

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Thaiza do Amaral Barros

**O *input* fonético na aquisição dos sons em L2 por crianças em
contexto bilíngue: uma proposta de mediação**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo

2021

Thaiza do Amaral Barros

O *input* fonético na aquisição dos sons em L2 por crianças em contexto bilíngue: uma proposta de mediação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Madureira.

São Paulo

2021

Thaiza do Amaral Barros

O *INPUT* FONÉTICO NA AQUISIÇÃO DOS SONS EM L2 POR CRIANÇAS EM CONTEXTO BILÍNGUE: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Data: ____/____/____ Aprovada: () Reprovada: ()

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa (PUC/SP)

Prof.^a Dr.^a Marcia Polaczek (FATEC)

Prof.^a Dr.^a Sandra Madureira (orientadora)

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A todos os pesquisadores, que, mesmo em momentos difíceis, lutam pela ciência.

AGRADECIMENTOS

À prof.^a Dr.^a Sandra Madureira, que me ensinou sobre Linguística, sobre ética e sobre profissionalismo; que acreditou na minha pesquisa e me orientou de maneira respeitosa e propulsora;

Aos professores do LAEL, que reavivaram em mim a paixão pela vida acadêmica e me permitiram profundas reflexões;

Aos queridos Amaury, Márcia e Ângela, pelas contribuições durante o exame de qualificação;

A todos os professores, eternos aprendizes que acreditam na potência dessa profissão;

A todos os estudantes que passam pela minha vida, me ensinando constantemente;

Ao meu marido, Luís Felipe, por sempre acreditar e encorajar a minha jornada acadêmica e intelectual com respeito e admiração, e por celebrar comigo as minhas conquistas;

Aos meus pais e irmã, pela criação pautada no amor, na confiança e no respeito, que me possibilitou trilhar o meu caminho e seguir os meus sonhos;

À minha amiga Carolina Déa, pela amizade profunda, pelas trocas enriquecedoras, pelas discussões críticas e reflexivas, e por compartilhar da mesma sede de conhecimento;

À minha amiga Laura, pela parceria no LAEL e na escola, pelas conversas frutíferas, pelo apoio constante e pelo laço construído durante essa jornada;

Às minhas amigas Gabriela e Priscila, pelo carinho e suporte, pelos momentos de risada e de conversas longas, pelos abraços calorosos e por estarem sempre comigo, nas dores e nas delícias da vida;

À querida Bruna Melo, pelo apoio e interesse pela minha pesquisa e pela escuta atenta e carinhosa;

À equipe da Beacon School, pela atmosfera acolhedora e de inúmeras possibilidades de aprendizagem.

“You are what you eat, phonetically”.
(Jim Flege)

RESUMO

Com o avanço das pesquisas empíricas, novas evidências surgiram na área da aquisição da L2, e com isso, muitos trabalhos apontam o *input* como fator central para a aquisição dos sons; e sugerem que a acurácia da produção oral do aprendiz depende da qualidade e da quantidade de *input* fonético recebido. A fim de entender a aquisição dos sons em L2, é necessário explorar o vínculo entre a produção e a percepção, o processo de assimilação e a importância das pistas acústicas. Para isso, esta pesquisa tem como aporte teórico o *Speech Learning Model* (Modelo de Aprendizagem de Fala). O objetivo deste trabalho é fazer uma resenha crítica de trabalhos teóricos e experimentais da área da aquisição de sons da L2, de modo que embase uma proposta de intervenção mediadora de ensino que vise estimular a atenção a pistas acústicas usadas para distinguir sons na L2. Essa proposta tem o intuito de promover uma aquisição de sons mais acurada para crianças da primeira infância em contexto escolar bilíngue. O objetivo específico é propor atividades lúdicas de exposição aos sons da L2 para possibilitar que as crianças formem novas categorias fonéticas por meio da percepção de pistas acústicas acuradas e evitem assimilar duas categorias de sons distintas na L2 a uma só categoria de som da L1. A originalidade deste trabalho advém da escassez de pesquisas sobre os efeitos da qualidade e quantidade de *input* fonético para a aquisição dos sons por crianças da primeira infância em contexto escolar bilíngue. Diante das teorias analisadas, sugerimos que a qualidade do *input* fonético não está necessariamente relacionada a falantes nativos da L2, mas a uma produção, mesmo por falantes não nativos, que seja inteligível e que consiga fornecer pistas acústicas acuradas. Criamos, nesta pesquisa, uma proposta de mediação lúdica que visa estimular a percepção das crianças às pistas acústicas para a aquisição de sons da L2, por meio de brincadeiras que fomentam a consciência fonética e unem a teoria à prática pedagógica.

Palavras-chave: Qualidade de *input*. Aquisição dos sons. Produção e percepção. Pistas acústicas. Consciência fonética.

ABSTRACT

With the advance of empirical research, new evidence has emerged in the area of L2 acquisition. With this, many works point to the input as the main factor to the L2 sound acquisition and suggest that the accuracy of the learner's oral production depends on the quality and quantity of the phonetic input received. To understand the process of L2 sound acquisition, it is necessary to explore the bond between production and perception, the assimilation process, and the importance of acoustic cues. The theoretical contribution of this research is the Speech Learning Model. The objective of this work is to make a critical review of theoretical and experimental works in the field of L2 sound acquisition to support a proposal for a teaching intervention that aims to stimulate attention to the acoustic cues used to distinguish sounds in L2. This proposal intends to promote more accurate sound acquisition for early childhood children in a bilingual school context. The specific objective is to propose playful activities of exposure to L2 sounds to enable children to form new phonetic categories through accurate acoustic cues and avoid the assimilation of two distinct sound categories in L2 to a single sound category in L1. The originality of this work comes from the scarcity of research on the effects of quality and quantity of phonetic input for the acquisition of sounds by early childhood children in a bilingual school context. Given the theories analyzed, we suggest that the quality of phonetic input is not necessarily related to L2 native speakers, but to production, even by nonnative speakers, which is intelligible and can provide accurate acoustic cues. In this research, we created a playful mediation proposal that aims to stimulate children's perception of acoustic cues for the acquisition of L2 sounds, through games and activities that foster phonemic awareness and link theory to pedagogical practice.

Keywords: Quality of input. Sound acquisition. Production and perception. Acoustic cues. Phonemic Awareness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 O <i>Speech Learning Model</i> de Flege	21
1.2 A aquisição dos sons na L2 e questões sobre percepção e produção	22
1.2.1 A aquisição de sons na L2	22
1.2.2 Inteligibilidade, compreensibilidade e <i>nativeness</i>	26
1.2.3 A relação entre a produção e a percepção dos sons	29
1.2.4 As pistas acústicas e a Teoria Acústica de Produção da Fala	32
1.3 Fatores intervenientes na aquisição da L2	36
1.3.1 A maturação cerebral	36
1.3.2 A influência da L1 na L2	38
1.3.3 A idade	40
1.3.4 Fatores pessoais	45
1.3.5 O <i>input</i>	46
1.3.6 A quantidade de <i>input</i>	52
1.3.7 A relevância dos fatores de acordo com o SLM	54
1.4 A qualidade do <i>input</i> para a aquisição dos sons da L2: um novo olhar	56
1.5 As pesquisas sobre pronúncia	59

1.5.1	A relação entre a pesquisa e a pedagogia: os estudos de pronúncia em sala de aula	63
1.6	O treinamento fonético na literatura	69
1.7	O papel do treinamento fonético baseado no SLM	74
CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SONORA		78
2.1	O trabalho de consciência sonora como preparação para a consciência fonética	78
2.1.1	Som e movimento	79
2.1.1.1	<i>Exploração corporal conforme o ritmo</i>	79
2.1.1.2	<i>Estátua</i>	79
2.1.2	Identificação de sons	80
2.1.2.1	<i>O que você consegue ouvir?</i>	80
2.1.2.2	<i>Que som é esse?</i>	80
2.1.2.3	<i>Adivinhe o instrumento</i>	80
2.1.2.4	<i>Os sons da sala de aula</i>	81
2.1.2.5	<i>Who said that?</i>	81
2.1.2.6	<i>Mystery box</i>	82
2.1.3	Sequência sonora	82
2.1.3.1	<i>Sequência de instrumentos</i>	82
2.1.3.2	<i>Sequência com os sons do corpo</i>	83
2.1.4	Sonoro espacial	83
2.1.4.1	<i>Encontrando o alarme</i>	83

2.1.4.2	<i>Where are you?</i>	83
2.1.5	Sons da natureza	84
2.1.5.1	<i>Reproduzindo os sons da natureza – Parte I</i>	84
2.1.5.2	<i>Reproduzindo os sons da natureza – Parte II</i>	84
2.1.5.3	<i>Reproduzindo os sons dos animais</i>	85
2.1.6	Segmentação silábica	85
2.1.6.1	<i>The clapping game</i>	85
2.1.6.2	<i>Counting-out rhymes</i>	86
2.1.7	Pareamento sonoro	86
2.1.7.1	<i>Jogo da memória sonoro</i>	86
CAPÍTULO 3 – O DESENVOLVIMENTO DO <i>INPUT</i> FONÉTICO: UMA PROPOSTA LÚDICA PARA CRIANÇAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM SALA DE AULA EM CONTEXTO BILÍNGUE		88
3.1	O <i>input</i> fonético para crianças na primeira infância: uma nova proposta	88
3.1.1	Consoantes de categorias fonéticas distintas	91
3.1.1.1	<i>I spy</i>	91
3.1.1.2	<i>Up and down</i>	92
3.1.1.3	<i>Sequencing cards</i>	92
3.1.1.4	<i>Odd one out</i>	93
3.1.1.5	<i>Scavenger hunt</i>	94
3.1.1.6	<i>Three Period Lesson</i>	94
3.1.1.7	<i>Prosódia: entoação</i>	95

3.1.2	Consoantes de categorias fonéticas semelhantes	96
3.1.2.1	<i>I spy</i>	97
3.1.2.2	<i>Up and down</i>	98
3.1.2.3	<i>Sequencing cards</i>	99
3.1.2.4	<i>Odd one out</i>	99
3.1.2.5	<i>Scavenger hunt</i>	100
3.1.2.6	<i>Where is it?</i>	101
3.1.2.7	<i>Prosódia: acentuação</i>	101
3.1.3	Vogais de categorias fonéticas distintas	103
3.1.3.1	<i>I spy</i>	104
3.1.3.2	<i>Up and down</i>	105
3.1.3.3	<i>Sequencing cards</i>	105
3.1.3.4	<i>Odd one out</i>	106
3.1.3.5	<i>Scavenger hunt</i>	107
3.1.3.6	<i>Three Period Lesson</i>	107
3.1.3.7	<i>Prosódia: ritmo</i>	107
3.1.4	Vogais de categorias fonéticas semelhantes	108
3.1.4.1	<i>I spy</i>	110
3.1.4.2	<i>Up and down</i>	110
3.1.4.3	<i>Sequencing cards</i>	111
3.1.4.4	<i>Odd one out</i>	111
3.1.4.5	<i>Scavenger hunt</i>	112

3.1.4.6	<i>Three Period Lesson</i>	113
3.1.4.7	<i>Prosódia: taxa de elocução</i>	113
3.1.5	Pares mínimos	114
3.1.5.1	<i>I spy</i>	115
3.1.5.2	<i>Up and down</i>	115
3.1.5.3	<i>Sequencing cards</i>	116
3.1.5.4	<i>Odd one out</i>	117
3.1.5.5	<i>Scavenger hunt</i>	117
3.1.5.6	<i>Where is it?</i>	118
3.1.5.7	<i>Prosódia: qualidade de voz</i>	119
3.1.6	O papel do <i>storytelling</i> na aquisição de linguagem	121
3.1.7	Canções e <i>nursery rhymes</i> na aquisição dos sons da L2	125
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE - <i>Flashcards</i>	143

INTRODUÇÃO

Após alguns anos trabalhando na educação infantil, com crianças brasileiras entre 3 e 4 anos em contexto escolar bilíngue, constatei uma necessidade de aprofundamento e conhecimento na área da aquisição de sons na L2, língua estrangeira sendo adquirida. Isso me motivou a investigar a percepção de sons do inglês por falantes nativos do português brasileiro (PB), bem como os efeitos do *input* na aquisição da L2 por crianças da primeira infância em contextos bilíngues. Na literatura sobre aquisição dos sons da L2, há uma lacuna considerável no que se refere tanto às pesquisas com crianças dessa faixa etária que estão inseridas em contexto escolar bilíngue, sem necessariamente ter contato com professores nativos da L2; quanto às pesquisas realizadas em sala de aula que promovem uma prática pedagógica pautada em teoria linguística visando à pronúncia inteligível.

Na área da aquisição de linguagem, existe uma variedade de termos para se referenciar às línguas em questão; comumente encontramos termos como língua materna, língua-alvo, primeira língua, língua estrangeira, entre outros. No presente trabalho, usaremos os termos L1 para nos referirmos ao PB, e L2 para a língua sendo adquirida, neste caso, o inglês; sem problematizar as diferenciações discutidas na literatura. Desse mesmo modo, usaremos também o termo “aquisição”, embora alguns autores, como Flege¹, prefiram o termo “aprendizagem” por considerá-la um processo contínuo e permanente sem um desfecho.

Esta pesquisa tem como escopo crianças na primeira infância que estudam em escolas bilíngues (PB/inglês), cuja L2 é a língua de instrução, ou seja, o aprendizado acontece por meio da L2. As crianças nesse cenário são expostas à L2 em contextos comunicativos reais, como nas diversas interações sociais e emocionais. A língua-alvo é, assim, a língua de instrução cujo falante está imerso no ambiente escolar, seja por momentos em que a língua é dirigida a ele, ou pela grande quantidade de produções orais ouvidas ao acaso. O falante, nesse contexto, está rodeado por pessoas que produzem a L2 proficientemente em discursos variados, abrangendo o repertório linguístico do aprendiz; a L2 não é fragmentada e apresentada passo a passo; ao contrário, os falantes são expostos à grande variedade de vocabulário e às estruturas de maneira informal.

Nesse cenário, as crianças desenvolvem inúmeras habilidades de acordo com os campos de experiências (BRASIL, 2018) e com unidades de investigação, que permitem

¹ Disponível em: www.jimflege.com. Acesso em: 14 dez. 2020.

que elas sejam agentes dos seus processos de aprendizagem. Os diversos momentos na escola – que envolvem conversas, discussões sobre a unidade de investigação, experiências, momentos de contação de história, brincadeiras, jogos, lanche, ateliê, momento de livre escolha para trabalhar com os materiais das diversas áreas de conhecimento, entre outros – têm o inglês como a língua de instrução. Ou seja, as crianças inseridas nesses contextos desenvolvem a língua, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades por meio da língua. O inglês, assim, é usado em contextos de comunicação reais e significativos. Logo, a L2 não é o único foco, como observado em grande parte dos institutos de idioma.

Vale ressaltar que a L1 também se faz presente com um aumento gradativo de acordo com a idade da criança: quanto mais novos, mais são expostos à L2 e menos à L1, uma vez que estamos imersos em um país onde o PB é falado nos demais momentos para além da escola, e a grande maioria das famílias é nativa do PB. A L1 é presente desde os primeiros anos da vida escolar a fim de fornecer um ambiente em que as duas línguas sejam valorizadas e desenvolvidas; no entanto, nesses contextos, ela é geralmente representada por outros professores, respeitando, assim, o papel do professor como referência de uma língua.

O presente trabalho foi motivado pela constatação da dificuldade da aquisição de alguns sons do inglês por falantes brasileiros e pela escassez de pesquisas que tenham como foco crianças na primeira infância adquirindo os sons de uma L2 em escolas bilíngues. As pesquisas sobre a aquisição dos sons da L2 geralmente enfocam imigrantes adolescentes ou adultos que se mudaram para um país cuja L2 é a língua oficial, logo, os sujeitos possuem contato direto com falantes nativos da língua a ser adquirida (ASHER; GARCÍA, 1969; BRADLOW *et al.*, 1999; FLEGE, 1988, 1991a; FLEGE; LIU, 2001; FLEGE *et al.*, 2006). Esse enfoque, apesar de ser de grande valia para a literatura sobre a aquisição dos sons, deixa uma lacuna nessa área da linguística, pois não abrange os estudos para pesquisas com crianças na primeira infância, em que fatores como os períodos sensíveis (KUHLMAN, 2011; MONTESSORI, 1967; OYAMA, 1979) e o processo de desenvolvimento do inventário fonético da L1 (FLEGE, 1995) devem ser considerados.

Pressupõe-se que quanto mais estabilizadas as categorias fonéticas da L1 estiverem, mais influentes serão na formação dos fonemas da L2 (FLEGE, 1995). De acordo com Flege (1992), as categorias fonéticas definem os objetivos articulatórios, especificam a amplitude e a duração das contrações musculares que posicionam os articuladores para a realização de um fonema. Portanto, a idade da exposição à L2 também tem um papel considerável quando falamos em aquisição dos sons e pronúncia.

Segundo Thomson e Derwing (2015), apesar de ser um possível indicador de acuidade na pronúncia, a pouca idade raramente interessa aos pesquisadores no que concerne à aquisição dos sons. A título de exemplo, ao revisarem 75 estudos sobre os efeitos da instrução de pronúncia, os autores encontraram apenas uma pesquisa que envolvia crianças entre 7 e 8 anos, e nenhuma pesquisa englobava crianças na primeira infância como sujeitos. Parece-nos urgente abranger as pesquisas em aquisição dos sons para crianças na primeira infância, levando em consideração o fator idade.

Outro fator importante para a aquisição de linguagem, e central para esta pesquisa, é o *input*. Recentemente, na literatura, Flege (2007, 2009, 2012, 2017) aponta o *input* como um dos fatores mais importantes para a aquisição de sons na L2. Como postula Flege (1995) em seu *Speech Learning Model* (SLM ou Modelo de Aprendizagem de Fala), a capacidade de percepção e produção dos sons da L2 não é desenvolvida da mesma maneira como a da L1, uma vez que o inventário fonético da L1 pode influenciar na aquisição dos sons da L2. Ou seja, quando um som da L2 se assemelha foneticamente a um som da L1, pode haver o processo de assimilação dos sons, o que impede a formação de novas categorias fonéticas, gerando a produção de um som que não se encaixa nas categorias daquela língua.

Para Flege (1995), o processo de assimilação pode ser evitado ou revertido quando o falante recebe um *input* fonético de qualidade, uma vez que, conforme postula o SLM, os mecanismos usados para a aquisição de novas categorias fonéticas continuam adaptáveis ao longo dos anos. Com o intuito de refletir sobre o que faz um *input* de qualidade, discorreremos sobre o papel do treinamento fonético nas pesquisas sobre pronúncia e ponderamos como os dados levantados podem influenciar positivamente um trabalho com crianças na primeira infância sob uma nova perspectiva.

Apesar de Flege, em todos os seus trabalhos, discutir sobre a importância da quantidade e qualidade do *input* para a aquisição dos sons, o escopo de sua pesquisa são imigrantes jovens e adultos, diferentemente do foco desta pesquisa, que investiga o *input* à luz dos estudos do autor sob uma nova ótica: crianças em contexto escolar bilíngue. Vale ressaltar que, para chegarmos ao eixo desta pesquisa, que envolve a faixa etária, o contexto escolar bilíngue em um país cuja L1 é a língua presente, o *input*, as pistas acústicas e a consciência fonética, percorremos a literatura de aquisição de linguagem e de aquisição dos sons, que não necessariamente está pautada no mesmo eixo, mas fornece elementos importantes para a construção deste trabalho.

Assim, o objetivo geral da presente pesquisa é fazer uma resenha crítica de trabalhos teóricos e experimentais da área da aquisição de sons da L2 de modo a embasar

uma proposta de intervenção mediadora de ensino que vise estimular a atenção a pistas acústicas usadas para distinguir sons na L2, a fim de promover uma aquisição de sons mais acurada para crianças da primeira infância em contexto bilíngue.

Diante dos fatores levantados pela literatura e dos resultados das pesquisas de natureza fonético-experimental, nosso objetivo específico é propor atividades lúdicas de exposição aos sons da L2 para possibilitar que as crianças formem novas categorias fonéticas por meio da percepção de pistas acústicas acuradas e evitem assimilar duas categorias de sons distintas na L2 a uma só categoria de som da L1.

