem em si mesmo. Entretanto, acreditamos que os resultados obtidos poderão contribuir para a reformulação de antigas práticas pedagógicas, visto que utilizamos recursos digitais como possíveis potencializadores do ensino e aprendizagem de pronúncia, além de contarmos com *input* e movimentos de interação diferenciados.

Apresentaremos, em seguida, a sistematização dos movimentos de interação relacionados aos testes de percepção das turmas A e B. Para ambas as turmas, as médias dos testes de percepção foram calculadas somando-se o percentual de acertos de cada aluno nas atividades e dividindo a soma pelo número de atividades (4) e pelo número de participantes em cada interação (2). Vejamos, primeiramente, o resultado dos testes de percepção da turma A.

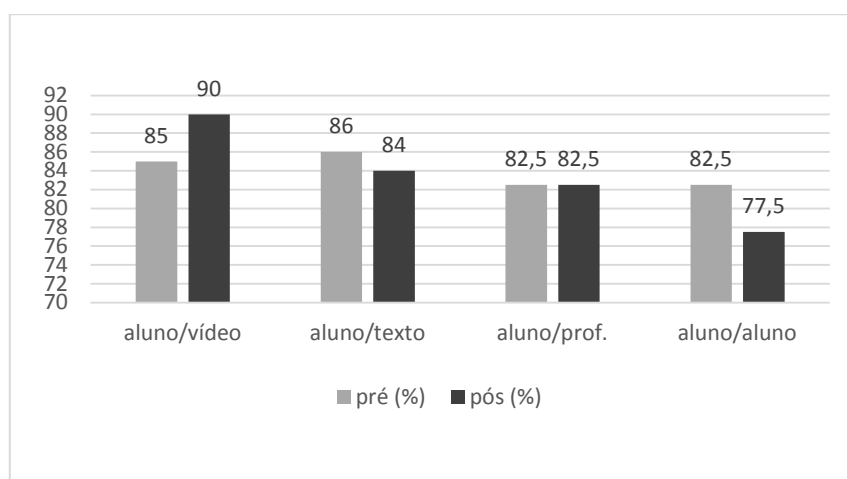


Figura 1 – Média percentual de acertos dos testes de percepção – Turma A

Conforme apresentado na figura 1, a média percentual da turma A indica que o ganho mais representativo diz respeito aos resultados obtidos através da interação aluno/vídeo, que de 85% de acertos no pré teste (Dp¹⁴ 1,927) elevou-se para 90% (Dp 1,309) no pós-teste. Diante do exposto, torna-se, portanto, mais clara a influência positiva dessa interação na percepção dos contrastes vocálicos da L2. O percentual médio de acertos na interação aluno/texto reduziu de 86% (Dp 1,767) para 84% (Dp 2,263). Da mesma forma, a interação aluno/aluno passou de 82,5% (Dp 2,187) para 77,5% (Dp 2,375), implicando no aumento de erros relativos aos contrastes vocálicos da L2 mesmo após a interação. No entanto, na interação aluno/professor os alunos participantes não apresentaram alteração no resultado do pós-teste, mantendo o percentual de acertos em 82,5% (Dp 2,251 para ambos os testes).

Quanto ao desempenho dos alunos nos testes, o ganho dos mesmos na interação aluno/vídeo foi de quase 6 pontos percentuais, o que, de certa forma, já torna a discussão relevante frente a resultados, em sua maioria, negativos. Já os resultados na interação aluno/texto e aluno/aluno demonstraram uma redução percentual de desempenho de mais de 2% e 6%, respectivamente, o que não ocorreu com a interação aluno/professor, cujo percentual de desempenho não foi alterado.

Pudemos perceber na análise dos testes que o contraste [æ, ε] foi o principal responsável pelo baixo índice de acertos em todos os movimentos interacionais, corroborando nossa teorização a respeito da dificuldade maior que os participantes demonstraram em perceber tal contraste, como também apontam outros estudos realizados com aprendizes brasileiros (Barboza, 2010; Nobre-Oliveira, 2007).

¹⁴ Desvio-padrão. Tal desvio indica o comportamento e a variação dos valores em relação à média. Um baixo desvio-padrão indica que os dados tendem a estar próximos da média e, portanto, mais consistentes; um desvio-padrão alto indica que os dados estão mais propensos a ficarem distribuídos na órbita mais distante da média.

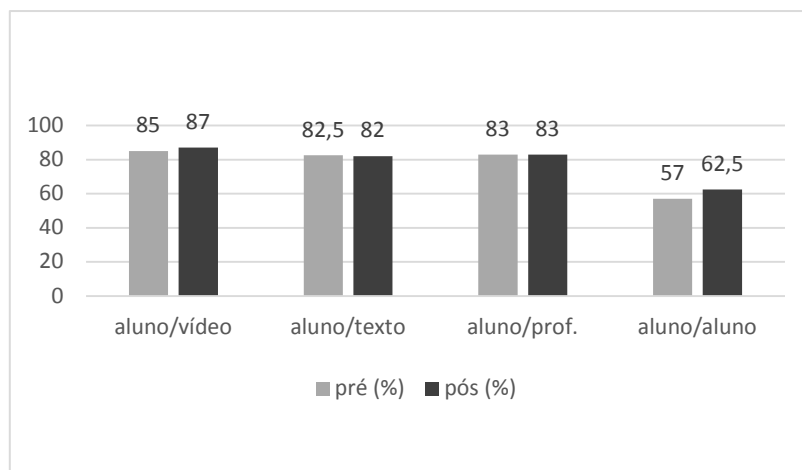


Figura 2 – Média percentual de acertos dos testes de percepção – Turma B

De um modo geral, conforme indica a figura 2, os efeitos da interação aluno/vídeo na percepção dos pares de vogais da turma B pareceu-nos, de certa forma, representativos, uma vez que ambos os contrastes analisados indicaram ganhos percentuais, o que pode indicar certa influência positiva do estímulo audiovisual na compreensão dos contrastes vocálicos. O percentual médio de acertos elevou-se de 85% (Dp 1,897) para 87% (Dp 1,493), cujo percentual de desempenho dos alunos foi de mais de 2%. Tal fato nos sugere que a aprendizagem pode se dar independentemente da interação interpessoal, como afirma Larsen-Freeman (1983 *apud* Ellis, 1985), apoiada em seu estudo que apresentou exemplos bem-sucedidos de aprendizagem da L2 em que o *input* foi obtido pelos aprendizes ao ler ou assistir televisão, contrariando outras teorizações que privilegiam os benefícios do *input* modificado através da interação (ELLIS, TANAKA e YAMAZAKI, 1994; GASS e VARONIS, 1994; LONG, 1983, 1996).

Refletindo sobre o efeito representativo da interação aluno/vídeo na percepção de fonemas da L2, consideramos a integração de tais recursos digitais ao ensino de pronúncia em ambiente de sala de aula, no mínimo, facilitadora da aprendizagem. Diferentemente do exposto no parágrafo anterior, o contato dos alunos com conteúdos autênticos através da Internet é fonte de *input* rico em informações novas (Chapelle, 2003) que, ao se tornarem compreensíveis, podem auxiliar no processo de aquisição. Uma vez que os vídeos usados nesta pesquisa estão disponíveis na Internet, sem custos ao usuário, o aluno tem a oportunidade de acessá-los sempre que necessário e de tornar

o *input* compreensível em seu próprio tempo, contribuindo com o desenvolvimento de sua própria autonomia (Bambirra, 2009; Benson, 2001).

Com relação à média percentual dos testes de percepção na interação aluno/texto, consideramos os efeitos apresentados pouco representativos, se comparados os pré e pós-testes. Houve uma redução percentual média de acertos de 82,5% (Dp 1,229) para 82% (Dp 1,749), ou seja, uma redução no percentual de desempenho dos alunos de 0,6%. Em linhas gerais, tal interação não parece ter influenciado positivamente os resultados do pós-teste de percepção.

Como já explicitado a respeito dessa interação, o aluno foi exposto a *input* pré-modificado (texto e áudio), sem que houvesse qualquer trabalho de negociação de significado. Em razão disso, detectamos que esse tipo de interação, apesar de necessário, isoladamente, não apresentou um índice percentual de acertos representativo em relação à distinção dos contrastes vocálicos da L2, principalmente do contraste [æ, ε]. Apesar de os alunos, através do *input* fornecido, terem tido a oportunidade de compreender essa distinção das vogais, o resultado do pós-teste indicou que o *input* pré-modificado não facilitou sua percepção. Uma outra explicação referente a esse resultado pode ser dada pela transferência de aspectos da L1 na percepção dos contrastes da L2, principalmente do contraste [æ, ε], que evidenciou um pior índice, o que pode sugerir a ineficácia do *input* pré-modificado de imediato na dada interação.