Considerando os dados anteriormente mencionados, a originalidade deste trabalho advém da escassez de pesquisas sobre a influência da qualidade e da quantidade de *input* para a aquisição dos sons em crianças da primeira infância em contexto escolar bilíngue, e de pesquisas sobre a aquisição dos sons por crianças na primeira infância em contexto bilíngue que abordam a qualidade do *input* fonético tanto por falantes nativos da L2 quanto por falantes não nativos. Aprofundar a pesquisa nesse tema tem o potencial de aprimorar o ensino em escolas bilíngues e institutos de idioma, visando à melhor percepção e produção fonética dos aprendizes para proporcionar uma produção oral mais compreensível e inteligível.

Assim, as questões de pesquisa levantadas são: 1. Quais são os focos das pesquisas realizadas até então no que se refere ao *input* fonético com crianças da primeira infância em contexto bilíngue?; 2. O que é um *input* de qualidade para a aquisição dos sons em L2?

O presente trabalho compreende a introdução, na qual a pesquisa é contextualizada, três capítulos, sendo o capítulo 1 a fundamentação teórica; o capítulo 2, o desenvolvimento de um trabalho de consciência sonora; o capítulo 3, o desenvolvimento de um trabalho fonético lúdico para crianças da primeira infância; as considerações finais e o apêndice, contendo os *flashcards* usados na proposta de mediação.

No capítulo 1, apresentamos o SLM e os motivos pelos quais escolhemos esse modelo para embasar teoricamente esta pesquisa. Abordamos a aquisição dos sons e questões sobre percepção e produção de sons da L2; discorremos sobre como a aquisição dos sons da L2 ocorre; e exploramos o processo de assimilação, o sotaque estrangeiro e a importância da pronúncia. Tratamos dos princípios de inteligibilidade, compreensibilidade e *nativeness* e das pesquisas que enfocam a relação entre percepção e produção dos sons da L2. Dissertamos sobre a importância das pistas acústicas para guiar a percepção do falante; apresentamos a Teoria Acústica de Produção da Fala (FANT, 1960) e expomos algumas características dos inventários fonéticos do PB e do inglês.

Ainda no capítulo 1, focamos nos fatores intervenientes na aquisição da L2, como a maturação cerebral, a influência da L1 na L2, a idade, os fatores pessoais e o *input*. Fazemos uma extensa análise de trabalhos que evidenciam a importância do *input* para que a aquisição dos sons da L2 aconteça bem-sucedidamente; discorremos sobre a quantidade de *input* e o seu papel nas escolas bilíngues; e propomos um novo olhar acerca da qualidade do *input* fonético para a aquisição dos sons da L2, considerando falantes não nativos, pistas acústicas e conhecimento fonético. Ademais, fazemos um levantamento de pesquisas sobre pronúncia que vêm sendo desenvolvidas nessa área da linguística ao longo dos anos, e discutimos sobre a relação entre as pesquisas de pronúncia e a pedagogia, analisando esse vínculo entre ciência e sala de aula. Abordamos o papel do treinamento fonético e apresentamos pesquisas que suportam a visão de que o treinamento fonético auxilia na percepção e na produção dos sons da L2. Discutimos sobre o treinamento fonético sob a ótica do SLM e olhamos criticamente para o treinamento fonético em crianças.

No capítulo 2, apresentamos uma proposta de atividades e brincadeiras de consciência sonora, etapa que antecede a consciência fonética. No capítulo 3, propomos atividades lúdicas pertinentes para crianças na primeira infância para guiar a percepção dos sons da L2 por meio de pistas acústicas visando à aquisição dos sons da L2 de maneira acurada, a fim de tentarmos evitar ou reverter o processo de assimilação. Discorremos, também, sobre o papel do *storytelling* e das canções e *nursery rhymes* na aquisição dos sons da L2. Nas considerações finais, respondemos às questões de pesquisa e levantamos alguns questionamentos emergidos das reflexões presentes nesta dissertação. Este trabalho também contém um apêndice, no qual os *flashcards* utilizados para o desenvolvimento do programa de consciência fonética estão presentes.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O *Speech Learning Model* de Flege

Com o intuito de entender como a aquisição dos sons em L2 ocorre, Flege constrói uma pesquisa empírica ao longo de décadas, focando na aquisição dos sons da L2 por falantes de diversas línguas. Com base nessas pesquisas, Flege (1995) sistematiza suas descobertas em um modelo chamado *Speech Learning Model* (SLM). O SLM é um modelo constituído por quatro postulados e sete hipóteses que abordam os vínculos entre percepção e produção dos sons, visando considerar como os sons de uma L2 são adquiridos.

Flege (1988, 1992, 1995) e Flege e Bohn (2021) apontam diversos fatores para explicar os motivos pelos quais os falantes de L1 produzem os sons da L2 de maneira não acurada, ou seja, com forte sotaque estrangeiro. Os fatores discutidos são a idade, a percepção imprecisa dos sons da L2, o *input* fonético inadequado e insuficiente e as influências dos sons da L1 nos sons da L2, que podem estar relacionados ao AOL (*Age of Learning*, idade de aprendizagem) ou AOA (*Age of Arrival*, idade de chegada), idade com a qual um falante começa a ser exposto à L2. Flege distingue o termo “idade” (idade cronológica) dos termos AOL e AOA, pois grande parte de sua pesquisa é focada em imigrantes falantes da L1 que se mudaram para um país falante da L2, portanto, começam a aquisição no momento da chegada ao país de destino.

Nesta pesquisa, como o foco é em crianças adquirindo a L2 em um ambiente escolar bilíngue dentro do país de origem, usaremos o termo “idade”. O SLM foi escolhido para embasar teoricamente este trabalho por estudar tanto a percepção quanto a produção dos sons da L2, além de focar na aquisição de falantes inseridos em contextos reais de comunicação, diferentemente de outros modelos. O PAM (*Perceptual Assimilation Model*, Modelo de Assimilação Perceptual) proposto por Best e Tyler (2007), por exemplo, tem como objetivo investigar a percepção de falantes inexperientes da L2, cujo *input* se dá unicamente em situações de aprendizagem formal.

Visto que o foco desta pesquisa são crianças inseridas em um contexto escolar bilíngue, ou seja, que estão em contato com situações reais do uso da L2, como

abordado na introdução, optamos por desenvolver este trabalho à luz das pesquisas de Flege.

1.2 A aquisição dos sons na L2 e questões sobre percepção e produção

Flege (1988, 1992, 1995) defende a percepção dos sons como uma das causas primordiais no processo de aquisição e explica que, embora os mesmos mecanismos de aquisição dos sons da L1 sejam usados para a aquisição dos sons da L2, eles não acontecem exatamente da mesma maneira, uma vez que bilíngues tendem a interpretar os sons adquiridos na L2 com base no sistema fonético já estabilizado da L1. No entanto, essa percepção dos sons e a influência que a L1 pode ter sobre a L2 pode mudar com uma aprendizagem de imersão na L2 ou com um trabalho de consciência sonora que possibilite ao aprendiz experiências com os sons da L2.

Nesta seção, enfocaremos a aquisição dos sons da L2 e teorias que são de mister importância nessa área, como as pesquisas sobre a percepção e a produção dos sons, as pistas acústicas e a teoria de produção da fala.

1.2.1 A aquisição de sons na L2

Cada língua possui um inventário de sons específico que é adquirido pelo falante durante a primeira infância. Estudos mostram que crianças em seus primeiros meses de idade são capazes de identificar e discriminar sons de diferentes línguas (FLEGE, 1995; KUHL, 2011). Essa facilidade perceptiva diminui a partir dos 10 meses de idade (KUHL, 2011), e, se a criança não for exposta aos sons de uma língua específica, poderá haver influência da L1 na L2, o que pode ocasionar, por exemplo, a assimilação de alguns sons da L2 a um único som da L1, influenciando na pronúncia.

Por meio de seu SLM, Flege (1995) argumenta que as categorias da L1 e L2 coexistem em um espaço fonológico comum e, então, se interinfluenciam. Flege (1995) cita dois mecanismos pelos quais essas categorias interagem: assimilação e dissimilação. Esses mecanismos podem ser responsáveis por afetar a produção dos sons da L1 e da L2. Flege (1988) classifica os sons presentes no inventário fonético de cada língua em três categorias: sons idênticos, sons similares e sons novos.

De acordo com a Análise Contrastiva proposta por Lado (1957), os sons da L2 similares aos sons da L1 seriam mais fáceis de serem adquiridos, ao passo que os

sons da L2, diferentes dos da L1, ou seja, sons novos, seriam mais difíceis. Essa ideia vigorou por um tempo, no entanto, para Flege (1995), a suposição de que quanto mais distinta foneticamente a L1 for da L2, mais difícil será a aquisição dos sons da L2 não é necessariamente correta. Flege (1995) pressupõe que as categorias semelhantes encontradas na L1 e na L2 são as que causam mais dificuldade devido ao processo de assimilação.

A assimilação, segundo Flege (1995), é um processo que bloqueia a formação de novas categorias fonéticas, já que o novo som da L2 tende a ser produzido por um som similar ao da categoria na L1. Ou seja, quanto menos estabelecidas as categorias da L1, menores são as chances de ocorrerem assimilações na L2, possibilitando assim, a criação de novas categorias, logo, uma pronúncia mais acurada.

É comum observar, por exemplo, um falante cuja L1 é o PB reproduzir o fonema /θ/ da palavra *think* da língua inglesa com os fonemas /f/, /s/ ou /t/ das palavras *fala*, *sala* e *tala*. Isso pode ocorrer, já que o fonema /θ/ não está presente nas categorias fonéticas do PB, fazendo com que esse som seja assimilado a uma categoria similar já existente na L1.

O mesmo processo pode acontecer com as vogais, e frequentemente notamos falantes do PB produzindo algumas vogais do inglês com qualidade de vogais do PB. O fonema /æ/ da palavra *bad* do inglês, por exemplo, é geralmente assimilado ao fonema /ɛ/ da palavra *época* do português, já que /æ/ não é uma categoria fonética que acontece na mesma posição na nossa língua. Similarmente, o fonema /ɪ/, da palavra *bid*, geralmente é assimilado ao fonema /i/ da palavra *ilha* no PB.

As assimilações comumente levam à falta de inteligibilidade, colocando a comunicação em risco. Por exemplo, a distinção entre *feet* /fit/ e *fit* /fɪt/ do inglês não é comumente realizada na fala do brasileiro. Isso ocorre porque, no inglês, a vogal anterior alta relaxada, como encontrada na palavra *fit*, ocorre em posição acentuada, ao passo que, no PB, só é encontrada em posição acentual postônica. O fato de que a vogal anterior alta relaxada não se opõe à vogal anterior alta tensa em posição tônica no PB leva à assimilação desses dois sons à vogal anterior tensa do PB. Ou seja, no PB, não há distinção entre a vogal *i* tensa da palavra *feet* e a vogal *i* relaxada da palavra *fit* em posição tônica.

Desse modo, o falante de PB tende a assimilar os sons de /i/ e /ɪ/ a um só som na posição tônica. Já na posição postônica, devido à fonotaxe da língua, o som /ɪ/ é comumente adicionado às palavras que terminam em consoante, gerando o que

chamamos de epêntese, como no caso da palavra *feet* /fit/, geralmente pronunciada como /fitl/, a depender da região.

Essa percepção falha dos sons é crítica em dois pontos: primeiro, os sons de /i/ e /l/ no inglês são fonemas, ou seja, são distintivos. Portanto, um falante com esses sons assimilados não distingue palavras como *it* /It/ (isso) de *eat* /it/ (comer), *bit* /blt/ (pedaço) de *beat* /bit/ (batida), *kiss* /kls/ (beijo) de *keys* /kis/ (chaves), entre outras. Segundo, ao perceber esses sons de maneira inadequada, a produção dos sons provavelmente ocorrerá de forma não acurada – uma vez que há um vínculo entre a percepção e a produção dos sons, como discutiremos mais adiante –, podendo levar a falhas na comunicação entre os falantes.

Para Flege (1988), a percepção dos sons é otimizada quando há um processo de consciência sonora, que ocorre quando o falante experiencia as categorias fonéticas encontradas em uma determinada língua. O falante, por sua vez, precisa desenvolver capacidades motoras que permitam com que o *output*, ou seja, o som produzido, corresponda ao *input* recebido.

Um *output* acurado depende do quanto o falante divergiu das normas fonéticas da L2. Produzir uma palavra adequadamente na L2 indica que a mensagem foi entendida pelo ouvinte mesmo com ausência de informação semântica contextual. Isso é, se um falante da L1 diz a palavra *cat* de maneira adequada, produzindo os três sons conforme as normas fonéticas do inglês, /kæt/, o ouvinte entenderá a mensagem independentemente de estar inserido em um contexto. No entanto, conforme o falante da L1 se distancia das normas fonéticas do inglês, normalmente fica mais difícil para o ouvinte compreender a mensagem sem um referencial semântico.

Em alguns casos, é possível que o ouvinte compreenda a mensagem ainda que nem todos os três elementos da palavra *cat* sejam produzidos de acordo com as normas fonéticas da L2. Um falante que desvia um dos elementos pode, ainda sim, ser compreendido na ausência de contexto, dependendo de quão aceita a variação for. Se o fonema /k/ da palavra *cat* for produzido sem aspiração, como ocorre com o som de /k/ em PB, mas os outros dois elementos forem produzidos adequadamente, a mensagem tem mais chances de ser entendida pelo ouvinte. Na maioria dos casos, porém, a compreensão é mais assertiva quando o ouvinte tem um referencial.

Entretanto, dependendo do desvio à norma fonética da L2 feito pelo falante da L1, mesmo que a mensagem esteja inserida em um contexto, o ouvinte pode não relacionar o *output* à palavra produzida, pois algumas trocas fonéticas são mais

prejudiciais à inteligibilidade do falante do que outras (THOMSON, 2018). Se o falante, a depender da região do Brasil, ao produzir a palavra *cat*, produzir o som do fonema /t/ como ele produziria no PB, o *output* possivelmente será [kætʃ], ou seja, *catch*, verbo “capturar” no inglês. Nesse caso, o ouvinte dificilmente irá relacionar a palavra ouvida à palavra *cat*. Ou seja, quanto mais os elementos desviam da produção adequada dos sons da L2, mais difícil é a compreensão da mensagem pelo ouvinte, mesmo se esta estiver inserida em um contexto.

A produção acurada dos sons é crucial para que haja uma comunicação assertiva. Isso não significa dizer, no entanto, que um falante da L1 precisa produzir os sons como um falante nativo da L2 para ser compreendido. Primeiramente, o sotaque é a maneira como falamos, portanto, todos os falantes têm sotaque. Segundo, a pretensão não é e nem deve ser, do nosso ponto de vista, soar como um falante nativo, já que os sons da L2 por falantes não nativos estão de certa forma influenciados pelos sons do inventário da L1; assim, o sotaque estrangeiro é uma consequência normal do processo de aquisição ou aprendizagem da L2 (DERWING; MUNRO, 2005).

No entanto, de acordo com a resenha bibliográfica deste trabalho, observamos uma relação dual no que se refere à importância da pronúncia, principalmente aquela inserida nos ambientes escolares, como escolas regulares, escolas bilíngues e institutos de idiomas. Se por um lado há a ideia de que os aprendizes precisam soar como falantes nativos, portanto, julga-se qualquer forma de sotaque; por outro lado, há um pensamento que valoriza qualquer grau de sotaque dos falantes de L1 na L2 e menospreza a necessidade de aperfeiçoamento fonético (LEVIS, 2005).

Entendemos, por meio deste trabalho, a importância de encontrarmos um ponto de equilíbrio acerca dessa discussão. Para nós, não se trata de soar como um falante nativo da L2, já que todo falante possui a sua própria maneira de falar, o sotaque, além dos sons do inventário fonético da sua L1. No entanto, um trabalho lúdico de consciência fonética que enfoque as características que são comuns nas diversas variantes da língua inglesa é de extrema importância para que a criança, falante da L2, consiga desenvolver uma percepção e produção de sons da L2 de maneira acurada, promovendo a inteligibilidade de sua fala e a sua compreensibilidade.

Vale ressaltar que entendemos uma L2 como todas as variantes dessa língua e não consideramos superior ou inferior qualquer variação específica. No caso deste trabalho, como a L2 referida é o inglês, referimo-nos a todas as variações de inglês

faladas no mundo, já que qualquer variação dessa língua contém traços que são compartilhados entre elas. Logo, um trabalho de consciência fonética não visa modelar a pronúncia do falante a uma variação da L2, e sim, aprimorar a percepção e a produção dos sons para que o falante, independentemente da variação de inglês e do seu sotaque na L1, consiga se expressar e ser compreendido.

1.2.2 Inteligibilidade, compreensibilidade e *nativeness*

Ao longo dos anos, as abordagens mais utilizadas na área do ensino de línguas foram se modificando, priorizando ora uma pronúncia *native-like*, ora a inteligibilidade. Essas diversas abordagens divergiam ao extremo quanto ao papel da pronúncia no ensino de L2. Métodos como o áudio-lingual visavam a uma pronúncia nativa e consideravam apenas uma variação da língua como padrão, deixando de lado a variabilidade de sotaques; ao passo que as abordagens cognitivas e comunicativas ignoravam a importância da pronúncia (LEVIS, 2005; THOMSON, 2018).

Esses princípios influenciaram não somente as práticas em sala de aula, como também o foco das pesquisas em aquisição dos sons. Pesquisas sugerem que, se por um lado, há a ideia de que atingir uma pronúncia perfeita e soar como um nativo deve ser o objetivo; por outro, há outras que colocam como objetivo a comunicação efetiva e o fato de o falante se fazer entendido. Ou seja, comumente a inteligibilidade versus o *nativeness* estão em questão (LEVIS, 2005; THOMSON, 2018).

Levis (2005) explica que o princípio de *nativeness* considera ser possível e desejável atingir uma pronúncia nativa em uma L2. Esse princípio era dominante antes dos anos 1960, uma vez que, com a Teoria do Período Crítico (*Critical Period Hypothesis* – CPH) (LENNEBERG, 1967), os paradigmas da aquisição de linguagem mudaram, e a pronúncia foi relacionada à maturação cerebral (ver seção 1.3.1). A partir do pressuposto do CPH, atingir uma pronúncia nativa passou a ser uma possibilidade irreal, fazendo com que o princípio de *nativeness* sofresse um declínio no ensino de pronúncia da L2.

Embora o foco no *nativeness* tenha sofrido uma queda devido às considerações biológicas levantadas por Lenneberg (1967), esse princípio, ainda que menos, é presente em alguns estudos sobre pronúncia de L2 até atualmente. Levis (2005) acredita que isso se dá por conta das indústrias de ensino de línguas, que comumente prometem uma diminuição de sotaque e uma pronúncia nativa. Essa

visão muitas vezes leva os professores de L2 a enxergarem o raro caso de um aprendiz que alcançou uma pronúncia *native-like* como a regra, e não como a exceção. Thomson e Derwing (2015), em contrapartida, acreditam que a maioria dos estudos empíricos e práticas em sala de aula ainda são embasados no princípio de *nativeness* devido ao fato de que a preocupação com a pronúncia é uma área em crescimento, e com isso, muitos professores e pesquisadores não se aperceberam do conceito de inteligibilidade.

De acordo com Levis (2005), o princípio da inteligibilidade reconhece que a comunicação pode ser assertiva mesmo com sotaque estrangeiro; no entanto, certos tipos de desvios de pronúncia podem prejudicar o entendimento do discurso. Por isso, segundo esse princípio, o foco dos professores deve ser em traços da L2 que sejam considerados importantes a fim de que o discurso seja compreendido. Do ponto de vista da inteligibilidade, os falantes precisam ser entendidos, e soar como um falante nativo não é o foco.

Munro e Derwing (1995, 2015) definem inteligibilidade como “the extent to which a speaker's message is actually understood²” (MUNRO; DERWING, 1995, p. 76), ou seja, esse princípio se refere, segundo os autores, à coerência com o que o falante produziu e o que o ouvinte ouviu. Para explicar esse conceito, Munro e Derwing (1995, 2015) mediram a inteligibilidade em um teste cujo *corpus* era composto de sentenças curtas e completas extraídas de uma história contada por um falante nativo. Os participantes do teste ouviam as sentenças e as transcreviam; o resultado da inteligibilidade foi medido pelo número de sentenças transcritas corretamente. Se o ouvinte conseguisse transcrever cada palavra era porque as palavras foram produzidas de maneira inteligível.