Já na interação aluno/professor, a média percentual obtida foi de 83% tanto no pré (Dp 2,120) quanto no pós-teste (Dp 1,990), o que nos leva a entender que houve um efeito pouco representativo na percepção dos contrastes. O que verificamos nessa interação foi que, apesar da ocorrência de negociação de significado entre os participantes – tida como facilitadora no processo de aquisição –, a percepção em si não foi facilitada. Uma das razões para tal resultado pode ter sido em função de o *input* fornecido pelo professor ter se tornado confuso e/ou ambíguo, o que, segundo Chaudron (1983 *apud* Ellis, 1985), dificulta a aprendizagem. Como a aula se deu mais centrada no professor, empenhado em explicar a diferenciação dos pares de vogais, o mesmo acabou recebendo pouco *feedback* dos alunos, restringindo a possibilidade de fornecer um tipo de *input* mais direcionado às dificuldades iminentes (LONG, 1983). De acordo com Paiva (1999), muitos estudos indicam que o professor ainda domina o ambiente de sala

de aula, oferecendo poucas oportunidades para os alunos interagirem com ele e entre si, o que se acredita ser um fator limitante da aprendizagem.

Uma das explicações mais plausíveis para que não houvesse melhora no desempenho dos participantes na interação com o professor (em ambas as turmas) deveu-se ao tipo de aula, em que não houve oportunidades suficientes para que o trabalho de negociação pudesse acontecer de forma efetiva. Acredita-se que, através desse trabalho, o professor obtém o *feedback* necessário dos alunos para modificar o *input* fornecido e contribuir para a compreensão, como observado por Fillmore (1982 *apud* Ellis, 1985) em um de seus estudos sobre o mau desempenho de aprendizes na L2, que não se beneficiaram com o trabalho de negociação de forma realmente eficaz.

De qualquer forma, consideramos que o resultado apresentado não reduz a importância do professor no contexto educacional, visto que levamos em consideração as seguintes implicações no uso das novas tecnologias em sala de aula: (1) devido à multiplicidade de materiais disponíveis na Internet – muitas vezes considerados autênticos, motivadores e interativos, mas de forma bastante generalizada (CHAPELLE, 2003) –, sem um cuidado teórico-metodológico, o aluno pode acabar desmotivado e confuso por não saber a que recursos pedagógicos recorrer. É nesse instante que entra a figura do professor, a fim de filtrar esse material de forma que melhor atenda aos objetivos propostos, como fizemos com os vídeos neste trabalho; (2) um outro papel essencial do professor diz respeito à criação de contextos que tornem possíveis as diversas interações e que permitam aos alunos participarem ativamente, corroborando a assertiva de Paiva (1999) sobre a relação ideal entre professor e aluno no processo de interação.

O último movimento procurou estudar os efeitos da interação aluno/aluno na percepção dos participantes. No que toca aos efeitos da interação na percepção dos pares vocálicos, os resultados variaram, uma vez que os efeitos mais representativos puderam ser observados na turma B. A interação aluno/aluno foi a que apresentou maior média percentual de acertos nessa turma, passando de 57% (desvio padrão 4,174) para 62,5% (desvio padrão 4,074 – isto é, um aumento percentual no desempenho médio dos alunos de quase 10%. Todavia, observa-se grande variabilidade entre os resultados do pré e pós-testes, com Dp acima de 4 pontos. Tal variabilidade indica a heterogeneidade

dos participantes envolvidos nesta interação: um dos alunos apresentou dificuldade em se comunicar mesmo em sua língua L1, e a maioria deles pareceu pouco motivada e com uma atitude pouco positiva frente ao aprendizado de pronúncia da L2, além de o trabalho de negociação de significado ter sido prejudicado, uma vez que o nível de proficiência dos alunos era bastante semelhante, conforme indicou o QP.

De um modo geral, entretanto, verificamos que os efeitos benéficos desse tipo de interação provavelmente estariam mais relacionados ao fator afetivo e não puramente à interação em si. Com relação ao considerável aumento nos índices de desempenho, o fato de os informantes não terem sido expostos a qualquer nível mínimo de *input* compreensível, que pudesse facilitar a compreensão dos contrastes vocálicos, levou-os a recorrer a estruturas linguísticas da L1 e a fazer generalizações equivocadas, mesmo elevando o seu índice percentual de desempenho.

6. Considerações finais

Embora tenhamos focado a questão dos efeitos dos movimentos interacionais na aprendizagem de pronúncia da L2, outros fatores relevantes foram percebidos durante a análise de dados e merecem atenção. Dentre os pares de vogais analisados, o contraste [æ, ε] foi o que apresentou a maior percentagem de problemas relativos à sua percepção, o que reduziu consideravelmente o índice de acertos no pós-teste de todos os tipos de interação. Em contrapartida, o contraste vocálico [i, ɪ] representou o maior índice percentual de acertos, visto que os aprendizes se utilizavam de estratégias para tentar distingui-lo, ao prolongar o fonema [i] e produzir, muitas vezes, o fonema [ɪ] como [e], alterando a pronúncia de ambos os sons. Tais observações foram fruto de uma busca por possíveis efeitos da interação na percepção desses pares de vogais, e, portanto, não poderíamos desconsiderar esses resultados, por não entendermos até que ponto estão relacionados aos diversos tipos interacionais.

Uma discussão a respeito da importância de se dar mais atenção ao papel da tecnologia no ensino de línguas foi levantada por Chapelle (2003). A autora afirma que muitos países onde a língua inglesa é falada têm deixado a tecnologia se tornar

*invisível*¹⁵ no âmbito educacional, isto é, deixado-a atuar como mero coadjuvante no processo de aprendizagem. Como consequência, as potencialidades no fazer educativo podem permanecer inexploradas.

E é no sentido de tornar essas potencialidades mais próximas de professores e alunos, evitando que essa invisibilidade comprometa o surgimento de novas práticas pedagógicas, que consideramos o uso de recursos de vídeo no ensino de pronúncia um caminho viável, desde que sob um olhar crítico a respeito do seu bom uso. O trabalho de negociação de significado, por exemplo, poderia servir como uma estratégia para elicitare informações dadas pelos vídeos e garantir que elas tenham sido compreendidas pelo aluno. Entretanto, partindo-se do pressuposto de que ainda não é claro o modo como a Internet pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem (Hill *et al.*, 2004 *apud* Thouësny e Bradley, 2011), acreditamos que o presente estudo poderá iluminar questionamentos que instiguem a busca por novas pesquisas. Uma vez que outros estudos, como o de Hazan *et al.* (2005), apresentaram resultados positivos quanto à integração de estímulos audiovisuais na percepção de segmentos fonéticos da L2, consideramos importante que novas práticas de ensino procurem incorporar as tecnologias digitais como potencializadores do processo de aquisição de pronúncia da L2.

Todavia, ressaltando o objetivo deste trabalho, acreditamos que os estudos da interação pelo viés interacionista nos ajudou, em parte, a compreender o complexo processo de aquisição de uma L2, cabendo também a outros estudos a busca por respostas que iluminem novos caminhos e, por que não, atalhos. Acreditamos que o estudo da interação é uma das maneiras para se entender a complexa questão de como se aprende uma língua, endossando a assertiva de Tsui (1995: 81) ao afirmar que “estudos sobre o ensino de línguas têm mostrado que as crianças não só aprendem a falar, mas também falam para aprender.”¹⁶

¹⁵ O termo *invisible* sugerido por Bruce e Hogans (1998 *apud* CHAPELLE, 2003: xii) refere-se àquelas tecnologias que foram pesquisadas no início do século, por exemplo, e acabaram tornando-se comuns nas tarefas cotidianas. Um bom exemplo são os programas de processamento de texto, que fazem o reconhecimento de palavras incorretas e as corrigem automaticamente. Outro exemplo são os *softwares* que reconhecem um endereço de *e-mail* quando digitamos as iniciais de um contato no campo *enviar para*. Todos esses recursos acabaram sendo utilizados automaticamente e, portanto, tornaram-se invisíveis.