No entanto, Munro e Derwing (1995) reconheceram que esse teste, apesar de exemplificar o princípio de inteligibilidade, não mostrava se os ouvintes realmente entenderam palavra por palavra ou apenas transcreveram as sentenças corretamente após ouvirem todo o contexto em que possíveis palavras ininteligíveis foram pronunciadas. Sabemos que o contexto auxilia no entendimento das sentenças, e não necessariamente precisamos compreender todas as palavras que foram produzidas de maneira isolada. No caso da L1, por exemplo, uma vez que os falantes conhecem o sistema e as palavras daquela língua, a mensagem é entendida mesmo que o

² Até que ponto a mensagem do falante é de fato entendida (tradução da autora).

falante não pronuncie todas as palavras; no entanto, na L2, é mais difícil para o ouvinte entender as palavras de um enunciado quando elas não são inteiramente pronunciadas devido ao conhecimento do inventário que o ouvinte tem daquela língua.

Fato é que o conceito de inteligibilidade nem sempre é claro para professores e pesquisadores, e ainda há muitos equívocos na interpretação dessa ideia, comumente atrelada ao conceito de compreensibilidade. Munro e Derwing (1995, 2015) relacionam a inteligibilidade e a compreensibilidade a duas dimensões da pronúncia, ainda que separadas. A compreensibilidade é explicada como “perceived degree of difficulty experienced by the listener in understanding speech³” (MUNRO; DERWING, 2015, p. 14) e enfoca o grau de dificuldade, por parte do ouvinte, de entender o discurso do falante. A título de exemplo, Munro e Derwing (1995) dizem que, dentre dois possíveis enunciados produzidos com sotaque estrangeiro e completamente entendidos, um pode exigir mais tempo para processamento do que o outro. Nesse caso, apesar de inteligíveis, o nível de compreensibilidade divergiu.

Para medir a compreensibilidade, Munro e Derwing (1995) utilizaram juízes que mediram os enunciados gravados pelos falantes usando uma escala de 1 a 9; sendo 1 extremamente fácil de entender, e 9, impossível de entender. Desse modo, a compreensibilidade pode ser medida por meio do esforço necessário por parte do ouvinte de entender a mensagem produzida pelo falante.

Na literatura, muito vem sendo discutido sobre esses dois conceitos, a saber, inteligibilidade e compreensibilidade, uma vez que são fatores que podem tornar a pronúncia mais acurada, independentemente do sotaque estrangeiro. Embora amplamente estudados, esses conceitos nem sempre são usados de maneira consistente, e muitas vezes divergem nas definições (THOMSON, 2018).

Levis (2006) e Thomson (2018) notam que muitas vezes a compreensibilidade e a inteligibilidade se confundem e são usadas de maneira intercambiáveis, como mostrado nos exemplos a seguir. Isaacs e Trofimovich (2012) sugerem que compreensibilidade se refere à habilidade do ouvinte em entender produções orais com sotaque estrangeiro, e que questões de compreensibilidade correspondem ao objetivo de ajudar os aprendizes a alcançar uma pronúncia inteligível. Já Saito, Trofimovich e Isaacs (2017) associam a inteligibilidade à percepção, por parte do ouvinte, da facilidade de entender produções orais na L2.

³ O grau de dificuldade percebido pelo ouvinte em entender a fala (tradução da autora).

De acordo com Thomson (2018), outras definições desses dois conceitos são influenciadas e provenientes dos estudos de Munro e Derwing (1995). No que se refere à inteligibilidade, Kennedy e Trofimovich (2008) a definem como o ponto em que uma sentença é entendida pelo ouvinte; para Julkowska e Cebrian (2015), ela é entendida como o grau em que a produção de um falante é de fato entendida pelo ouvinte; conforme Bundgaard-Nielsen *et al.* (2012), sua definição é de acordo com a identificação ou não da sentença às categorias da L2.

Quanto à compreensibilidade, Kennedy e Trofimovich (2008) postulam que ela é explicada pelo grau de dificuldade que o ouvinte teve para entender um enunciado, o quão facilmente ele entendeu a produção oral; Julkowska e Cebrian (2015) expõem que a compreensibilidade diz respeito à observação do ouvinte do quão fácil é para ele entender enunciados na L2; Isaac e Thomson (2013) a descrevem como a facilidade de o falante ser entendido. Outros pesquisadores (O'BRIEN, 2014) preferem citar as definições de Derwing, Munro e Thomson (2008).

A consistência dos termos usados na literatura é necessária para que a expansão dessa visão aconteça e novos estudos sejam feitos. As pesquisas de pronúncia se beneficiarão, uma vez que os conceitos são postos e apenas desviados caso haja uma clara razão para tal (THOMSON, 2018). Neste presente trabalho, usaremos os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade de acordo com as definições de Munro e Derwing (1995, 2015). Passaremos agora a discutir outras questões relevantes para a aquisição dos sons da L2.

1.2.3 A relação entre a produção e a percepção dos sons

Há, na literatura sobre aquisição dos sons, a ideia amplamente difundida de que a produção dos sons é diretamente vinculada à percepção que o falante tem desses sons (BARRY, 1989; FLEGE; BOHN; JANG, 1997; BRADLOW *et al.*, 1997, 1999; FLEGE, 1988; LLISTERRI, 1995; ROCHET, 1995; WHALEN, 1995), ou seja, uma percepção falha interfere no *output* da L2. Essa ligação é constantemente apontada por estudos experimentais com falantes de diversas línguas. Barry (1989), por exemplo, pesquisou sobre a relação entre a produção e a percepção das vogais do inglês por falantes do alemão e concluiu que quanto mais bem estabelecida a percepção das categorias fonéticas da L2, mais aceitável a produção, sugerindo que a habilidade de percepção de um falante pode prever a acuidade da sua produção.

Rochet (1995) compartilha da premissa de que uma boa percepção está relacionada a uma boa produção, e acredita que o motivo pelo qual alguns falantes produzem alguns sons da L2 de maneira inacurada se deve à percepção inexata desses sons. Rochet (1995) testou canadenses falantes de inglês e brasileiros falantes do PB a fim de analisar a percepção e a produção das vogais do francês por meio de um teste perceptivo, e observou que os erros de produção estavam diretamente relacionados aos resultados do teste de percepção.

De acordo com Rochet (1995), os resultados da pesquisa apontam para a ideia de que a pronúncia não acurada produzida por falantes que não foram treinados foneticamente pode ser devida à não percepção dos sons. Rochet (1995) ressalta ainda que o estudo realizado mostra a correlação existente entre a percepção e a produção dos sons, a primeira tendo precedência sobre a segunda.

Flege (1991b) aponta para a interação complexa que existe entre a produção e a percepção dos sons e defende que a percepção é fundamental para a produção acurada dos sons. Em certos momentos da aquisição, por exemplo, um falante que perceba bem os sons da L2 pode ainda não produzi-los adequadamente devido ao tempo necessário para que esse falante domine sua produção, ou seja, o falante pode conseguir perceber e não conseguir produzir. Entretanto, não é esperado que ocorra o padrão inverso: normalmente o falante não produz se não percebe bem o som (FLEGE, 1991b).

Embora o mais esperado seja o padrão que o falante não produz o que não percebe, devido à interação complexa entre a percepção e a produção dos sons, é possível pensar em uma produção que não está necessariamente ligada à percepção, como no caso dos resultados apontados por Flege, Bohn e Jang (1997). No estudo, os pesquisadores examinaram a produção e a percepção das vogais do inglês /æ/ - /ɛ/ por dois grupos de falantes nativos do alemão: um grupo experiente na língua inglesa, morando nos Estados Unidos por pelo menos 5 anos; e um grupo inexperiente, formado por falantes com residência de mais ou menos 6 meses.

A análise dos dados mostra que, ao contrário dos falantes nativos, os falantes inexperientes não fizeram uso das pistas acústicas para a percepção dos sons e se basearam mais na duração de cada som. Os falantes experientes, por sua vez, apoiaram-se nas pistas acústicas mais frequentemente do que os inexperientes, e menos do que os nativos. No que se refere à análise das produções dos sons, o estudo (FLEGE; BOHN; JANG, 1997) aponta para a complexa relação entre a

produção e a percepção: os resultados mostram que a assertividade nos testes de percepção não estava necessariamente ligada à assertividade nos testes de produção. Ou seja, apesar de os resultados dos testes de percepção dos falantes experientes divergirem consideravelmente em relação aos dos falantes nativos, os testes de produção não mostraram tanta diferença, sugerindo que os falantes experientes produziam melhor do que percebiam a distinção entre os dois sons.

Os resultados, segundo Flege, Bohn e Jang (1997), mostram que a produção de alguns sons pode ser mais rápida e mais fácil do que a percepção desses mesmos sons no caso de falantes experientes. Quanto aos falantes inexperientes, os autores acreditam que a percepção pode levar à produção, embora o critério de percepção possa não ser o mesmo usado por falantes nativos, como apontado nos resultados. Flege, Bohn e Jang (1997) discutem, ainda, que há alguns fatores envolvendo esse resultado, como o âmbito social dos falantes: a produção dos sons, para falantes que estão inseridos em contextos sociais cuja L2 é falada, é de certa forma mais cobrada do que a percepção dos sons.

Esse vínculo complexo entre a percepção e a produção dos sons também é abordado por Sheldon e Strange (1982), que realizaram um estudo experimental com falantes nativos do japonês e o contraste entre /r/ e /l/ no inglês. Os resultados mostraram que a produção dos contrastes foi melhor do que a percepção. Sheldon e Strange (1982) concluíram que, para o contraste analisado e no que se refere à aquisição dos falantes adultos, a percepção não necessariamente precede a habilidade de produzir esses sons. Os resultados do estudo de Sheldon e Strange (1982) foram discutidos por Flege (1991b), que apontou alguns fatores que poderiam ser levados em conta na relação entre a percepção e a produção: a exposição a treinos articulatórios que alguns sujeitos de pesquisa tiveram, a característica do *corpus* selecionado e a característica dos sujeitos de pesquisa, que possuíam um nível avançado de inglês.

Para Llisterri (1995), a complexidade desse vínculo entre a percepção e a produção dos sons abre margem para muitas discussões acerca dos fatores que podem influenciar essas habilidades, como a classe dos sons, fatores sociais, experiência com a língua e similaridade do inventário fonético entre a L1 e a L2. Notamos que, apesar de haver muito a ser pesquisado sobre o vínculo entre a percepção e a produção, muitas são as evidências que apontam para a importância

da percepção a fim de que haja uma produção acurada (BARRY, 1989; BRADLOW *et al.*, 1997, 1999; FLEGE, 1988; LLISTERRI, 1995; ROCHET, 1995; WHALEN, 1995).

Ao defender essa interação entre produção e percepção, Llisterri (2003) ainda menciona a importância de treinamentos fonéticos para a melhora na percepção dos aprendizes, logo, em sua produção. Com base nos resultados das pesquisas anteriormente mencionadas, levando em consideração o vínculo existente entre a percepção e a produção dos sons da L2, é pertinente evidenciar a importância de um treinamento fonético que vise trabalhar a atenção às pistas acústicas usadas para distinguir sons da L2 a fim de proporcionar oportunidade para uma aquisição dos sons mais acurada.

1.2.4 As pistas acústicas e a Teoria Acústica de Produção da Fala

Flege (1995), ao propor o SLM, aponta que sem pistas acústicas precisas para guiar a percepção do falante para os sons da L2, a sua produção não será acurada. Desse modo, é de mister importância focar em pistas acústicas em um trabalho de consciência fonética a fim de que os falantes consigam perceber, por meio delas, as características que diferenciam cada som.

As pistas acústicas são produtos físicos que se derivam dos mecanismos articulatórios usados para discriminar os diferentes sons em uma mesma língua. Tomemos como exemplo as pistas acústicas usadas para distinguir os sons /b/ e /p/ no PB, que são diferentes das usadas para distinguir esses mesmos sons no inglês. Por mais que a transcrição desses fonemas seja a mesma em ambas as línguas, há diferença no modo de produção, gerando impressões acústicas diferentes para o ouvinte.

O fonema /p/ é um som plosivo bilabial não vozeado, o que implica, sendo plosivo, a característica acústica que engloba o silêncio seguido por ruído, tanto no PB quanto no inglês. No entanto, o VOT (*Voice Onset Time*), intervalo de tempo entre a soltura da obstrução total que provoca o *burst*, e o início da vibração das pregas vocais diferem nessas duas línguas. No inglês, o /p/ é aspirado, o que implica um VOT mais longo de aproximadamente 58 ms (LISKER; ABRAMSON, 1964), enquanto o /p/ do PB, que não possui aspiração, é produzido com um VOT mais curto de aproximadamente 11 ms (MADUREIRA; BARZAGHI; MENDES, 2002). Essa

diferença no modo de articulação gera diferentes impressões e, conseqüentemente, diferentes pistas acústicas.

De acordo com a Teoria Acústica de Produção da Fala proposta por Fant (1960), qualquer modificação feita pelas fontes e filtro do aparelho fonador gera conseqüências acústicas distintas; ou seja, qualquer alteração, seja no modo de articulação, no ponto de articulação, no vozeamento ou na aspiração, implicará uma nova pista acústica, já que a impressão no nível acústico se modificará.

Barbosa e Madureira (2015) explicam a fonte como qualquer fonte de energia usada para produzir os sons da fala, proveniente de qualquer ponto situado entre a glote e os lábios. A energia gerada pela vibração das pregas vocais, por exemplo, é uma fonte de voz, ao passo que as fontes de ruído são geradas por ruídos transientes – pela liberação da corrente de ar com a soltura da obstrução total e por ruídos contínuos – pela passagem da corrente de ar através de obstruções parciais.

Essa energia produzida pela fonte faz com que o som, ao passar pelo filtro, seja modificado dependendo de sua configuração, gerando diferentes frequências. A fonte funciona, então, como produtora de energia. No entanto, de acordo com Fant (1960), a fim de que essa energia seja ouvida como sons da fala, é necessário um filtro: o trato vocal. O trato vocal funciona como um ressoador, favorecendo e intensificando algumas faixas de frequência.

As faixas de frequência reforçadas pelo trato são chamadas formantes, e são os formantes que dão a qualidade dos sons produzidos. Quando o trato vocal de um falante se configura para produzir o som de /ε/, as faixas de frequência reforçadas serão diferentes das faixas de frequência reforçadas na produção do som de /æ/, já que o trato vocal possui outra configuração.

As tabelas a seguir mostram as frequências dos formantes em Hertz para as vogais, tanto do inglês quanto do PB. Ressaltamos o fato de que os valores dos formantes para cada vogal variam, dependendo do falante, do gênero e da idade. Notamos que, por mais que o som de uma vogal da L2 seja percebido pelo falante da L1 como o som de uma vogal da L1, há diferenças articulatórias, que, por sua vez, têm conseqüências acústicas, como pode ser observado nos valores dos formantes relacionados a seguir.

Tabela 1 – Frequência dos Formantes das Vogais do PB

		[i]	[e]	[ɛ]	[a]	[ɔ]	[o]	[u]	[ɪ]	[ɐ]	[ʊ]
Frequência dos formantes das vogais do PB em Hertz											
F1	H	284	364	539	707	554	408	310	554	408	310
	M	354	459	678	967	667	408	366	367	408	310
F2	H	2072	1991	1660	1274	979	852	791	1909	1282	733
	M	2501	2343	2106	1563	1117	979	873	2307	1517	647

Fonte: Elaborado pela autora com base em Barbosa e Madureira (2015).

Tabela 2 – Frequência dos Formantes das Vogais do Inglês

		[i]	[ɪ]	[ɛ]	[æ]	[ɑ]	[ɔ]	[ʊ]	[u]	[ʌ]	[ɜ]
Frequência dos formantes das vogais do inglês em Hertz											
F1	H	270	390	530	660	730	570	440	300	640	490
	M	310	430	610	860	850	590	470	370	760	500
F2	H	2290	1990	1940	1720	1090	840	1020	870	1190	1350
	M	2790	2480	2330	2050	1220	920	1160	950	1400	1640

Fonte: Elaborado pela autora com base em Peterson e Barney (1952).

Essas diferenças causadas tanto pela fonte quanto pelo filtro geram impressões acústicas que são percebidas pelos ouvintes como pistas acústicas. A percepção acurada dessas pistas acústicas faz com que o ouvinte saiba diferenciar um som produzido de outro, podendo, então, ser capaz de produzir tal diferença.

Peguemos como exemplo o fonema /æ/, da palavra *pan* em inglês. Como observado na Tabela 2, tal fonema não faz parte do inventário fonético do PB, portanto, há maiores chances de o fonema /æ/ ser assimilado ao fonema mais próximo; no caso do PB, ao fonema /ɛ/. No entanto, de acordo com a descrição fonético-acústica, baseada nos formantes, os valores diferem substancialmente: para

a produção do fonema /æ/, o primeiro formante, F1, na voz masculina, é de aproximadamente 660 Hz, e o segundo formante, F2, de aproximadamente 1720 Hz. Para a produção do fonema /ɛ/ em inglês, o F1 é de aproximadamente 530 Hz, e o F2, 1940 Hz; e no PB, o F1 desse fonema é de aproximadamente 539 Hz, e o F2, 1660 Hz.

Depreendemos, dos dados anteriormente mencionados, que a configuração do trato vocal do falante gera formantes, que dão a qualidade da vogal produzida. Importa salientar que o que percebemos por vogal são as faixas de frequências reforçadas; conforme o posicionamento dos articuladores, as configurações do trato vocal ficam diferenciadas, o que gera frequências distintas de acordo com cada configuração. Peguemos como exemplo a vogal /i/ do PB: para a produção dessa vogal, a posição da língua é alta, a cavidade oral fica diminuída e a faringe, aumentada; assim, o produto dessa ressonância gera a qualidade da vogal /i/, e o que escutamos como /i/ são as faixas de frequência que são reforçadas quando o ar passa por essa configuração do trato vocal; no caso da vogal /i/ do PB, escutamos os formantes F1 a 284 Hz e o F2 a 2072 Hz.

Isso posto, um falante que tenha assimilado o fonema /æ/ ao fonema /ɛ/ do PB, ao almejar produzir a palavra *pan*, provavelmente irá posicionar o trato vocal para a produção do fonema /ɛ/. Portanto, a impressão acústica será diferente, e o fonema /æ/ pode ter a qualidade de um fonema /ɛ/, fazendo com que a palavra *pan* possivelmente seja ouvida como *pen*. Ou seja, quando um fonema da L2 passa pelo processo de assimilação, o falante comumente fornece pistas acústicas não acuradas, uma vez que tende a posicionar o trato vocal para a produção do fonema mais próximo na L1, gerando diferentes formantes, logo, interferindo na qualidade do som.

Flege (1995) entende que a produção acurada dos sons da L2 é resultado de uma boa percepção a essas pistas acústicas que diferem um som do outro. Portanto, para realizar um trabalho de consciência fonética, é importante que os aprendizes da L2 consigam perceber essas pistas a fim de distinguir os sons.

Qual seria, então, um cenário que facilitasse aos falantes distinguir pistas acústicas, ou seja, que os ajudasse a perceber os sons de maneira acurada, levando a uma produção adequada, com a qualidade dos sons da L2? Alguns pesquisadores (FLEGE, 2009; MOYER, 2009; STEINLEN, 2009) defendem que o principal fator para que a aquisição dos sons ocorra é o *input*.

Flege (2009) acredita que a quantidade e a qualidade de *input* que um falante recebe é determinante para uma aquisição bem-sucedida. No entanto, há, na literatura sobre aquisição de sons, algumas dúvidas remanescentes: o que é um *input* de qualidade? E como criar um ambiente rico foneticamente que leve em consideração a qualidade e a quantidade de *input*?

1.3 Fatores intervenientes na aquisição da L2

Na literatura sobre aquisição de linguagem, muito vem sendo discutido acerca dos fatores que explicariam as diferenças da acuidade na aquisição dos aprendizes de L2. Fatores como a maturação cerebral, a influência da L1 na L2 e fatores extralinguísticos foram o foco de muitas pesquisas e continuam tendo enfoque atualmente. A partir dos anos 2000, mais estudos começaram a apontar a importância do *input*, que ganhou notoriedade com as pesquisas de Flege. Vemos abaixo alguns fatores intervenientes na aquisição da L2.

1.3.1 A maturação cerebral

Entre 1970 até os anos 2000, o foco sobre a aquisição de linguagem era, majoritariamente, o CPH (*Critical Period Hypothesis*, Teoria do Período Crítico) de Lenneberg (1967), e a principal discussão acerca dos motivos pelos quais os falantes de uma L2 divergiam em sua proficiência passou a ser a maturação cerebral, fortemente apoiada por diversos pesquisadores (JOHNSON; NEWPORT, 1989; LONG, 1990; PATKOWSKI, 1990; SCOVEL, 1988).

Ao propor o CPH, Lenneberg (1967) focaliza primeiramente a aquisição da L1 e considera haver uma janela de tempo que duraria desde a infância até a puberdade. Após o fechamento dessa janela, a habilidade de adquirir as estruturas da L1 seria perdida. Para o autor, posteriormente a esse período, o cérebro perde a capacidade de reorganização e a plasticidade, fazendo com que a aquisição automática meramente por exposição à língua desapareça após a puberdade.

Essa discussão sobre o CPH se estendeu à aquisição da L2 com a ideia de que, após a puberdade, o sotaque estrangeiro não seria superado com facilidade, os falantes não conseguiriam adquirir uma língua (gramatical e foneticamente) por meio de exposição e teriam que aprender a L2 com esforço consciente.

Johnson e Newport (1989) e Long (1990) apoiam essa visão maturacional no que se refere tanto à aquisição da L1 quanto da L2. Entretanto, compartilham da opinião de que a teoria de Lenneberg apresenta certas lacunas. Os autores acreditam que a perda da plasticidade cerebral é o ponto mais importante para explicar a diferença da aquisição entre adultos e crianças, porém, acreditam haver um declínio gradual, e não um declínio abrupto na habilidade de adquirir uma língua, que começa antes da puberdade.

A fim de levar a discussão acerca da influência maturacional para a aquisição da L2, Johnson e Newport (1989) apontam dois modos de indicar o CPH. O primeiro, chamado *The Exercise Hypothesis*, sugere que a criança tem uma maior capacidade para adquirir uma língua, e se essa capacidade não for usada para a aquisição da L1 durante a infância, ela desaparece com a maturação cerebral. No entanto, segundo essa visão, se a capacidade for exercida, ela continuará intacta ao longo da vida, sendo usada na aquisição da L2.

Johnson e Newport (1989) mostram, porém, que aceitar essa primeira visão é aceitar que a aquisição da L2 em uma criança e em um adulto seria sempre equivalente, ao contrário do que mostram suas pesquisas. A segunda hipótese levantada pelas autoras, *The Maturation State Hypothesis*, presume que os falantes têm uma capacidade superior de aquisição de linguagem quando são crianças, que desaparece ou diminui com a maturação cerebral.

Vale ressaltar que os testes aplicados por Johnson e Newport (1989) se referem à gramática da L2, apesar de citarem alguns trabalhos envolvendo pesquisas de cunho fonológico. As autoras, após examinarem os resultados, sustentam a segunda hipótese, do estado maturacional tanto para a L1 quanto para a L2.

Long (1990) compartilha de muitas premissas postas por Johnson e Newport (1989), mas acredita que a janela de aprendizagem proposta por Lenneberg (1967) compreenderia, para ele, com base em Oyama (1976), períodos sensíveis, conceito que será explorado adiante no presente trabalho. Long (1990) supõe que a realização fonológica é condicionada pela idade do falante, e que, apesar de alguns falantes conseguirem uma pronúncia boa – que não se compara ao nível de pronúncia de um falante nativo, segundo o autor –, algumas habilidades fonológicas são irreversivelmente perdidas.

Conforme aponta o SLM de Flege (1995), no entanto, os mecanismos usados para a formação de novas categorias fonéticas continuam intactos durante a vida do

falante, o que contradiz a maturação cerebral para a aquisição dos sons da L2. Isso não significa dizer que os falantes não terão sotaque estrangeiro, pois conforme já discutido neste texto, todos os falantes carregam sotaque, que é o modo de falar de cada indivíduo.

Long (1990), entretanto, sugere que, segundo a teoria da maturação cerebral, os falantes que adquirem a L2 antes da puberdade estariam livres de qualquer sotaque estrangeiro apenas pela exposição linguística que recebessem. Flege (1995) também rebate essa ideia de que os falantes pré-puberdade não teriam nenhum sotaque estrangeiro pelos resultados das suas pesquisas.

Essa exposição à L2 a qual Long (1990) se refere pode ser interpretada por *input*. Apesar de o autor não se aprofundar no assunto, o *input* é mencionado em seu trabalho como uma possível explicação do fator idade na aquisição da L2. Em poucas linhas, Long (1990) apresenta o que estaria presente no fator *input*: tipo e quantidade de *input*. Nota-se que, ao falar sobre o tipo de *input*, o autor se refere ao *input* simplificado versus o *input* complexo, sem muitos detalhes. Ademais, Long (1990) não relaciona o tipo de *input* com qualidade e deixa claro que, para ele, o *input* não é dos fatores mais relevantes para a aquisição.

1.3.2 A influência da L1 na L2

A influência da L1 na L2 como um fator interveniente no desenvolvimento da aquisição da linguagem é presente na literatura muito antes de Lenneberg (1967) discutir sobre a influência da maturação cerebral, e obteve diversos desdobramentos desde então. Dunkel (1948), por exemplo, especulava que quanto menos exposição à L1 houvesse, melhor seria a aquisição da L2, uma vez que haveria menos influência da L1 na L2 do falante. Sabe-se que, apesar de essa especulação ser mantida por diversos pesquisadores posteriormente (BEST; TYLER, 2007; FLEGE, 1995; IVERSON; KUHL, 1996; KUHL, 1991), o motivo pelo qual Dunkel postulava tal influência foi posteriormente questionado e não são os mesmos pelos quais os pesquisadores abordam a influência da L1 na L2 atualmente.

Para Dunkel (1948), a quantidade de L1 interferia negativamente na L2 devido a uma suposta falta de capacidade cerebral para o processamento da língua. Dunkel (1948) acreditava que as duas línguas competiam por um espaço finito no cérebro. Nos anos 1980, a teoria de Cummins (1980), chamada de *Balance Theory of*

Bilingualism, reafirmava alguns pressupostos de Dunkel ao defender a capacidade limitada do cérebro no que se refere ao processamento da linguagem. Para Cummins (1980), um aumento da L2 automaticamente levaria a uma diminuição da L1, e vice-versa, funcionando como uma balança. Desse ponto de vista, a aquisição de duas línguas se desenvolveria em dois locais separados no cérebro, de forma independente.

No decorrer de sua pesquisa, no entanto, Cummins (1981) produz outras teorias nas quais sugere que as pessoas têm a capacidade de armazenar adequadamente duas ou mais línguas e discorre mais a fundo sobre o bilinguismo, como é o caso do chamado *The Think Tank Model*, conhecido como a Analogia do Iceberg.

Alguns pesquisadores (HERNANDEZ; LI; MACWHINNEY, 2005; MACWHINNEY, 1997) defendem o *Competition Model* (CM, Modelo de Competição) para explicar o processo de aquisição de linguagem. No que se refere à influência da L1 na L2, o modelo clama que a interação entre a L1 e a L2 ocorre de maneira competitiva, ou seja, quanto mais a L1 é usada, mais consolidada ela fica, logo, fazendo com que a aquisição da L2 seja mais difícil, uma vez que há competição entre as duas línguas.

A premissa de que a L1 pode influenciar na L2 também é compartilhada por Pallier *et al.* (2003) após a realização de estudos empíricos envolvendo crianças coreanas adotadas na França. Pallier *et al.* (2003), ao invés de explicarem tal influência por meio da competitividade, comparam os efeitos da L1 na L2 com um filtro: “according to the interference account, on the other hand, the presence of processes and representations attuned to the first language acts as a filter that distorts the way a second language can be acquired⁴” (PALLIER *et al.*, 2003, p. 160).

Outro ponto de vista que conceitualiza a influência da L1 na L2 é defendido por Flege (1995) em seu SLM, que, ao contrário das hipóteses supracitadas que englobam a aquisição da linguagem como um todo, enfoca a aquisição dos sons. Em oposição aos preceitos de Dunkel (1948), Flege (1995) defende que os elementos fonéticos das línguas adquiridas ou em processo de aquisição coexistem em um mesmo espaço fonológico no cérebro, assim, ambas as línguas se interinfluenciam.

⁴ De acordo com a interferência, por outro lado, a presença de processos e representações sintonizados com a primeira língua age como um filtro que distorce o modo pelo qual uma segunda língua pode ser adquirida (tradução da autora).

De acordo com o SLM, o grau de influência da L1 na L2 depende do quão desenvolvidas as categorias da L1 estão: quanto mais estabilizadas as categorias da L1, mais influência elas exercerão sob a L2, impactando na pronúncia.

De acordo com o SLM, o desenvolvimento das categorias fonéticas da L1 as torna mais robustas do que as da L2, logo, os sons da L1 se tornam fortes atrativos para os sons da L2, causando o processo de assimilação, anteriormente discutido, e impactando a pronúncia. Algumas pesquisas (IVERSON *et al.*, 2003; IVERSON; KUHL, 1996; KUHL, 1991) compartilham da ideia de que os sons da L2 são atraídos pelos sons da L1, e nomeiam esse processo de efeito magnético, no qual as categorias da L1 funcionam como um ímã, atraindo os sons da L2.

A influência da L1 na L2 e o processo de assimilação de categorias fonéticas também foi estudado por Best e Tyler (2007) no *Perceptual Assimilation Model* (PAM, Modelo de Assimilação Perceptual). De acordo com o PAM, o aprendiz comumente assimila um fonema da L2 a um correspondente na L1 em termos de semelhança articulatória e perceptual. Para explicar tal processo, o modelo categoriza o processo de assimilação entre: assimilação de duas categorias (quando dois fonemas da L2 são assimilados a dois fonemas da L1); assimilação da mesma categoria (quando dois fonemas da L2 são assimilados a um único fonema da L1); e categoria de qualidade (quando dois fonemas da L2 são assimilados a um único fonema da L1, porém, diferindo-se em termos de qualidade, parecendo mais adequado para um fonema do que para outro) (SILVA, 2016).

Em suma, muitas são as pesquisas que visam explicar o processo de aquisição e a disparidade de acuidade na aquisição da L2 por meio da influência da L1, opondo-se aos pressupostos da maturação cerebral. Contudo, tanto as pesquisas que suportam o viés maturacional quanto as que se apoiam na influência da L1 possuem um fator em comum: a idade do aprendiz.

1.3.3 A idade

A noção de que a idade é um fator que influencia na aquisição dos sons é amplamente difundida entre os linguistas (ASHER; GARCÍA, 1969; FLEGE, 1995, 1999; FLEGE; FRIEDA; NOZAWA, 1997; FLEGE; MACKAY, 2011; KUHL, 2011; LENNEBERG, 1967; LONG, 1990; MONTESSORI, 1967). Flege aponta a idade como um fator importante para adquirir os sons da L2 e reconhece que quanto mais cedo

um falante é exposto a esses sons, maior a tendência à acuidade na percepção e produção. Entretanto, de acordo com o primeiro postulado do SLM, Flege (1995) defende que os mecanismos usados para a produção e percepção dos sons da L1, bem como as formações de categorias fonéticas, continuam adaptáveis ao longo dos anos, ou seja, as pessoas não perdem a capacidade de aprender novos sons conforme envelhecem.

Flege (1995) explica que os sistemas fonéticos se reorganizam conforme novas categorias fonéticas são formadas. Essa reorganização se dá pela adição de novas categorias fonéticas ou pela modificação de categorias já existentes. No entanto, apesar de acreditar que a capacidade de adquirir um novo som permanece ao longo dos anos e pode ocorrer com o *input* necessário, Flege (1995) sugere que quanto maior a idade, mais difícil é para o falante distinguir as diferenças fonéticas tanto entre sons da L1 e L2 quanto entre sons da L2 que não sejam distintivos na L1.

A idade, para Flege e MacKay (2011), é uma macrovariável que impõe diversos fatores que influenciam na aquisição dos sons da L2. A fim de investigar os fatores envolvidos, Flege e MacKay (2011) realizaram uma pesquisa com 18 falantes nativos do italiano que chegaram ao Canadá entre 7 e 35 anos de idade. Os falantes de italiano foram divididos em três grupos de acordo com a AOA: AOA-10, AOA-18 e AOA-26, indicando a média de idade de chegada dos falantes de cada grupo. Além dos falantes de italiano, também foi criado um grupo de falantes nativos de inglês (NI), que nasceram no Canadá, com a mesma faixa etária e que não falavam uma L2. O teste de produção foi aplicado a todos os sujeitos da pesquisa, seguido por uma avaliação auditiva a fim de investigar o grau de sotaque estrangeiro nos falantes da L2 em relação à AOA. O resultado da pesquisa mostra que quanto maior a AOA, mais forte o sotaque estrangeiro, ou seja, NI < AOA-10 < AOA-18 < AOA-26.

A questão posta por Flege e MacKay (2011) trata-se de quais seriam os microfatores que explicariam o efeito da idade na aquisição dos sons da L2. Um dos fatores discutidos deriva da hipótese 4 do SLM, que afirma que a probabilidade de que as diferenças fonéticas entre os sons da L1 e da L2 e entre os sons da L2 que não são contrastivos na L1 sejam discernidas diminui conforme a idade; ou seja, quanto mais a idade aumenta, mais difícil é para os falantes, por influência de sua L1, adquirirem novas categorias fonéticas na L2.

Uma possível interpretação para esse fato, segundo Jamieson (1995) é que, com o avanço da idade, perde-se a atenção a pistas acústicas que não são usadas

para distinguir os sons na L1. Assim, quanto mais um falante está inserido em sua L1, mais difícil é para ele fazer a distinção dos sons da L2 por não perceber as pistas acústicas presentes na L2, porém inexistentes na L1, gerando uma possível “surdez fonológica”, como sugere Polivanov (1931).

Polivanov (1931) aponta que as representações fonológicas da nossa L1 se relacionam com a percepção dos sons na L2, ou seja, os sons da L2 são geralmente interpretados segundo o inventário dos sons da L1 do falante. Para ele, quando um falante ouve uma palavra estrangeira desconhecida, trata de encontrar um grupo de representações fonológicas e fonemas peculiares à sua L1. Polivanov (1931) postula que os falantes de uma L2 geralmente não são capazes de perceber características qualitativas e os limites de distinção dos fonemas da língua em questão, gerando uma “surdez fonológica”, que resulta em uma produção inexata.

Trubetzkoy (1939) partilha da visão de influência que a L1 pode ter na L2 ao criar a Teoria do Crivo Fonológico. Trubetzkoy (1939) explica que o sistema fonológico da L1 atua como um filtro para os sons da L2, fazendo com que algumas informações sonoras não sejam percebidas pelo falante, provocando uma produção inexata devido à inabilidade de perceber alguns sons. Essa influência afeta não apenas a percepção, como também a produção oral do falante, uma vez que os sons produzidos são baseados nos sons existentes no inventário fonético da L1.

Outro microfator importante discutido por Flege e MacKay (2011) é a diferença de *input* recebido pelos diferentes grupos da pesquisa. Flege e MacKay (2011) acreditam que a performance na L2 depende da quantidade e qualidade de *input*, que pode variar de acordo com a AOA devido aos anos de uso da L2, bem como à frequência de uso diário. De acordo com a pesquisa, independentemente da idade dos falantes nativos de italiano, a porcentagem de uso da L1 descrita pelos sujeitos influenciou na pronúncia da L2. Quanto mais a L1 era usada pelos falantes, mais acentuado era o sotaque estrangeiro na L2.

Para Flege (1995, 1999), a pronúncia é de mister importância, e uma pronúncia que diverge das normas fonéticas da L2 pode ter diversas consequências indesejáveis, como a incompreensibilidade e falta de inteligibilidade. Nos estudos sobre pronúncia (ASHER; GARCÍA, 1969; FLEGE, 1995, 1999; KUHL, 2011; LONG, 1990), há diversas teorias que visam explicar os motivos pelos quais os falantes de uma L1 têm forte sotaque estrangeiro na L2. A idade aparece como sendo um fator importante para uma produção com sotaque estrangeiro em maior ou menor grau ou

até um fator determinante para a existência ou não de sotaque, como defende Lenneberg (1967) em sua teoria do CPH.

Como mencionado na sessão anterior, Lenneberg (1967) acredita haver uma redução da plasticidade cerebral conforme a maturação neurológica, e afirma a existência de um período crítico (CPH) para a aquisição da linguagem, que encerra na puberdade. Em sua teoria, Lenneberg propõe que, depois da puberdade, o indivíduo perde grande capacidade de aquisição dos sons, bem como de outras funções gramaticais, fazendo com que a produção seja menos bem-sucedida.

Em relação à aquisição da linguagem, Birdsong (1999) acredita não haver um período crítico para que a linguagem seja adquirida, rejeitando a ideia de uma janela de oportunidade para a aquisição. Em um dos seus estudos, Birdsong (1992) avaliou gramaticalmente falantes nativos de inglês que começaram a aprender francês na idade adulta. Desses 20 sujeitos de pesquisa, 15 performaram similarmente a falantes nativos de francês em um teste de julgamento gramatical, sendo que muitos desses 15 falantes desviaram-se muito pouco das normas nativas do francês, levando Birdsong (1992) a questionar o CPH.

Outros estudos (FLEGE; MUNRO; MACKAY, 1995; MAYBERRY; EICHEN, 1991; WEBER-FOX; NEVILLE, 1996) também mostram que apesar de a idade ser um fator relevante na aquisição de uma L2, há muitos falantes que aprendem a L2 em uma idade considerada posterior ao fechamento da janela de aprendizado, sugerida pelo CPH, e que obtêm performance igual ou superior a falantes cuja idade de exposição à L2 é mais baixa. Esses estudos apontam evidências que contradizem a suposição do CPH de que a aquisição da linguagem que ocorre depois do período crítico é definitivamente menos bem-sucedida.

Na aquisição de sons, por exemplo, Asher e García (1969) testaram falantes cubanos de espanhol como L1 que chegaram aos Estados Unidos com diferentes AOA e que estão em imersão na língua inglesa como L2. Os resultados apontam para uma maior facilidade na aquisição dos sons da L2 pelo grupo de crianças com a menor AOA que, no caso da pesquisa, é de 7 anos. Entretanto, há uma parcela dos falantes mais velhos testados que mostraram pronúncia excelente quando julgados por falantes nativos do inglês. Ou seja, para Asher e García (1969), esse dado é suficiente para inferir que questões biológicas no que concerne à aquisição dos sons não são determinantes.

Oyama (1979) partilha dessa visão e acredita que aceitar o CPH é simplificar o processo de aquisição. Para Oyama (1979), a melhor performance fonética na maioria dos falantes que adquire uma L2 desde cedo poderia ser explicada pela existência de um período sensível, cuja capacidade de resposta estaria mais elevada se comparada aos períodos seguintes. A existência dos períodos sensíveis, segundo Oyama (1976), parece ser uma realidade empírica, e não apenas uma ilusão pautada em mera observação. Sobre essa questão, Oyama (1976) ressalta que o fato de existir, na literatura, evidências que apontam para a aquisição acurada dos sons por falantes adultos, não diminui ou exclui a importância dos períodos sensíveis e da convicção de que quanto mais cedo a exposição à L2 acontecer, melhor.

Segundo Kuhl (2011), durante a aquisição da L1, nos primeiros meses de vida, há maior sensibilidade para a percepção dos sons das línguas humanas, fazendo, portanto, com que a capacidade de aquisição da linguagem seja mais acurada. Kuhl (2011) acredita haver um estado de percepção fonética universal em recém-nascidos, que diminui conforme o domínio da L1 se desenvolve. Para Kuhl (2011), assim como para Flege (1991, 1995, 2009), o *input* fonético desde cedo é fundamental para proporcionar melhor domínio de pronúncia da L2.

A ideia de períodos sensíveis também aparece na literatura de Montessori (1967), que propõe, depois de anos trabalhando com crianças na Itália e observando as etapas de desenvolvimento e aquisição da linguagem, a existência de períodos sensíveis entre 0 e 6 anos. Montessori (1967) acredita que os estímulos dados às crianças nessa faixa etária são de extrema importância, já que elas estariam mais aptas a absorver todo tipo de *input*, inclusive o fonético. A autora notou que os períodos sensíveis estariam ligados à capacidade de distinguir os sons das línguas expostas. Para Montessori (1967), a criança na primeira infância, quando estimulada, consegue perceber as importantes diferenças entre os fonemas da L2, logo, produz os sons acuradamente.