¹⁶ Tradução para: ... *studies on language learning have shown that the children not only learn to talk, but they also talk to learn.* (no original)

Referências bibliográficas

- BARBOZA, C. 2010. The English and Portuguese front vowel systems of EFL teachers in western Rio Grande do Norte. In: A. S. RAUBER; M. A. WATKINS; R. SILVEIRA & R. D. KOERICH (Eds.), 2010, *The acquisition of second language speech: studies in honor of professor Barbara O. Baptista*. Florianópolis: Insular. pp. 101-119.
- BAMBIRRA, M. R. A. 2009. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*. Tese de Doutorado, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível online em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8TBLY8>. Acesso em: 02 jan 2012.
- BENSON, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education Limited.
- BLOCK, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Washington: Georgetown University Press.
- BRUCE, B. C. & HOGAN, M. P. 1998. The disappearance of technology: Toward an ecological model of literacy. In: D. REINKING, M. McKENNA, L. LABBO & R. KIEFFER (Eds.), 1998, *Handbook of literacy and technology: transformations in a post-typographic world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 269-281.
- CELCE-MURCIA, M.; BRITON, D. & GOODWIN, J. 1996. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. & GRINER, B. 2010. *Teaching pronunciation: A coursebook and reference guide*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAPELLE, C. 2003. *English language learning and technology*. Amsterdam: John Benjamins.
- CHAUDRON, C. 1983. Research on metalinguistic judgments: A review of theory, methods, and results. *Language Learning*, **33**: 343-377.
- CHOMSKY, N. 1959. Review of Skinner's verbal behavior. *Language*, **35**: 26-58.
- COLLINS, B. & MEES, I. 2008. *Practical phonetics and phonology: a resource book for students*. Oxon: Routledge.
- COUPER, G. 2009. *Teaching and learning L2 pronunciation: understanding the effectiveness of socially constructed metalanguage and critical listening in terms of a cognitive phonology framework*. Tese de Doutorado, University of New England, USA.

- CRUZ, N. C. 2006. Inteligibilidade de pronúncia no contexto de inglês como língua internacional. *Revista Intercâmbio*, **15**: 1-16.
- CRYSTAL, D. 2003. *English as a global language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1997. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1999. Theoretical perspectives on interaction and language learning. In: R. ELLIS (Ed.), 1999, *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 1-30.
- _____. 2008. *The study of second language acquisition*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R.; TANAKA, Y. & YAMAZAKI, A. 1994. Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, **44**: 449-491.
- English Meeting. /æ/ Pronunciation English Meeting ESL Lesson. 1 *post* (5min. 01s). Postado em: 2008. Disponível online em: <http://www.youtube.com/user/EnglishMeeting#p/u/34/CIzmEFqMgWk>. Acesso em: 02 ago 2010.
- English Meeting. /i/ Pronunciation English Meeting ESL Lesson. 1 *post* (7min. 31s). Postado em: 2008. Disponível online em: <http://www.youtube.com/user/EnglishMeeting#p/u/33/6ugE3w2YkrA>. Acesso em: 02 ago 2010.
- English Meeting. /ɪ/ Pronunciation English Meeting ESL Lesson. 1 *post* (6min. 14s). Postado em: 2008. Disponível online em: <http://www.youtube.com/user/EnglishMeeting#p/u/32/eOrnifRtWxI>. Acesso em 02 ago 2010.
- FILLMORE, C. J. 1982. Frame semantics. In: *Linguistics in the morning calm*. Ed. by The Linguistic Society of Korea, Seoul: Hanshin. pp. 111-137.
- GASS, S. & VARONIS, E. 1994. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, **16**: 283-302.
- GODOY, S.; GONTOW, C. & MARCELINO, M. 2006. *English pronunciation for Brazilians: the sounds of American English*. Barueri: Editora DISAL.
- HANCOCK, M. 2002. *Pronunciation games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAZAN, V.; SENNEMA, A.; IBA, M. & FAULKNER, A. 2005. Effect of audiovisual perceptual training on the perception and production of consonants by Japanese learners of English. *Speech Communication*, **47**: 360-378.
- HILL, N. E., CASTELLINO, D. R., LANSFORD, J. E., NOWLIN, P., DODGE, K. A., BATES, J. E. & PETTIT, G. S. 2004. Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child Development*, **75**: 1491-1509.