Flege (1991) notou que, conforme as habilidades sensório-motoras evoluem, as crianças parecem perder a habilidade de aquisição dos sons da L2, levando-o a considerar a ideia de períodos sensíveis, que estariam relacionados ao fato de que os sons geralmente são adquiridos de maneira menos acurada de forma gradual no que se refere à idade. Ou seja, Flege (1991) nota o aumento linear de sotaque estrangeiro conforme os falantes envelhecem, e não uma idade marcada com uma queda abrupta na acuidade da produção, como seria esperado pelo CPH.

Para Flege (1987, 2018), aceitar a teoria de Lenneberg seria não apenas simplificar o processo de aquisição dos sons, como também impedir a pesquisa de novas hipóteses que poderiam ser testadas. Flege (1987) defende que os dados teóricos e empíricos não são conclusivos para a afirmação de que um falante que tenha passado do período crítico, portanto, com uma perda na sua plasticidade neural, como aponta o CPH, não esteja apto a adquirir novas categorias fonéticas em L2.

1.3.4 Fatores pessoais

Os fatores extralinguísticos também influenciam a aquisição de linguagem e têm a sua importância no sucesso do processo de aquisição (FLEGE, 1988; KRASHEN, 1982; LIGHTBOWN; SPADA, 1999; SAVILLE-TROIKE, 2012).

A quinta hipótese sobre a aquisição de linguagem proposta por Krashen (1982), por exemplo, diz respeito ao filtro afetivo do falante e postula que fatores afetivos podem se relacionar com o processo de aquisição de linguagem. Krashen (1982) explica que o filtro afetivo funciona como uma barreira, prevenindo o *input* de ser usado para a aquisição da linguagem. Ou seja, fatores de cunho afetivo que não são benéficos para a aquisição podem interferir no alcance do *input* recebido pela parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem, mesmo que a mensagem contida no *input* seja entendida pelo falante.

Para Krashen (1982), alguns desses fatores afetivos que podem agir como filtro são, nomeadamente: motivação – usualmente, falantes mais motivados tendem a ter uma melhor aquisição da L2; autoconfiança – a autoconfiança influencia positivamente no processo de aquisição; e ansiedade – normalmente, quanto menos ansioso um falante é, mais facilmente passa pelo processo de aquisição. Krashen (1982) acredita que o objetivo dos professores deve ser, além de oferecer *input*, proporcionar situações que encorajem um baixo filtro afetivo por parte dos aprendizes.

Lightbown e Spada (1999) compartilham da visão de que fatores extralinguísticos devem ser levados em consideração na aquisição da linguagem de um falante, qual seja a sua idade. Para elas, é papel fundamental do professor fazer da sala de aula um ambiente convidativo, com uma atmosfera acolhedora, de conteúdo interessante e relevante, e com objetivos que sejam desafiadores e ao mesmo tempo claros e viáveis para cada faixa etária. Práticas como variar as atividades e os materiais a fim de aumentar o interesse e a atenção e engajar os

aprendizes em atividades de cooperação ao invés de competição auxiliam na construção dessa atmosfera (LIGHTBOWN; SPADA, 1999).

Outros fatores pessoais comumente presentes na literatura são aptidão, gênero do aprendiz, personalidade, estilo e estratégias de aprendizagem, motivação e atitude (SAVILLE-TROIKE, 2012). Vale ressaltar que esses fatores, apesar de poderem influenciar o desenvolvimento da aquisição da L2 de um falante, devem ser considerados em conjunto com os demais fatores linguísticos. Ou seja, é preciso ter um ambiente rico linguisticamente, que dê oportunidade para a L2 se desenvolver eficazmente para que, apenas assim, os fatores extralinguísticos possam ser julgados responsáveis pelas diferenças de aprendizagem entre um falante e outro. Esse ambiente rico linguisticamente está diretamente relacionado ao *input*: o contato que o aprendiz tem com a L2.

1.3.5 O *input*

A discussão sobre a importância do *input* para a aquisição dos sons da L2 ganhou força com Flege (1987, 1988, 1995, 1991, 2009, 2012, 2017, 2019); Flege, Frieda e Nozawa (1997); e Flege e MacKay (2011). As pesquisas sobre como os sons da L2 eram adquiridos e quais eram os fatores primordiais para que a aquisição ocorresse abriram o campo para mais pesquisas sobre o *input* na aquisição. Flege (1987, 1988, 1995, 1991, 2009, 2012, 2017, 2019) considera que o *input* é o fator mais importante para uma aquisição bem-sucedida, em que há boa percepção e produção dos sons da L2.

Desde os anos 1980, Flege (1988) aponta o *input* como uma possível explicação das diferenças entre a pronúncia dos adultos e das crianças. Isso não significa dizer, no entanto, que o *input* é o único fator a ser considerado em uma aquisição da L2, pois, como anteriormente discutido, Flege (1988) acredita que fatores como a idade cronológica, a AOL e a influência da L1 também são pontos a serem levados em consideração. Contudo, o papel do *input* é o elemento de destaque no que se refere às diferenças de acuidade na aquisição dos sons na L2 em sua pesquisa. Para Flege (1988), essa diferença pode ser devida à qualidade e à quantidade de experiências com a L2, mesmo entre falantes cujo tempo de exposição à L2 é igual.

Essa questão acerca do tempo de exposição à L2 e do *input* como um fator essencial para a aquisição dos sons é o ponto central da pesquisa de Smirnova *et al.* (2020). Smirnova *et al.* (2020) investigaram a percepção das vogais abertas e médias do PB por falantes nativos do russo que aprenderam a L2 na idade adulta e ainda possuem contato com o PB. Vale ressaltar que o inventário fonético do russo difere do inventário fonético do PB, e que os sons /ɛ/ e /ɔ/ não são fonemas na língua russa, já que não distinguem palavras, diferentemente do PB. Assim, os resultados da pesquisa sobre a percepção desses sons trazem também evidências acerca da formação de novas categorias fonéticas ou da assimilação dos sons, seguindo o SLM.

A fim de analisar se os falantes de russo distinguem as vogais do PB e se o tempo de residência, bem como o tipo de aprendizagem, são fatores que interferem na percepção dos sons, Smirnova *et al.* (2020) aplicaram um teste on-line com 103 falantes de russo, cidadãos russos, ucranianos e belarussos⁵, cuja tarefa principal era distinguir entre /e/ – /ɛ/ e /o/ – /ɔ/. Os resultados mostraram que a porcentagem de acertos foi de 68%, apenas 14% dos falantes obtiveram 80% de respostas corretas, e apenas quatro falantes acertaram 90% das respostas do teste perceptivo.

Ao analisar os dados, Smirnova *et al.* (2020) concluíram que o modo de aprendizagem do PB como L2 – que inclui estudo autodidático tanto no Brasil como no país de origem, escola de idioma no Brasil, escola de idioma no país de origem, professor particular nativo do PB e professor particular não nativo no PB – não interferiu no resultado dos testes. Ademais, não houve correlação entre o número de acertos e o tempo de residência no Brasil. Smirnova *et al.* (2020) atribuíram os resultados ao fato de que nenhum dos falantes teve instrução fonética e clamaram por uma urgência no desenvolvimento de materiais que possuam esse enfoque a fim de que os falantes da L2 tenham a chance de formar novas categorias fonéticas, visando a uma melhor percepção dos sons.

O trabalho, segundo os autores reafirma o que Flege (1995, 2007) e Flege e MacKay (2011) postulam: a capacidade de formar novas categorias fonéticas não depende diretamente do tempo de residência de um falante no país da L2, e sim da qualidade e quantidade de *input* que esse falante recebe.

⁵ Apesar de no PB ainda ser muito comum o uso da palavra “bielorrusso”, por motivos políticos, houve uma mudança no termo tanto para se referir ao país, Belarus, quanto para a nacionalidade dos cidadãos.

Com o intuito de observar o papel do *input* e do LOR (*Length of Residence*, tempo de residência) tanto na aprendizagem formal quanto na informal, Flege e Liu (2001) realizaram uma pesquisa com imigrantes chineses residentes nos Estados Unidos, analisando o reconhecimento fonêmico, compreensão auditiva e julgamentos gramaticais. Os sujeitos de pesquisa foram 60 chineses cuja média de LOR era de cinco anos, divididos entre estudantes que recebiam educação formal e não estudantes.

A análise indicou que o tempo de residência no país da L2 não foi significativo para o resultado dos testes aplicados nos imigrantes não estudantes, ao passo que para os imigrantes estudantes, quanto maior o LOR, maior a porcentagem de acerto nos testes. Flege e Liu (2001) concluem que o efeito do LOR observado nos chineses estudantes está diretamente ligado ao tipo de *input* recebido nas escolas.

Assim como os dados de Smirnova *et al.* (2020) apontam, Flege e Liu (2001) mostram que apenas morar no país da L2 não necessariamente indica uma melhor aquisição dos sons, uma vez que, segundo os autores, o fator fundamental para que a aquisição dos sons da L2 ocorra é o tipo de *input* recebido.

Em uma pesquisa com falantes nativos do italiano residentes em Ottawa, no Canadá, Flege, Munro e MacKay (1995) examinaram dez grupos de 24 italianos que divergiam quanto ao AOA. Flege, Munro e MacKay (1995) observaram que o AOA era determinante para o tipo de *input* que o falante receberia. A maioria dos italianos que chegou ao Canadá antes dos 14 anos frequentava a escola, tendo uma proximidade maior tanto com colegas nativos do inglês quanto com um *input* da L2 em ambiente escolarizado. Os italianos que chegaram ao Canadá com uma idade mais avançada, por outro lado, começavam a trabalhar e reportavam ter mais contato com o inglês de outros imigrantes italianos.

Nota-se também essa diferença no tipo de *input* na aquisição de inglês como L2 pelas mulheres italianas. Como aponta a pesquisa (FLEGE; MUNRO; MACKAY, 1995), as mulheres que chegaram ao Canadá antes dos 12 anos de idade começaram a frequentar a escola canadense de imediato e, ao serem analisadas quanto à acuidade da pronúncia na L2, obtiveram melhores resultados em comparação às mulheres cuja média de AOA era de 19 anos. Esse último grupo de mulheres reportou trabalhar em casa, tendo como *input* da L2 o inglês de parentes italianos.

Flege, Munro e MacKay (1995) entendem que a diferença nos testes de pronúncia se deve, primordialmente, pelo tipo de *input* que cada grupo recebeu. Os

italianos que tiveram mais contato com outros falantes italianos, cujo inglês também é a L2, ou seja, falada com sotaque estrangeiro, não tiveram a oportunidade de receber tanto *input* dos sons do inglês falado por nativos canadenses como os italianos que frequentaram a escola.

Essa diferença no *output* dos falantes de italiano pode ser entendida pela diferença da qualidade de *input* recebido. Segundo as hipóteses do SLM, quanto mais jovem o falante da L2, mais facilidade terá de perceber pistas acústicas, logo, de formar novas categorias fonéticas para os sons da L2. Quando as pistas acústicas não são percebidas, os sons da L2 geralmente são assimilados aos sons da L1, gerando um *output* que, acusticamente, não se remete ao som presente na L2.

Flege, Munro e MacKay (1995) apontam que os falantes nativos do italiano que não frequentaram a escola no Canadá recebiam o *input* de outros falantes nativos italianos que falavam a L2 com forte sotaque estrangeiro, e que, provavelmente, tinha alguns sons do inglês assimilados a sons do italiano. Já o *input* recebido de falantes nativos do inglês possibilitava uma percepção dos sons da L2 e das pistas acústicas que viabilizaria uma melhor aquisição, como mostrado nos resultados da pesquisa.

Outro estudo que mostra a relação entre o AOA e o tipo de *input* recebido foi feito por Flege *et al.* (2006). Os sujeitos de pesquisa foram 108 coreanos que residiam nos Estados Unidos e variavam entre 8 e 41 anos de idade. Todos os adultos tinham estudado inglês na Coreia antes de migrarem aos Estados Unidos, ao passo que apenas algumas crianças tinham tido contato com o inglês antes.

O estudo foi realizado por meio de testes de produção em que os falantes do coreano gravaram quatro sentenças em inglês, guiando-se pelas sentenças-alvo. As produções foram gravadas duas vezes, com um espaçamento de 1.2 anos entre o teste 1 e o teste 2, e analisadas por falantes nativos do inglês a fim de que julgassem o grau de sotaque estrangeiro.

Os resultados mostram que as crianças julgadas nos testes apresentaram sotaques estrangeiros mais amenos, portanto, com uma pronúncia mais acurada. No entanto, a pronúncia das crianças coreanas divergiu bastante da pronúncia das crianças nativas do inglês, como era esperado. O estudo mostra, ainda, que não houve mudanças significativas nos resultados no que se refere ao LOR, assim como observado nos dados de Smirnova *et al.* (2020).

Por outro lado, Winitz *et al.* (1995 *apud* FLEGE, 2009) mostraram que LOR pode ter relevância na aquisição dos sons e na obtenção de uma pronúncia mais

acurada, como aponta o estudo realizado com um menino polonês que chegou aos Estados Unidos com 7 anos de idade. Os autores gravaram produções desse sujeito de pesquisa durante sete anos, e os resultados mostram que sua pronúncia, logo após o primeiro ano residindo nos Estados Unidos, ficou praticamente indistinguível dos falantes nativos da L2.

Flege (2009) relaciona essa diferença do fator LOR na produção dos falantes das duas pesquisas, possivelmente pelo fato de que a criança polonesa recebeu muito mais *input* de falantes nativos do que os imigrantes geralmente recebem ao chegarem. Flege (2009) sugere ainda que os efeitos do LOR podem ser em grande medida percebidos apenas por imigrantes que receberam uma quantidade substancial de *input* por falantes nativos da L2.

Apesar de existir controvérsia em relação ao papel do *input* como um dos fatores mais importantes na aquisição (DEKEYSER, 2000; DEKEYSER; LARSON-HALL, 2005), as pesquisas de Flege (1991, 2001, 2000) e Flege e MacKay (2011), por outro lado, apontam que as diferenças de pronúncias acuradas se devem, mais do que pelo fator idade ou LOR, pelo tipo de *input* recebido, já que a idade, por exemplo, é um macro-fator que envolve muitas variantes, como o tempo de exposição que o falante foi exposto à L2.

Flege (2019) aponta que, apesar de o *input* ser muito estudado, sua importância para a aquisição da L2 ainda é incerta, pois há muitas variantes como a quantidade e a qualidade de *input*. Com o objetivo de aprofundar seus estudos ainda mais na questão da variação da quantidade de *input* na percepção e na produção dos elementos fonéticos da L2, Flege (2019) examinou sessenta falantes nativos do espanhol com uma média de idade de 31 anos, variando entre falantes de 18 a 47 anos de idade imigrantes nos Estados Unidos. Os falantes estavam vivendo nos Estados Unidos por um período de 5 dias a 6 anos quando testados.

Os sujeitos de pesquisa foram divididos em três grupos de acordo com o tempo de *input* recebido (*Low* – 0.2 anos; *Mid* – 1.2 anos; *High* – 3.0 anos) e submetidos a quatro tarefas experimentais envolvendo percepção das vogais do inglês, distinção das vogais do inglês, produção das vogais do inglês e distinção das consoantes do inglês. Os resultados dos testes mostram que todos os grupos foram classificados com sotaque estrangeiro e que o grau de sotaque foi maior para os grupos *Low* e *Mid*.

Nos testes de discriminação das vogais do inglês, o resultado do grupo *Low* foi consideravelmente menor, o que indica, segundo Flege (2019), que devido à baixa

quantidade de *input* recebido até o momento do teste, os sujeitos não estariam aptos a relacionar os estímulos das vogais do inglês. Flege (2019) conclui, ainda, que não foram encontradas evidências suficientes para comprovar que um aumento de 0.2 para 3.0 anos de *input* seja suficiente para mudar a relação entre os sons do espanhol e os do inglês conforme sugerido pelos testes, e propõe que esse resultado pode ser compreendido de dois modos diferentes.

A primeira visão, mais validada por Flege (2019), sugere que os resultados podem ser relacionados à inadequabilidade do *input* recebido, que pode ter variado em termos de qualidade e quantidade para os falantes do espanhol. A segunda visão, também levantada, diz respeito à maturação cerebral proposta por Lenneberg (1967). Flege (2019) relembra o que Lenneberg (1967) postulou: aprendizes tardios podem não conseguir fazer uso do *input* recebido apenas pela exposição à L2, sendo necessário um trabalho mais consciente e direcionado.

Apesar de Flege (2019) não chegar a uma conclusão sólida para os resultados da pesquisa e estar mais propenso à aceitação do *input* como fator principal, o autor não descarta haver alguma relação com o que Lenneberg (1967) presumiu. Neste presente trabalho, acreditamos que a hipótese de Lenneberg (1967) pode ser vista sob uma nova perspectiva no que se refere à aquisição dos sons da L2.

Conforme mencionado anteriormente, Kuhl (2011) mostra a habilidade que bebês de até 9 meses de idade têm em perceber e diferenciar todos os sons das línguas humanas. Assim como notam Johnson e Newport (1989) nos estudos sobre a maturação cerebral, o declínio de algumas habilidades começa muito antes da puberdade, como é o caso da pesquisa de Kuhl (2011), que levanta a ideia de períodos sensíveis.

Sabemos também que Flege (1995) afirma que os mecanismos responsáveis pela aquisição dos sons da L2 permanecem intactos durante a vida, possibilitando a percepção e a produção acurada dos sons. No entanto, as pesquisas de Flege (1995) mostram que os falantes não nativos geralmente têm sons da L2 assimilados a sons da L1, mesmo com esses mecanismos que permitem a formação de novas categorias fonéticas operando.

Ora, por meio das pesquisas de Flege (1995) e da ideia de que as pistas acústicas são de mister importância para a aquisição dos sons da L2, Lenneberg (1967, p. 176), ao afirmar que “[...] automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age and foreign languages have to be taught

and learned⁶ [...]”, pode ter levantado um ponto importante para o processo de aquisição dos sons da L2.

Poderíamos pensar, por exemplo, que, assim como sugere Flege (1995), os falantes teriam os mecanismos para perceber os sons da L2 intactos, porém, com o aumento da idade, logo, um declínio na percepção às pistas acústicas, como apontado por Polivanov (1931) e por Kuhl (2011), esses mecanismos teriam que ser provocados de algum modo, pois apenas a exposição à L2 não necessariamente os acionaria, como sugerem Lenneberg (1967) e Smirnova *et al.* (2020). Ou seja, o processo de aquisição dos sons da L2 estaria ligado a um compilado de fatores que se complementam.

O fato de Flege (1995) retomar a maturação cerebral em seu estudo mais recente nos faz pensar na relação entre a fala de Lenneberg (1967) e os postulados de Flege (1995). Flege (1991) mostra que os falantes da L2 normalmente substituem os fonemas por fonemas da L1 por não conseguirem perceber as características que os distinguem. Logo, assim como mencionado na pesquisa de Smirnova *et al.* (2020), um *input* fonético de qualidade é condição necessária a fim de que a aquisição dos sons da L2 ocorra.

E o que seria um *input* fonético de qualidade? Seria apenas a exposição a um *input* cujas características acústicas dos sons da L2 estivessem presentes? Ou, conforme despertado por Lenneberg (1967) e mostrado por Smirnova *et al.* (2020), a mera exposição aos sons da L2 não seria suficiente para que a aquisição dos sons da L2 ocorresse? Antes de discorrermos sobre novas perspectivas acerca do *input*, vale abordar um dos principais fatores relacionados ao *input*: a quantidade.

1.3.6 A quantidade de *input*

Como supracitado, a quantidade do *input* também deve ser considerada como um dos fatores primordiais para o sucesso da aquisição da L2 (FLEGE, 1988, 1995, 2009; FLEGE; MACKAY, 2011; LONG, 1990; MOYER, 2009). Moyer (2009) acredita que a exposição ao *input* influencia na aquisição dos sons da L2, ou seja, quanto maior a quantidade de *input* ouvida pelo aprendiz, mais bem-sucedidas as formações das categorias fonéticas.

⁶ A aquisição automática pela mera exposição a uma determinada língua parece desaparecer após essa idade, e línguas estrangeiras precisam ser ensinadas e aprendidas (tradução da autora).

Apesar de não existirem estudos empíricos relacionando o quanto de *input* é considerado suficiente para uma boa aquisição, uma maneira de medir o *input* para além dos anos de exposição, segundo Moyer (2009), é observar o contato do aprendiz com a L2. Esse contato pode ser “medido” ao olharmos para uma série de eventos, como instrução formal, atividades estruturadas ou não estruturadas dentro e fora de sala de aula, comunicação pessoal, entre outros.

Em uma escola bilíngue, por exemplo, a fim de olharmos para a quantidade de *input* que os aprendizes estão tendo, algumas perguntas podem nos guiar: quantas horas esse falante passa ouvindo a L2 de maneira constante? Quais são as oportunidades oferecidas ao falante para usar a L2? Quais são as diferentes situações em que o falante ouve e fala a L2?

É de referir que devemos visar a um ambiente rico foneticamente tanto pela qualidade quanto pela quantidade de *input* oferecido. Para Flege (2009), o *input* são todos os enunciados orais ouvidos pelo falante, inclusive os seus próprios, independentemente de terem sido produzidos de maneira adequada ou não. Isto posto, todo e qualquer enunciado oral presente ao redor da criança, no caso desta pesquisa, será apreendido como *input*, influenciando na sua aquisição. Ou seja, o *input* está além das conversas dirigidas à criança, pois é também por meio da interação com a complexidade da linguagem entre adultos (LIGHTBOWN; SPADA, 1999) que o repertório da criança vai se construindo.

Deste modo, deparamo-nos novamente com uma constatação na literatura sobre a aquisição da linguagem: quanto mais contato de qualidade com a L2, melhor. Ou seja, no caso de escolas bilíngues, para proporcionar melhor oportunidade de aquisição da L2, o inglês deveria estar em uso o tempo todo durante o período escolar (salvo nos momentos destinados ao PB) a fim de que os aprendizes estejam imersos em um contexto bilíngue que vise à quantidade bem como à qualidade do *input*.

É comum observarmos escolas bilíngues que mantêm a L2 apenas em momentos específicos, como contação de história, comandos e brincadeiras. No entanto, essa postura leva à perda de uma quantidade significativa de *input*. Quando falamos em imersão, estamos falando do uso da L2 em todo e qualquer momento dentro do ambiente escolar, qual seja: horário do lanche, conversas paralelas, conversas e discussões guiadas, momentos de *playground*, momentos de adaptação e acolhimento, resolução de conflitos, entre outros. Não usar a L2 em determinados

momentos é não apenas se desviar de um contexto de imersão, como também privar a criança de ter contato com esse *input* diverso, que lhe é tão importante.

Vale ressaltar, ainda, que a qualidade do *input* não está apenas ligada à interação pela L2 da criança-professor, mas também à interação entre professores da escola. Se o *input* é todo e qualquer enunciado que a criança ouve, como supracitado, a língua que deve ser usada em um ambiente que se preocupe em fornecer uma boa qualidade e quantidade de *input* a fim de fornecer mais oportunidade para uma aquisição de linguagem deve ser a L2. Dessa maneira, com todas as interações entre professor-criança e professor-professor acontecendo na L2, a criança está rodeada, durante todo o tempo escolar, de *input*, contribuindo para a sua aquisição.

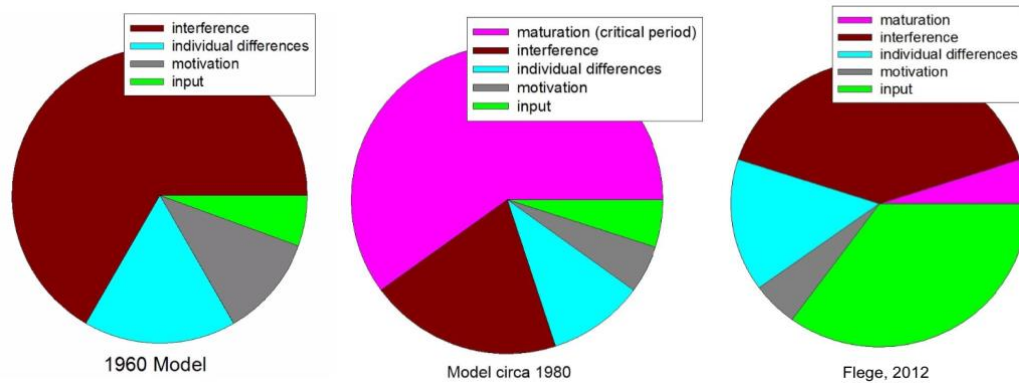
Ora, tendo em mente todas as pesquisas relacionando o *input* como um dos fatores primordiais para a aquisição da linguagem, destacamos que para garantir que todos os aprendizes tenham a mesma oportunidade de adquirir a L2 de maneira acurada, é necessário que o ambiente esteja preparado para fornecer um *input* tanto de qualidade quanto de quantidade de *input* oferecido. Isto posto, quanto mais bem preparados os professores e quanto mais tempo os aprendizes passam ouvindo a L2 no ambiente escolar, maiores as oportunidades de aquisição.

1.3.7 A relevância dos fatores de acordo com o SLM

A evolução das pesquisas empíricas trouxe evidências mais concretas e, com isso, surgem mais dados sobre os fatores que contribuem para a aquisição da L2. Dessa maneira, o entendimento sobre quais fatores têm maior peso na aquisição oral se modifica. Independentemente do nível de importância de cada fator em determinada época, todos os fatores supracitados estão presentes e continuam sendo mencionados nas pesquisas; contudo, evidências empíricas trouxeram mudanças de paradigmas.

De acordo com o SLM, modelo escolhido para embasar a presente pesquisa, o *input* é considerado o fator mais importante, não excluindo os demais fatores. Essas mudanças de paradigmas e os níveis de relevância de cada fator no decorrer dos anos podem ser observados nos gráficos a seguir, extraídos de Flege (2012).

Gráfico 1 – Fatores intervenientes na aquisição da linguagem segundo o SLM



Fonte: Flege (2012).

Como observado no gráfico anterior, da década de 1950 até 1970, o fator de maior relevância atribuída era a influência da L1 na L2, e fatores como diferenças individuais, *input* e motivação eram mencionados, mas com pouco destaque. Com o CPH de Lenneberg (1967), o foco mudou radicalmente, e a partir dos anos 1970, a maturação cerebral aparece como o fator mais influente na aquisição da linguagem pelos pesquisadores da área. Vale pontuar que até então as pesquisas não possuíam o grau de empiria como atualmente, ou seja, muitas dessas hipóteses vigentes até os anos 1980 eram baseadas em crenças, não sendo comprovadas com dados empíricos.

É a partir dos anos 2000, como mostra o último gráfico, que Flege (2012), depois de mais de trinta anos de pesquisa empírica, relaciona o *input* como o fator mais influente no processo de aquisição da L2. Notamos que, com essa mudança, a influência da L1 na L2 volta a ter uma importância maior e a maturação cerebral, questionada pelo SLM, passa a representar uma pequena parcela do gráfico.

Flege (2012) defende que “the kind and/or quality of input is the single most important factor affecting nativeness of L2 segmental production and perception⁷” (FLEGE, 2012, n.p⁸). Voltamos, então, a uma das perguntas de pesquisa do presente trabalho: o que caracteriza um *input* de qualidade? Como poderíamos reunir as teorias e os resultados até então apresentados a fim de construirmos uma nova percepção de *input*?

⁷ O tipo e/ou qualidade de *input* é o fator mais importante que afeta o *nativeness* da produção e da percepção segmentar de L2 (tradução da autora).

⁸ Retirado do slide 8 em: FLEGE, J. The role of input in second language speech learning. In: VIth International Conference on Native and Non-native accent of English. Lodz: Uniwersytet Łódzki, 2012. p. 6-8.

1.4 A qualidade do *input* para a aquisição dos sons da L2: um novo olhar

Ao longo da pesquisa sobre o *input*, Flege (1991, 2011, 2009, 2012, 2017, 2019) relaciona o sucesso da aquisição de sons da fala e a proficiência na L2 tanto à qualidade quanto à quantidade de *input* recebido. Em seus trabalhos, os sujeitos de pesquisa são imigrantes de diversas nacionalidades que têm o inglês como L2 e residem em um país cujo inglês é a língua oficial. Conseqüentemente, os sujeitos de pesquisa, apesar de terem contato com o inglês produzido pelos membros de suas comunidades linguísticas de origem, também recebem, em maior ou menor grau, o *input* de falantes nativos do inglês, uma vez que estão em processo de aquisição da L2 de maneira naturalista, ou seja, estão adquirindo a língua em situações reais de comunicação.

Os resultados das pesquisas de Flege (1991, 2011, 2009, 2012, 2017, 2019) correlacionam uma boa qualidade do *input* recebido necessariamente ao *input* de falantes nativos da língua, relacionando a produção correta dos sons à exposição aos falantes nativos e a produção incorreta aos falantes não nativos:

*L2 speech input is all L2 vocal utterances the learner has heard and comprehended, including his own, regardless of whether these utterances have been produced **correctly by L2 NATIVE SPEAKERS, or incorrectly by other non-native speakers of the L2***⁹ (FLEGE, 2009, p. 175, grifo nosso).

Outros autores também relacionam a qualidade do *input* aos falantes nativos da língua a ser adquirida (BOHN; BUNDGAARD-NIELSEN, 2008; FLEGE; LIU, 2001; MOYER, 2009; STEINLEN, 2009) associando o contato com falantes não nativos a um forte grau de sotaque estrangeiro. Segundo essa visão, o falante não nativo geralmente não é visto como capaz de garantir a qualidade fonética às produções de fala de aprendizes da L2.

Entendemos que grande parte das pesquisas apontadas no presente trabalho tem como foco principal a análise da aquisição dos sons por imigrantes que estão inseridos em um país cujo inglês é a língua oficial, logo, que estão em contato direto com falantes nativos do inglês. O presente trabalho, entretanto, focaliza os sujeitos

⁹ O *input* da fala em L2 são todos os enunciados orais em L2 que o aprendiz ouviu e compreendeu, incluindo os seus próprios, independentemente de esses enunciados terem sido produzidos corretamente por um falante nativo da L2, ou incorretamente por outro falante não nativo da L2.

brasileiros inseridos em escolas bilíngues no Brasil, cujos professores, em geral, não são falantes nativos da L2.

A escolha de não relacionar a qualidade do *input* unicamente a falantes nativos da língua-alvo neste trabalho deve-se ao fato de acreditarmos que os falantes não nativos também possam apresentar um *input* de qualidade desde que tenham uma formação linguística adequada. Ou seja, no que concerne à oralidade, professores que conheçam o inventário de sons tanto da L1 quanto da L2 para oferecer pistas acústicas precisas, e que produzam a L2 de maneira acurada, garantem a inteligibilidade e a compreensibilidade de suas produções orais. Isso não significa dizer, no entanto, que o contato com falantes nativos não é necessário. Ao contrário, apesar de acreditarmos no potencial de professores não nativos da L2 quando treinados linguisticamente, consideramos mister o contato com produções de fala nativa e suas diversas variantes a fim de afinar a percepção à oralidade da língua.

À luz do SLM e dos dados apresentados neste trabalho, consideramos que a qualidade do *input* depende da acuidade das pistas acústicas que o aprendiz da L2 receberá. Isso significa dizer que a criança deve receber informações acústicas que sejam compatíveis com as características acústicas dos sons da L2 para que a sua aquisição seja bem-sucedida. Para isso, é necessário que os adultos referência com os quais os aprendizes têm contato sejam capazes de oferecer um vasto repertório fonético que contemple os sons da L2 produzidos de maneira acurada, gerando pistas acústicas pertinentes.

Esse é o ponto central, de acordo com Llisterri (2003), para a questão da pronúncia na aquisição dos sons da L2: professores que tenham uma base fonética para conseguir identificar as dificuldades de aquisição dos sons e propor um treinamento fonético a fim de aprimorar a percepção, logo, a produção desses sons. Ademais, é importante que esses professores guiem os treinamentos com base na inteligibilidade e compreensibilidade, ao invés de buscarem minimizar algum sotaque (THOMSON; DERWING, 2015). Llisterri (2003) também chama a atenção para o papel da percepção dos sons visando a uma boa produção.

Levando-se em conta esse destaque feito por Llisterri (2003), ponderamos que os professores devem não apenas considerar o vínculo entre a percepção e a produção dos sons, como também considerar a L1 dos aprendizes, já que o inventário fonético da L1 influenciará na aquisição dos sons da L2. Renard (1979 *apud* LLISTERRI, 2003) explica que:

Nous le reproduisons mal parce que nous le percevons mal: cette mauvaise perception résulte d'une structuration des éléments informationnels inadéquate car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle¹⁰ (RENARD, 1979, p. 24 apud LISTERRI, 2003, p. 103).

Para Llisterri (2003), insistir nos métodos de treinamento fonético da L2 por meio de técnicas como a de escutar e repetir é ignorar o fato de que, devido ao sistema da L1, o falante, por mais que escute as palavras da L2 e as repita, está na verdade, percebendo-as com influência da sua L1. Ou seja, o falante está repetindo o que ele ouve, mas comumente não as ouve de maneira acurada, não discernindo as características acústicas dos sons. Como explica o autor:

Los métodos que se basan en la audición y la imitación - es decir, el clásico "escucha y repite" [...] asumen que por el simple hecho de escuchar atentamente diversas repeticiones de un determinado sonido, el estudiante será capaz no sólo de reproducirlo adecuadamente sino también de integrarlo en el nuevo sistema fonético de la L2 que progresivamente va construyendo. Si [...] el principal obstáculo para el aprendizaje de los sonidos de la L2 son las categorías fonéticas formadas durante el proceso de adquisición de la L1, y estas categorías actúan como un filtro o una criba a la hora de percibir y categorizar los sonidos nuevos o similares, no parece que la simple audición, por muy repetida que sea, pueda contribuir en exceso a mejorar la producción¹¹ (LLISTERRI, 2003, p. 101).

Pela nossa perspectiva e levando em consideração os dados anteriormente mencionados, um *input* de qualidade deve englobar aspectos relacionados ao vínculo entre a percepção e a produção dos sons. Ademais, acreditamos que a qualidade do *input* não está ligada unicamente à qualidade da fala de falantes nativos, e sim às pistas acústicas acuradas ouvidas no ambiente da aquisição produzidas por falantes proficientes da L2 que mantenham as características acústicas dos sons da L2. No entanto, conforme analisado pelos dados de Smirnova *et al.* (2020) e Flege e Liu (2001), apenas ter contato com falantes nativos (ou, na nossa opinião, falantes que

¹⁰ Nós os reproduzimos mal porque os percebemos mal: essa má percepção resulta de uma estruturação inadequada dos elementos informativos, pois é ditada por hábitos seletivos específicos à percepção da nossa língua materna (tradução da autora).

¹¹ Os métodos que se baseiam na audição e na imitação – isto é, o clássico “escuta e repete” [...] assumem que pelo simples fato de escutar atentamente diversas repetições de um determinado som, o aluno será capaz não apenas de reproduzi-lo adequadamente, como também de integrá-lo ao novo sistema fonético da L2 que progressivamente vai construindo. Se [...] o principal obstáculo para a aprendizagem dos sons da L2 são as categorias fonéticas formadas durante o processo de aquisição da L1, e essas categorias atuam como um filtro ou uma peneira quando se trata de perceber e organizar os sons novos ou semelhantes, não parece que a simples audição, por mais repetida que seja, pode contribuir para melhorar a produção (tradução da autora).

sejam capazes de fornecer pistas acústicas) não necessariamente faz com que a aquisição dos sons ocorra.

Partindo da premissa de que a AOL possa exercer uma influência na proficiência oral dos falantes e de que a exposição à qualidade e quantidade de *input* não seja suficiente para evitar um forte sotaque estrangeiro e dificuldades de discriminação entre sons da L2, o recurso ao treinamento fonético adquire pertinência. Dessas observações, alguns questionamentos surgem: qual o papel da pronúncia na literatura de aquisição de L2? Como são os treinamentos fonéticos propostos até então? Como o *input* fonético acontece dentro de sala de aula na literatura?

1.5 As pesquisas sobre pronúncia

As pesquisas sobre a pronúncia em L2 estão presentes na literatura há décadas (ABERCROMBIE, 1949; LEVIS, 2005, 2015a, 2015b, 2017; MUNRO; DERWING, 2015; PURCELL; SUTER, 1980; SISSON, 1970). No entanto, apesar de alguns pesquisadores defenderem a importância da pronúncia, os artigos ainda continuam sendo escassos na área da aquisição da L2. Abercrombie (1949) publicou um texto que é considerado um marco nos estudos sobre pronúncia. O autor já dizia que a fonética, apesar de cultivada, era uma área pouco visitada e que havia uma grande barreira entre os professores de L2 e a fonética, visto que muitos professores não entendiam de fonética, ignoravam-na, ou pensavam que fonética era apenas transcrição fonética; cenário que continua atual.

Abercrombie (1949) enfatiza que todo e qualquer assunto relacionado à pronúncia é da área da fonética, ou seja, essa questão não pode ser evitada. A questão posta por Abercrombie (1949) não é então se a fonética é necessária ou não, uma vez que isso já está claro para o autor, mas o quanto de fonética os professores entendem. Para ele, a pronúncia não deve ser deixada de lado no que se refere ao ensino de L2, portanto, fazer desse processo o mais tranquilo tanto para os aprendizes quanto para os professores é o melhor caminho.

Assim, inevitavelmente, todos os professores de L2 precisam ter conhecimento de fonética, uma vez que ela é a ciência que estuda a produção e a percepção dos sons da fala, e a fala é o meio de acesso para a criança entrar na linguagem, descobrindo, por meio dela, as suas abstrações constituintes (ALBANO, 1990). Ora,

sendo a fala a via de acesso do sujeito na linguagem, ela é parte fundamental dos estudos de aquisição e sua ciência merece destaque.

É necessário, portanto, segundo Abercrombie (1949), entender sobre o sistema fonético e as estruturas tanto da L1 dos aprendizes quanto da L2 sendo adquirida; ter um ouvido aguçado para perceber quando um som não está sendo reproduzido acuradamente; e ter controle articulatório para reproduzir sons da L2 isoladamente. Abercrombie (1949) sugere que os professores deveriam estudar tanto questões teóricas de fonética, por meio de textos e livros, quanto ter uma formação prática juntamente a um foneticista. Claramente, quanto mais o professor entender do assunto, melhor, e de acordo com Abercrombie (1949), todo professor precisa ter o mínimo de conhecimento para saber o que ele está fazendo em relação à pronúncia.

Algumas questões levantadas por Abercrombie (1949) são importantes, uma vez que podem gerar dúvidas e concepções errôneas acerca do ensino de pronúncia. Primeiramente, o autor enfatiza que a fonética é uma questão para os professores entenderem, e não para ser ensinada aos aprendizes. Ou seja, ela deve estar presente em sala de aula em todos os momentos, sem que haja um momento específico para explicitamente “ensinar” pronúncia.

Abercrombie (1949) diz que o foco na pronúncia não deve ser isolado, ou seja, o professor deve focar na pronúncia dentro do tema da aula, usando elementos que estão sendo discutidos em sala. Desta forma, esse processo deve ser fluido e acompanhar o currículo; e não segmentado, deixando o ensino de pronúncia para um momento à parte do contexto. O autor ainda afirma que em nenhum momento a fluência do aprendiz deve ser prejudicada com esforços para atingir uma perfeição na pronúncia.

Outros pontos levantados dizem respeito à transcrição fonética, à facilidade ou não de perceber os sons e aos motivos de focar a pronúncia em sala de aula. Esse último ponto merece destaque. Após discorrer sobre a inegável parte que a pronúncia ocupa no ensino de L2, Abercrombie (1949) levanta a seguinte questão: é realmente necessário adquirir uma pronúncia perfeita? Para o autor, enquanto os professores devem obter uma pronúncia perfeita, os aprendizes necessitam apenas de uma pronúncia inteligível, que consiga ser entendida com pouco esforço por parte do ouvinte.

No que se refere à opinião de Abercrombie (1949) sobre a necessidade de os professores obterem uma pronúncia perfeita, vale ressaltar alguns pontos: o texto foi

escrito nos anos 1940, contexto em que o princípio de *nativeness* ainda era o mais almejado por muitos pesquisadores, antes de haver tanta consciência sobre a influência da L1 na L2 e sobre o sotaque como sendo a maneira de falar. O que podemos entender acerca dessa proposta, atualmente, é que os professores devem sim ter uma pronúncia mais acurada em relação aos aprendizes a fim de que possam ser referência de qualidade para promover um *input* de qualidade, como já abordado no presente trabalho.