- JENKINS, J. 2000. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- KELLY, G. 2000. *How to teach pronunciation*. Harlow: Longman.
- LADEFOGED, P. 2006. *A course in phonetics*. 5th ed. Boston: Thompson Wadsworth.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1983. Second language acquisition: getting the whole picture. In: K. BAILEY, M. LONG & S. PECK (Eds.), 1983, *Second language acquisition studies*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. pp. 3-22.
- LEFFA, V. 2003. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.), 2003, *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat. pp: 25-40.
- LEVIS, J. 2005. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, **39**.3: 369-377.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. 1999. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LIMA-JÚNIOR, R. M. 2008. *Pronunciar para comunicar: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília. Disponível online em: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/1567>. Acesso em: 15 nov 2010.
- _____. 2010. Uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **10**.3: 747-771.
- LLISTERRI, J. 2001. Enseñanza de la pronunciación: corrección fonética y nuevas tecnologías. *Revista de Profesores*, **2**.1: 45-57.
- LONG, M. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, **4**: 177-194.
- _____. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: M. Long, 1996, *Handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 413-468.
- MITCHELL, R. & MYLES, F. 1998. *Second language learning theories*. London: Arnold Publishers.
- NETO, A. & VASCONCELLOS, M. 2003. Focus on pronunciation: uma proposta para a abordagem de aspectos de pronúncia em língua estrangeira. *Rev. de Letras*, **25**.1/2: 127-131.
- NOBRE-OLIVEIRA, D. 2007. *The effect of perceptual training on the learning of English vowels by Brazilian Portuguese speakers*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível online em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90286>. Acesso em: 11 jul 2012.
- PAIVA, V. L. M. O. 1999. CALL and online journals. In: R. DEBSKI & M. LEVY (Orgs.), 1999, *WORLDCALL: global perspectives on computer assisted language learning*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger B. V.

- PENNINGTON, M. 1996. *Phonology in English language teaching*. London: Addison Wesley Longman Limited.
- RACHEL'S ENGLISH. 1 *post* (4 min. 47 s.). Postado em: 2010. Disponível online em: http://rachelsenglish.com/vowel_eh_bed. Acesso em 02 ago 2010.
- REEVES, T. C. 1998. The impact of media and technology in schools. *Journal of Computer-Based Instruction*, **20.2**: 1-44.
- ROSTRON, A. & KINSELLA, P. 1995. Learning pronunciation using CALL: Some experimental evidence. *reCall Newsletter*, **5.1**: 12-26.
- SCARCELLA, R. C & HIGA, C. A. 1981. Input, negotiation, and age differences in second language acquisition. *Language Learning*, **31.2**: 409-437.
- SKINNER, B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SWAIN, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. GASS & C. MADDEN (Eds.), 1985, *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 235-53.
- _____. 1995. Three functions of output in second language learning. In: G. COOK & G. SEIDHOFER (Eds.), 1995, *Principle and practice in Applied Linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. pp. 125-144.
- THOUËSNY, S. & BRADLEY, L. 2011. Introduction on views of emergent researchers in L2 teaching and learning with technology. In: S. THOUËSNY & L. BRADLEY (Eds.), 2011, *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers*. Dublin: Research-publishing.net. pp. 1-8.
- TRASK, R. 2004. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. e adapt. R. Ilari. São Paulo: Contexto.
- TSUI, A. 1995. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEBSTER'S *Unabridged Dictionary*. 2001. New York: Random House.
- WILSON, I. 2008. Using Praat and Moodle for teaching segmental and suprasegmental pronunciation. In: *Proceedings of the 3rd International WorldCALL Conference: Using technologies for language learning*. Disponível online em: <http://web-ext.u-aizu.ac.jp/~wilson/publications.html>. Acesso em: 18 maio 2011.

Marden Oliveira SILVA holds an undergraduate degree in Languages (English) from Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) and a Master's Language Studies degree from Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG). His studies have focused on English teaching and learning mediated by new technologies and the interactions involved. At present he has been teaching secondary technical students at CEFET-MG. e-mail: mardenblanco@gmail.com

Vicente Aguiar PARREIRAS holds an undergraduate degree in Languages (Portuguese/English) from FAFI/UNI-BH, a graduate specialization in English from PUC-MG, a Master's degree in Linguistic Studies and a Doctoral degree in Applied Linguistics, both from Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). At present he has been teaching secondary technical students as well as undergraduate and Master's students at CEFET-MG. e-mail: vicenteparreiras@gmail.com

Adriana Silvia MARUSSO holds a Master's and a Doctoral degree in Linguistic Studies, both from UFMG. At present, she has started her post-doctoral studies at UFMG and is an associate professor at Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). She has experience in the area of linguistics, with emphasis on phonetics and phonology, and she is interested in the following research topics: sound aspects of the Brazilian Portuguese, English and Spanish languages, acoustic analysis and foreign language teaching, as well as teaching pronunciation aspects. e-mail: adrianamarusso@hotmail.com

Anexos

Anexo 1 – Mapa utilizado na interação aluno/aluno