Referente à posição de Abercrombie (1949) acerca dos aprendizes, notamos que apesar de haver um foco no *nativeness*, o autor não julga necessário tanta pressão e rigidez em relação ao sotaque, e sugere que o objetivo dos professores para com os aprendizes deve ser a inteligibilidade. Como discorrido na seção 1.2.2, a inteligibilidade, do ponto de vista de vários pesquisadores (ABERCROMBIE, 1949; MUNRO; DERWING, 2015; LEVIS, 2005; MUNRO, DERWING; MORTON, 2006) e do nosso ponto de vista, faz mais sentido atualmente no que se refere à aquisição dos sons da L2.

Com o foco na inteligibilidade, Abercrombie (1949) sugere que, ao invés de o aprendiz ser apresentado sistematicamente aos sons de todas as vogais e todas as consoantes do inventário da L2, ele deveria se atentar a alguns dos segmentos, enquanto os outros segmentos poderiam ser apenas supervisionados. Vemos aqui uma constatação importante: Abercrombie, naquela época, já falava sobre a importância de se conhecer a L1 e a L2 para definir o que é essencial a fim de que a pronúncia do sujeito seja inteligível, ou seja, o conhecimento fonético do professor tanto na L1 quanto na L2 se faz necessário para escolher, com respaldo fonético, os elementos indispensáveis para que haja uma pronúncia acurada.

Embora Abercrombie (1949) discorra sobre a pronúncia e levante questões pertinentes até a atualidade, as pesquisas sobre pronúncia em L2 não tiveram, necessariamente, um papel de importância nos estudos de aquisição de linguagem. Foi essa questão que motivou Deng *et al.* (2009) a analisarem o foco das pesquisas e o papel da pronúncia em quatorze revistas sobre linguagem.

Deng *et al.* (2009) se inspiraram em uma pesquisa feita em 1991 por Adam Brown. Brown (1991) examinou quatro revistas respeitadas entre 1975 e 1988 a fim de descobrir a porcentagem de artigos dedicados à pronúncia. Os resultados mostraram que apenas uma pequena parcela (entre 4,6% e 11,9%) dos artigos tinham a pronúncia como foco. Após a análise, Brown (1991) sugeriu que a pronúncia não

tinha o mérito devido por parte dos pesquisadores, lamentando o descaso com o tema. Brown (1991) também indicou, assim como Abercrombie (1949), que muitos professores de L2 não viam a necessidade de focar na pronúncia, muitas vezes porque os professores não tinham conhecimento fonético. Apesar de muitos textos, livros e sites que mencionavam a pronúncia surgirem depois da publicação de Brown (1991), Deng *et al.* (2009) não descartam a possibilidade de essa onda ter sido passageira, e não proveniente de um interesse genuíno sobre as questões de pronúncia.

Para dar continuidade às análises feitas por Brown (1991), Deng *et al.* (2009) examinaram quatorze revistas publicadas no intervalo de 1999 a 2008 a fim de observar se a porcentagem de artigos cujo foco era a pronúncia teve um aumento significativo desde a pesquisa de Brown (1991). Os resultados mostraram que não houve melhora significativa na porcentagem desde os anos 1970; a média de artigos sobre pronúncia publicados nas quatorze revistas sobre linguagem foi de 3,3%. Algumas revistas não publicaram quase nenhum artigo com o foco em pronúncia (0,54%); enquanto outras publicaram uma média de 7,38%, número que ainda é escasso.

A análise das mesmas revistas foi refeita com um intervalo de tempo menor, entre 2004 e 2008, a fim de comparar se nos últimos o foco na pronúncia teria maior impacto. Deng *et al.* (2009) observaram que, durante esse intervalo de tempo, algumas revistas tiveram edições dedicadas à pronúncia, o que gerou um aumento da média de algumas revistas específicas; a maior porcentagem encontrada dentre esse período foi de 9,50%, e a menor, de 0%. A porcentagem média de artigos que debatiam sobre a pronúncia foi de 3,8% nesse período.

Seguindo as pesquisas de Brown (1991) e Deng *et al.* (2009), Levis (2015a) analisou as mesmas revistas examinadas por Deng *et al.* (2009), salvo uma revista australiana que não estava mais em publicação, no período entre 2009 e 2014 a fim de observar a evolução das pesquisas sobre a pronúncia em L2. Os dados mostram que houve um leve aumento de 3% para 5%, e que, ao mesmo tempo que algumas revistas tiveram uma queda de publicação, outras tiveram um enorme aumento na quantidade de artigos relacionados à pronúncia. No entanto, ao olharmos a porcentagem total de 1975 a 2014, observamos que, apesar de haver um movimento, o aumento foi irrisório e mostrou como a pesquisa na pronúncia ainda é negligenciada na literatura.

Apesar de concordarem com o fato de que a pronúncia não é tão discutida e estudada como deveria, Munro e Derwing (2015) têm um olhar mais otimista para a área. Para os autores, houve um interesse inédito para as questões de pronúncia na última década, marcado pelo aumento de edições em revistas, revistas específicas sobre o assunto e conferências anuais dedicadas à pronúncia. Para Munro e Derwing (2015), a área está passando pelas dores de crescimento, com novas perguntas sendo feitas, novos métodos sendo desenvolvidos e novos pesquisadores se voltando para as questões de pronúncia.

Fato é que Munro e Derwing (2015) são positivos no que se refere ao futuro das pesquisas sobre a pronúncia e se dedicam a apontar algumas lacunas existentes na área a fim de que novas pesquisas sejam feitas. Questões sobre qualidade de voz, percepção e produção de L2 e estratégias de aprendizagem são algumas das levantadas como possíveis estudos futuros; e a última é apontada com ênfase. Para os autores, a motivação maior para se conduzir uma pesquisa sobre pronúncia deve ser oferecer orientação baseada em evidências para os professores, portanto, pesquisas empíricas que possam ser replicadas em sala de aula são urgentes na área. Passamos a discutir, assim, o que se tem pesquisado em relação à pronúncia dentro de sala de aula.

1.5.1 A relação entre a pesquisa e a pedagogia: os estudos de pronúncia em sala de aula

Como supracitado, Munro e Derwing (2015) defendem que os estudos de pronúncia são essenciais para fornecer informações com base em empiria aos professores de L2; este deveria ser o foco das pesquisas: conseguir evidências de técnicas que sejam eficazes e replicáveis aos aprendizes em sala de aula. Os autores compartilham da ideia de que a pronúncia deva ser inteligível e compreensível, portanto, estudos que focam o princípio de *nativeness* geralmente não oferecem benefícios para os professores, uma vez que o foco em sala de aula é outro.

Muitas vezes, sem o suporte empírico de pesquisas confiáveis, os professores tendem a seguir seus instintos ao lidar com a pronúncia dos aprendizes, o que, além de não necessariamente surtir um efeito positivo e eficaz, pode comprometer o processo de aquisição ou aprendizagem. Munro e Derwing (2015) dão o exemplo de professores que, a fim de que os aprendizes percebam bem os sons e as palavras,

mudam a prosódia, lentificando a taxa de elocução e alterando a taxa de articulação; essas alterações além de não serem benéficas para uma melhor compreensão por parte dos aprendizes, pode ser prejudicial à comunicação (MUNRO; DERWING; WIEBE, 1998).

Sabemos que os estudos de pronúncia afetam tanto a linguística quanto a pedagogia, uma vez que o interesse nos resultados visa à aplicabilidade em sala de aula. No geral, quando falamos em pesquisa de pronúncia e técnicas replicáveis em sala de aula, estamos nos referindo à grande maioria dos estudos, que se refere à aprendizagem formal, ou seja, de crianças mais velhas – ensino fundamental II, jovens e adultos. Esse é o principal responsável pela grande maioria do escopo das pesquisas de pronúncia que buscam técnicas aplicáveis em sala de aula. A atenção às crianças da primeira infância será discutida adiante.

Como mencionado por Munro e Derwing (2015), apenas 26 estudos sobre instrução de pronúncia foram encontrados no intervalo de 23 anos entre 1982 e 2005 por Lee, Jang e Plonsky (2015); e, desses 26 estudos, apenas cinco ofereciam informações úteis para os professores. Esse dado nos mostra a dificuldade de obter informações pertinentes ao contexto de sala de aula nas pesquisas sobre a pronúncia. Munro e Derwing (2015) acreditam que isso se dá pela complexidade de executar pesquisas dentro de sala de aula.

De fato, a fim de que haja uma pesquisa empírica em sala de aula, alguns pontos são necessários e podem ser complexos a ponto de impedir que mais estudos sejam realizados. Primeiramente, como explicam Munro e Derwing (2015), é necessário manter todos os requerimentos éticos com os responsáveis dos aprendizes, além de estabelecer um vínculo com a diretoria da escola, com os professores, e principalmente com os estudantes, os sujeitos de pesquisa. Ademais, a coleta de dados pode causar a ruptura da aula: as pesquisas que precisam intervir com o grupo todo de uma vez podem causar danos ao currículo da escola por parar em muitos momentos a aula a fim de que a tarefa de pesquisa seja realizada; e as pesquisas que analisam um sujeito por vez podem causar incômodo pelas numerosas interrupções da aula, além de, muitas vezes, os estudantes precisarem de mais tempo para repor o que foi perdido.

Embora o cenário para pesquisas realizadas dentro de sala de aula seja de fato mais trabalhoso, Munro e Derwing (2015) acreditam que, se as escolas e os professores entenderem que os resultados de tais estudos serão reportados de volta

para a comunidade escolar e que essas pesquisas serão idealizadas para beneficiar futuros estudantes, há maiores chances de mais escolas estarem dispostas a participar de pesquisas empíricas.

Validamos os pensamentos de Munro e Derwing (2015) e concordamos que é necessário, para o benefício da ciência e da educação, que mais pesquisas sejam realizadas dentro de sala de aula. Acreditamos também que há um outro ponto que precisa ser colocado em questão: a falta de professores pesquisadores. Ou seja, apesar de compartilharmos da visão de que faltam dados empíricos provenientes de estudos dentro de sala de aula, notamos que poucos, se algum, dos pesquisadores que estão estudando sobre aquisição de L2 são professores atuantes em sala de aula.

Esse cenário acarreta o fato de que a maioria das pesquisas são feitas em laboratório ou, no melhor dos casos, por um pesquisador que, apesar de estar em sala de aula, não é participante da rotina; e isso traz algumas consequências: 1) Muitos dos pesquisadores não entendem as dinâmicas em sala de aula com os estudantes, portanto, os resultados publicados não são necessariamente úteis e fáceis de serem aplicados levando em conta o currículo e a rotina escolar; 2) Muitos resultados apontam para algumas técnicas de treinamento de pronúncia que não são necessariamente possíveis de serem inseridas dentro do currículo, assim, esses momentos unicamente dedicados ao treinamento de pronúncia não se tornam factíveis nem atrativos para as escolas; 3) Muitas vezes os treinamentos fonéticos propostos não condizem com a faixa etária dos estudantes em questão pela falta de conhecimento pedagógico dos pesquisadores, ou seja, tornam-se momentos maçantes, afastando tanto os professores quanto os estudantes desse tipo de treinamento.

Assim como Munro e Derwing (2015) clamam por mais pesquisas feitas dentro de sala de aula, nós clamamos por mais professores pesquisadores, que consigam analisar e propor materiais e atividades de consciência fonética condizentes para a faixa etária de cada grupo e aplicáveis dentro da rotina escolar, tornando-se parte do currículo.

Sabemos que os dados levantados por pesquisadores que não estão em sala de aula são de extrema importância para o estudo da aquisição dos sons da L2. Flege (1987, 1988, 1991, 1995, 1999, 2009, 2012, 2017, 2018, 2019), por exemplo, ao propor o SLM e focar o *input* como o principal fator para uma aquisição dos sons acurada por meio de várias pesquisas empíricas, possibilitou inúmeras outras

pesquisas de aquisição dos sons baseadas em seu SLM. Além disso, os resultados empíricos de Flege proporcionaram uma maior atenção ao *input* tanto por parte dos pesquisadores quanto dos estudiosos e professores. No entanto, por mais que a teoria de Flege seja crucial para o que entendemos sobre aquisição dos sons da L2 e sobre *input* atualmente, ainda há uma lacuna de como essa teoria poderia beneficiar a aquisição dos sons da L2 dos aprendizes por meio da prática dos professores em sala de aula.

Segundo Levis (2015b), a conexão entre a pesquisa e o ensino é mister na área de linguagem, embora muitas chamadas para publicação tendam a diminuir a complexidade de se criar uma pedagogia baseada em pesquisa. Levis (2015b) acredita que há uma divisão entre o interesse proveniente dos professores e dos pesquisadores, e que isso pode ser balanceado se novas perguntas de pesquisas forem propostas: questões que sejam imediatamente práticas e que ainda possam ser pesquisadas. Essas questões, de acordo com Levis (2015b), podem unir a pesquisa e a pedagogia por levar os resultados diretamente às salas de aula.

Pesquisas sobre práticas eficazes para promover uma pronúncia acurada; técnicas que ajudem no desenvolvimento de novas categorias fonéticas; comparações de técnicas, de duração dos treinamentos e da aplicabilidade para diferentes grupos são algumas das questões de extrema importância que englobam pesquisa e ensino, mas que ainda são escassas e dispersas.

Ao analisar alguns estudos em edições publicadas sobre pronúncia, os achados de Levis (2015b) são pesquisas que procuram respostas para questões gerais, por exemplo, se o ensino de pronúncia é relevante; pesquisas sobre Língua Franca; pesquisas sobre morfofonologia; pesquisas sobre pronúncia em contexto de programa intensivo de ensino de inglês com curta duração; pesquisas enfocando a pronúncia em livros didáticos; e pesquisas com viés sociolinguista, abordando sotaque e identidade.

Para Levis (2015b), as questões dos pesquisadores e dos professores possuem muitas intersecções, como o fato de que a pesquisa deve guiar a prática, e da prática devem surgir questões pesquisáveis, no entanto, as duas áreas ainda não estão suficientemente conectadas. Levis (2015b) menciona que a energia dos estudos de pronúncia é geralmente gasta discutindo temas como o “o que” do ensino de pronúncia – o que é importante e o que não precisa ser considerado, por exemplo; bem como o “por quê” da pronúncia – questões sobre inteligibilidade e *nativeness*.

Ainda que mais estudos devam continuar enfocando essas duas perguntas, mais estudos precisam abranger o “como” do ensino de pronúncia – técnicas eficazes; e o “quem” – as diferenças entre aprendizes similares que se desenvolvem de maneira completamente diferente em relação à pronúncia.

Um ano após fazer tais considerações, Levis (2017) indica que a conexão entre pesquisa e pedagogia continua sendo central, embora ainda seja pouco abordada. De um lado, os professores parecem ter pouca noção de pesquisa e dos resultados das pesquisas relacionados a questões de pronúncia, comumente colocando em prática abordagens de ensino sem embasamento científico; do outro lado, os pesquisadores geralmente escrevem artigos com implicações pedagógicas que não são aplicáveis.

Apesar de estarem caminhando para algum lugar em comum, ainda há pouca conexão entre a pesquisa sobre a pronúncia e a prática pedagógica. Os resultados das pesquisas nem sempre esclarecem questões pedagógicas, assim como os *insights* pedagógicos raramente são testados e estudados. Para Levis (2015b, 2017), pesquisas que abranjam o cenário da pronúncia e enfoquem questões aplicáveis e desejáveis às práticas pedagógicas são urgentes e precisam ser levadas em consideração.

Essa questão também é pertinente para O'Brien *et al.* (2018), que compartilharam as suas impressões sobre o futuro da tecnologia nas pesquisas e o ensino de pronúncia em uma publicação baseada na conferência *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching* (PSLLT) realizada em 2016, cujo foco era o papel da tecnologia na pesquisa e na instrução de pronúncia. Após discorrerem sobre o uso da tecnologia atualmente no campo de pesquisa sobre pronúncia, O'Brien *et al.* (2018) relatam a importância da colaboração de especialistas entre as áreas da linguística e da pedagogia, por exemplo, a fim de que pesquisas efetivas envolvendo pronúncia emergjam.

De acordo com O'Brien *et al.* (2018), os pesquisadores devem conhecer o que os professores sabem sobre o ensino de pronúncia e o tipo de suporte que eles precisam. É preciso levar em conta não apenas os casos de professores nativos na L2, que são familiarizados com o sistema fonético da L2, como também os professores não nativos, que possuem demandas e dificuldades diferentes. Tal suporte deveria vir, primordialmente, segundo O'Brien *et al.* (2018), das universidades, que são responsáveis por oferecer um treinamento adequado aos futuros professores de L2

para que eles estejam confiantes no que se refere à fonética; e dos estudos científicos que possam guiar as práticas pedagógicas.

Quando essa formação não acontece, seja por parte da universidade, da escassez de pesquisas sobre pronúncia em sala de aula, ou por parte das escolas que não oferecem capacitação linguística para os professores lidarem com os aspectos da L2; os professores, sem conhecimento linguístico, pautam as suas práticas nas suas intuições (ABERCROMBIE, 1949; DERWING; MUNRO, 2005), e não em conhecimento científico, como anteriormente abordado. Esse cenário é preocupante para Derwing e Munro (2005), pois o conhecimento do sistema fonético da L2 por parte dos professores é vital ao estabelecer prioridades pedagógicas para o foco na aquisição dos sons da L2.

O objetivo principal dos professores durante a aquisição dos sons da L2, deveria ser, segundo Derwing e Munro (2005), analisar a produção oral em L2 dos aprendizes e ajudá-los nas áreas de dificuldade com embasamento científico, respaldado por dados empíricos. Para nós, essas dificuldades na aquisição dos sons do falante podem ser entendidas como o processo de assimilação (FLEGE, 1995), e o objetivo do professor deve ser auxiliar os aprendizes a adquirirem novas categorias fonéticas por meio de pistas acústicas. Para isso, é preciso conhecimento não apenas do sistema fonético da L2 como também da L1 do falante.

Desse modo, a fim de que os professores se pautem no conhecimento científico e nos resultados obtidos por meio de pesquisas empíricas, é necessário que haja mais pesquisas com foco na aquisição dos sons da L2 dentro de sala de aula. Esse chamado é urgente e trará benefícios para as práticas de aquisição dos sons de L2 (8; MUNRO, 2005; LEVIS, 2015a, 2015b, 2017; O'BRIEN *et al.*, 2018).

Apesar de haver um crescente interesse – embora insuficiente para alguns pesquisadores – nos estudos sobre a pronúncia no decorrer dos anos, os trabalhos raramente enfocam pesquisas empíricas em sala de aula, como anteriormente mencionado. De acordo com Derwing e Munro (2005), a interação entre a pesquisa e os professores é imprescindível a fim de que haja pesquisas relevantes dentro de sala de aula que sejam tanto práticas quanto aplicáveis com os estudantes. Essas pesquisas têm o potencial de ajudar os professores a estabelecerem os objetivos de aprendizagem, identificar as prioridades no que se refere à aquisição dos sons da L2 e determinar as técnicas mais eficazes para uma aquisição mais bem-sucedida.

Dentre essas técnicas utilizadas para o ensino de pronúncia, o treinamento fonético é o mais presente na literatura. Passaremos agora a analisar alguns trabalhos que enfocam o treinamento fonético, e algumas questões são levantadas: 1) o que se tem feito de treinamento fonético em sala de aula?; e 2) de que forma as crianças na primeira infância são estudadas nessas pesquisas?

1.6 O treinamento fonético na literatura

O treinamento fonético a fim de investigar os efeitos do trabalho perceptivo tanto na percepção quanto na produção dos sons da L2 tem sido focado nas últimas décadas (BRADLOW *et al.*, 1997, 1999; JAMIESON, 1995; LEE, JANG; PLONSKY, 2015; LIVELY *et al.*, 1994; LIVELY; LOGAN; PISONI, 1993,). Embora muitos dos pesquisadores defendam o papel do treinamento fonético baseado em resultados empíricos, há também os que defendem o contrário.

Purcell e Suter (1980), por exemplo, acreditam que não há muito a ser feito pelos professores e estudantes em relação à percepção e produção dos sons, uma vez que os autores defendem a ideia de que algumas pessoas têm um “melhor ouvido” do que outras. Segundo essa visão, não há nada a ser feito em relação à pronúncia dos estudantes, já que essa área estaria fora do alcance dos professores.

Apesar de Purcell e Suter (1980) não acreditarem nos resultados de um treinamento fonético, muitos outros pesquisadores mostraram evidências que contrariam essa visão de que não há nada a ser feito em relação à pronúncia. Em uma pesquisa realizada por Lively, Logan e Pisoni (1993), por exemplo, seis falantes nativos do japonês (NJ) foram testados a fim de analisar a aquisição dos contrastes /r/ e // em relação ao inglês.

Os sujeitos de pesquisa residiam nos Estados Unidos há dois meses antes do início dos testes e mencionaram ter estudado inglês por uma média de 7.5 anos antes de chegarem aos Estados Unidos. Os sujeitos relataram, no entanto, que o foco das aulas de inglês era a escrita e a leitura, e não as habilidades orais.

Baseado nas conclusões de Jamieson e Morosan (1986) quanto à importância da variabilidade dos estímulos, os estímulos para o teste de percepção e o treinamento fonético continham os contrastes /r/ e // em quatro diferentes ambientes fonéticos, resultando em um total de 420 palavras (e pseudopalavras) gravadas, divididas entre cinco falantes diferentes, nativos do inglês.

O teste consistia em três fases: pré-teste, treinamento e pós-teste; todos perceptivos. Os sujeitos de pesquisa, sozinhos, ao ouvirem o estímulo sonoro, ou seja, uma palavra do *corpus* selecionado, deveriam apertar o botão correspondente à palavra projetada na tela: o botão direito era sempre para as palavras com /r/; e o esquerdo, para as palavras com /l/. Os NJ tinham uma média de 4 segundos para responder a cada estímulo, e durante o pré-teste, nenhum feedback era fornecido.

Após completarem o pré-teste, os NJ passaram pelo treinamento: 15 dias com os mesmos estímulos e a mesma dinâmica do pré-teste, porém, na fase de treinamento, a cada resposta, os sujeitos tinham um feedback. A cada resposta errada, a palavra correta era iluminada e o estímulo sonoro era repetido. Uma vez que a fase de treinamento havia terminado, os NJ foram submetidos ao pós-teste, cujo procedimento era idêntico ao do pré-teste.

Os resultados da pesquisa de Lively, Logan e Pisoni (1993) mostram que a acuidade das respostas obtidas aumentou de 79,96% no pré-teste para 85,57% no pós-teste; e o tempo necessário para a escolha da resposta diminuiu.

Outra pesquisa envolvendo falantes nativos do japonês com o intuito de descobrir se um treino perceptivo poderia facilitar a aquisição dos sons e a produção de categorias fonéticas da L2 foi realizada por Bradlow *et al.* (1997).

Os sujeitos de pesquisa submetidos a um treinamento fonético foram onze falantes nativos do japonês entre 19 e 22 anos que tiveram contato com o inglês desde os 12 anos de idade em escolas no Japão, e um grupo-controle de falantes de japonês que não foi submetido ao treinamento. O processo também aconteceu em três etapas: um pré-teste, uma fase de treinamento e um pós-teste. No que se refere à percepção, o pré-teste consistia na identificação dos pares mínimos /r/ e /l/ gravados por falantes nativos do inglês. A fase de treinamento, que durou de três a quatro semanas, era composta por 45 sessões cuja tarefa era identificar perceptivamente os pares mínimos /r/ e /l/. Nessa fase, a cada resposta escolhida, o sujeito recebia o feedback sonoro indicando se a resposta tinha sido escolhida correta ou incorretamente. O *corpus* dessa fase eram 68 pares mínimos contrastando /r/ e /l/ gravados por cinco falantes nativos do inglês e que abrangiam cinco contextos fonéticos diferentes.

Após a fase de treinamento, os sujeitos eram submetidos ao pós-teste: o mesmo teste de identificação dos pares mínimos aplicado no pré-teste; e dois novos testes gerais, que incluíam tanto novas palavras quanto gravações com novos falantes nativos do inglês. Após o cumprimento de todas as etapas, os resultados de Bradlow

et al. (1997) mostraram que o grupo treinado apresentou melhora na identificação dos sons comparando o pré-teste (65% de identificação correta) e o pós-teste (81% de identificação correta).

Quanto ao teste de produção, 55 palavras em inglês contendo os fonemas /r/ e // em sete diferentes contextos fonéticos foram gravadas pelos sujeitos tanto no pré-teste quanto no pós-teste, resultando na gravação de 110 palavras. Essas produções foram julgadas quanto à inteligibilidade da pronúncia por um grupo de estadunidenses. Os resultados mostraram que os sujeitos treinados produziram os fonemas com mais inteligibilidade no pós-teste, enquanto os sujeitos do grupo-controle, que não foram treinados, não divergiram dos resultados do pré-teste.

Em um novo trabalho, Bradlow *et al.* (1999) continuaram a pesquisa com os mesmos sujeitos a fim de observar os efeitos do treinamento perceptivo depois de alguns meses. O intuito era descobrir se a melhora na produção era retida e comparar a retenção da produção com a da percepção. Dos onze sujeitos de pesquisa iniciais, nove voltaram para um novo teste passados três meses do treinamento, além do grupo-controle. Sete sujeitos performaram igual ao pós-teste, ou seja, superior ao pré-teste, enquanto os sujeitos do grupo controle não obtiveram melhora.

Os resultados mostraram, ainda, que as informações fonéticas adquiridas durante o treinamento possibilitaram aos sujeitos uma melhor percepção de outros segmentos que não estavam presentes no treinamento. Quanto ao teste de produção, mesmo após três meses de intervalo, a melhora articulatória foi mantida, não havendo queda na inteligibilidade. Bradlow *et al.* (1999) mostraram que o treinamento perceptivo produziu modificações na memória de longo prazo tanto na percepção quanto na produção de sons com contrastes fonéticos considerados difíceis para falantes de japonês.

Esses estudos indicam a importância do estímulo para a aquisição de características fonéticas da L2. Para Bradlow *et al.* (1997), os resultados dos testes, analisados à luz do SLM, demonstram que as mudanças de percepção causadas pelo treinamento perceptivo levaram a mudanças na produção, uma vez que a melhora na produção oral após o treinamento fonético se deve, segundo Flege (1995), à reorganização do espaço fonético, que é usado tanto para a percepção quanto para a produção dos sons.

O aumento de pesquisas envolvendo treinamentos perceptivos e seus resultados positivos levaram Thomson e Derwing (2015) a revisar 75 estudos sobre

os efeitos da instrução de pronúncia, e alguns pontos importantes para esta pesquisa podem ser considerados a partir do referido estudo. Primeiramente, de todos os estudos analisados, apenas um envolve crianças entre 7 e 8 anos, no entanto, nenhuma pesquisa enfoca crianças na primeira infância, mais especificamente entre 3 e 4 anos. Esse dado nos mostra que há uma lacuna envolvendo estudos com crianças e o quanto é importante abranger os estudos acerca da aquisição dos sons da L2 com crianças dessa faixa etária.

Outro fator levantado por Thomson e Derwing (2015) diz respeito à possibilidade de contato com falantes nativos. A maioria das pesquisas analisadas é realizada em países cujo inglês é a língua oficial, como falantes aprendizes de inglês como L2, ou seja, os aprendizes, sujeitos de pesquisa, tinham a possibilidade de interagir com falantes nativos do inglês fora da sala de aula. Poucas são as pesquisas que analisam a aquisição dos sons da L2 tendo como base o *input* de falantes fluentes, mas não nativos da L2 em questão.

De acordo com Thomson e Derwing (2015), a maioria dos treinamentos fonéticos nas pesquisas analisadas acontecia dentro do programa de ensino da L2, podendo alguns ganhos serem atribuídos ao *input* da aula, e não necessariamente ao treinamento fonético, uma vez que essa análise fica comprometida sem um grupo-controle. Essa questão será também observada na presente pesquisa, uma vez que, trabalhando com crianças de uma escola, no ambiente escolar e durante o período letivo, não devemos ter um grupo-controle, seguindo os princípios éticos. No entanto, nesta pesquisa, visamos analisar os efeitos do *input* e, apesar de propormos um treinamento fonético enfocando pistas acústicas, consideramos todo o *input* recebido nos diversos momentos do período escolar como parte do processo de aquisição dos sons da L2.

Thomson e Derwing (2015) também levantam a questão sobre o foco dos treinamentos fonéticos. Segundo os autores, a maioria das 75 pesquisas analisadas tinha como foco principal promover uma pronúncia *native-like*, ainda que houvesse um movimento rumo ao foco na inteligibilidade e na compreensibilidade, como é o caso da presente pesquisa. Thomson e Derwing (2015) partilham da ideia de que a pesquisa sobre o treinamento de pronúncia deve visar ajudar os aprendizes a se tornarem mais inteligíveis, e não promover uma tentativa de se assemelhar a um falante nativo da L2.

Após a análise dos métodos empregados nos trabalhos de pesquisa analisados, Thomson e Derwing (2015) propõem um modelo ideal de pesquisa de treinamento fonético: 1) A pesquisa deve fornecer dados suficientes sobre os sujeitos e sobre os procedimentos a fim de que possa haver replicação; 2) Ter amostras suficientes para análise estatística; e 3) Ter um grupo controle para se certificar que os resultados são devido ao treinamento. Os pesquisadores ainda sugerem um outro pós-teste meses depois de terminada a pesquisa a fim de que haja maiores evidências sobre os efeitos do treinamento.

Um ponto adicional sugerido pelos autores (THOMSON; DERWING, 2015) seria a elaboração de pesquisas conduzidas em sala, uma vez que se houver fortes evidências dos benefícios dos treinamentos na inteligibilidade e compreensibilidade realizados em sala de aula, mais professores estarão dispostos a trabalhar a pronúncia de maneira consistente.

O papel da sala de aula nas pesquisas sobre pronúncia foi levantado por Lee, Jang e Plonsky (2015) em um artigo cujo objetivo era identificar os efeitos gerais da instrução de pronúncia. O artigo de Lee, Jang e Plonsky (2015) analisou 86 relatórios que testaram os efeitos da instrução de pronúncia e indicou que a sala de aula tem um papel importante no treinamento fonético, uma vez que os estudos apontaram para resultados mais positivos quando realizados em sala de aula ao invés de laboratórios.

Para os autores, a eficácia da instrução de pronúncia é amplamente estudada e é objeto de extensa investigação empírica, contrariando pesquisadores que julgam as produções como escassas (BROWN, 1991; DENG *et al.*, 2009; LEVIS, 2015; MUNRO; DERWING, 2015); e a maioria das pesquisas realizadas é feita em laboratório.

Os resultados da análise feita por Lee, Jang e Plonsky (2015) indicaram que a instrução de pronúncia é de fato eficaz. Alguns pontos mostraram gerar melhores efeitos, como as pesquisas feitas em sala de aula, as intervenções mais longas e a inclusão de feedback como parte do processo. O uso da tecnologia, como o treinamento oferecido por um computador, por outro lado, mostrou menos efeito se comparado ao treinamento feito por um professor ou um professor pesquisador. Podemos sugerir, de acordo com esse dado, que, por mais que a tecnologia tenha um papel crucial durante o processo do treinamento fonético e deva ser usada como auxílio em diversos momentos, da preparação do *corpus* à análise de dados (O'BRIEN *et al.*, 2018), a interação aprendiz-professor é vital para um treinamento acurado.

De acordo com Lee, Jang e Plonsky (2015), os efeitos da instrução de pronúncia são expressivos e podem ser tão ou mais eficientes do que a instrução de gramática, pragmática e vocabulário. Apesar dos resultados positivos, Lee, Jang e Plonsky (2015) fazem algumas críticas às pesquisas de treinamento fonético, entre elas a baixa quantidade de sujeitos de pesquisa, que produzem baixo poder estatístico, dado que pode ser explicado pela dificuldade de obter participantes; e a falta de diversidade dos participantes, especialmente referente às diferentes faixas etárias e línguas. De acordo com os pesquisadores, apenas quatro das 86 pesquisas analisadas continham participantes abaixo de 13 anos, e nenhuma incluía crianças abaixo de 12 anos.

Somos condizentes com a crítica que Lee, Jang e Plonsky (2015) fazem a respeito da escassez de pesquisas que enfoquem crianças, principalmente crianças na primeira infância, que estão passando por um processo de aquisição da L2. A falta de estudos sobre o *input* fonético com crianças na primeira infância limita o nosso entendimento e a nossa prática em sala de aula.

Como apresentado neste trabalho, as pesquisas de treinamento fonético focam em sujeitos com idade mais avançada, portanto, fazem uso de técnicas formais e explícitas para o treinamento de pronúncia. Apesar de esses treinamentos surtirem efeitos positivos e nos informarem sobre o que é possível ser feito para maior inteligibilidade dos aprendizes, eles não são apropriados para as crianças que estão adquirindo os sons de maneira não formal. Ou seja, os treinamentos fonéticos para crianças na primeira infância devem levar em consideração uma teoria que auxilie no entendimento de como os sons são adquiridos, bem como englobe fatores como idade, influência da L1 na L2, categorias fonéticas, pistas acústicas e *input*.

1.7 O papel do treinamento fonético baseado no SLM

No trabalho supracitado de revisão da literatura acerca dos treinamentos fonéticos, Thomson e Derwing (2015) concluíram que as instruções fonéticas podem ter impactos significativos na aquisição dos sons da L2, pois elas orientam a atenção às informações fonéticas – pistas acústicas, que a mera exposição ao *input* não promove (ver seção 1.3.5). Entretanto, por mais que possamos reconhecer os efeitos

positivos na aquisição dos sons da L2 com as pesquisas mencionadas, seria esse o melhor meio de promover um treinamento fonético para crianças?

Os treinamentos fonéticos estudados acontecem em um período relativamente curto de tempo e com palavras isoladas de um contexto: os sujeitos de pesquisa estão no laboratório única e exclusivamente para realizar a tarefa e estão a par de que estão sendo treinados e avaliados foneticamente. Como abordado na seção 1.3.4, os modelos de treinamento fonético propostos não nos parecem convidativos, naturais nem motivadores. Além disso, por mais que tenham sido importantes para evidenciar os desdobramentos positivos dos treinamentos fonéticos, eles não condizem com a realidade escolar: é necessário pensarmos em treinamentos fonéticos que possam acontecer dentro da sala de aula e por meio de momentos lúdicos com as crianças.

Ademais, como referido na seção 1.4 por Llisterri (2003), muitas vezes o aprendiz ouve a palavra de maneira inacurada devido à surdez fonológica (POLIVANOV, 1931) e ao processo de assimilação (FLEGE, 1995). Ou seja, a palavra, mesmo que repetida durante o treinamento fonético, pode ainda estar sendo ouvida com influência da L1 do falante, e persistir na repetição de palavras isoladas é ignorar a complexa relação entre os sons da L1 e os da L2.

De acordo com Smirnova, Barros e Madureira (2020), a tarefa de discriminação de pares mínimos pode ser interessante durante a avaliação anterior ou posteriormente ao treinamento fonético; no entanto, para as autoras, usar apenas pares mínimos no processo de treinamento não pode ser considerado um treinamento perceptivo, pois ignora a discriminação sonora de tais fonemas, não levando à formação de novas categorias fonéticas. Para Smirnova, Barros e Madureira (2020), um treinamento perceptivo deve ser elaborado e usar estratégias pertinentes à faixa etária do aprendiz, de modo que facilite a atenção às pistas acústicas usadas para a discriminação dos sons.

O'Brien *et al.* (2018) também defendem que o treinamento fonético deve abordar as dificuldades específicas de cada falante e visar trabalhar com os elementos que de fato façam diferença na inteligibilidade das suas produções orais. Ou seja, é necessário conhecer as especificidades tanto da L2 quanto da L1 do falante em questão e quais pontos vão precisar de auxílio para que haja a aquisição.

Depreendemos, então, que a fim de obter sucesso em um treinamento fonético, alguns pontos são cruciais, como conhecer o sistema fonético tanto da L1 quanto da L2 para delinear um treinamento que enfoque as principais dificuldades do aprendiz

da L2 em relação à L1; ter respaldo fonético, levando em consideração a interação entre a produção e a percepção dos sons, e a inteligibilidade e a compreensibilidade; adequar as técnicas de acordo com a faixa etária do falante; e ter conhecimento pedagógico para entender o que funciona dentro de sala de aula (ABERCROMBIE, 1949; MUNRO; DERWING, 2015; SMIRNOVA; BARROS; MADUREIRA, 2020).

Isso posto, o próximo passo é identificar os modos para adequar a instrução fonética de acordo com a necessidade dos aprendizes (DERWING; MUNRO, 2005) e focar nos traços que mais influenciam a inteligibilidade: vogais e consoantes iniciais (THOMSON, 2018).

No presente trabalho, embasamo-nos teoricamente no SLM e discorreremos sobre como o modelo proposto por Flege (1995) aborda as questões da aquisição dos sons da L2. Discutimos sobre como a aquisição dos sons da L2 ocorre, considerando que: as categorias fonéticas da L1 e da L2 coexistem em um espaço fonológico comum (FLEGE, 1995); a percepção dos sons de outras línguas diminui com o passar do tempo (KUHL, 2011); as categorias fonéticas semelhantes causam mais dificuldade na percepção e produção do falante devido ao processo de assimilação (FLEGE, 1995); e a percepção dos sons da L2 é otimizada quando há um processo de consciência sonora (FLEGE, 1988).

Discutimos sobre os princípios de inteligibilidade, compreensibilidade e *nativeness*, expondo a falta de clareza na definição dos termos e enfocando a inteligibilidade como o princípio a nos pautar no que concerne à pronúncia de L2. Discorreremos também sobre o vínculo complexo entre a percepção e a produção dos sons da L2, examinando algumas pesquisas empíricas. Depreendemos, dos resultados das pesquisas, que uma boa percepção leva a uma boa produção, portanto, um *input* fonético que guie a percepção de pistas acústicas da L2 é imprescindível para a aquisição dos sons.

Abordamos também os fatores intervenientes na aquisição da L2, explorando a visão maturacional, as pesquisas sobre a influência da L1 na L2, o papel da idade, os fatores pessoais, e a qualidade e quantidade de *input*. Compreendemos, com dados empíricos, que quanto mais cedo um falante é exposto à L2, mais bem-sucedida será a sua aquisição e mais acurada a sua produção devido aos períodos sensíveis (KUHL, 2011; MONTESSORI, 1967; OYAMA, 1979), à surdez fonológica (POLIVANOV, 1931) e à qualidade e quantidade de *input* recebido (FLEGE, 1991b, 2009, 2012).

Com base na revisão da literatura que realizamos, sugerimos um novo olhar acerca da qualidade de *input* para a aquisição dos sons da L2 ao propor que a qualidade do *input* depende da acuidade das pistas acústicas oferecidas aos aprendizes da L2. Desse modo, um *input* de qualidade não é exclusivamente proveniente de falantes nativos da L2 – embora esse contato seja também de grande valia –, mas pode ser gerado por falantes não nativos, fluentes na L2, que tenham conhecimento linguístico para entender o inventário fonético tanto da L1 como da L2.

Para tanto, procuramos entender o papel da pronúncia nas pesquisas em linguística e, mais especificamente, a relação entre a pronúncia e a pedagogia nos trabalhos científicos. Analisamos uma série de artigos científicos e constatamos a escassez de trabalhos que focam a pronúncia em sala de aula, e uma lacuna maior ainda no que tange às crianças da primeira infância que estão em processo de aquisição. Evidenciamos essa lacuna e os seus efeitos: os professores de L2 para crianças na primeira infância estão ou negligenciando a pronúncia, ou usando seus instintos para trabalhar tal área; e definitivamente não estão embasando suas práticas em estudos empíricos devido à falta de pesquisas que enfoquem tal escopo.

Desse modo, com respaldo teórico diante dos fatores levantados pela literatura, dos resultados de pesquisa de natureza fonético-experimental, e da lacuna existente na aquisição de L2, passaremos, no capítulo 2, a apresentar a nossa proposta de treinamento fonético para crianças na primeira infância. Essa proposta considera o *input* fonético o fator mais importante para a aquisição dos sons da L2, seguindo o SLM, e visa estimular a atenção a pistas acústicas usadas para distinguir sons na L2. O nosso objetivo específico é propor atividades lúdicas de exposição aos sons da L2 para que as crianças formem novas categorias fonéticas e evitem assimilar categorias distintas na L2 a uma categoria da L1. Acreditamos que a área de aquisição dos sons da L2 em crianças na primeira infância não é explorada, portanto, este trabalho traz projeções positivas para futuras pesquisas e para a prática docente em escolas bilíngues e institutos de idiomas.

CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SONORA

2.1 O trabalho de consciência sonora como preparação para a consciência fonética

As propostas de brincadeiras que enfoquem a consciência sonora têm como objetivo apurar a habilidade de ouvir atenta e seletivamente os diversos sons que cercam a criança. O trabalho de consciência sonora, que antecede as atividades de consciência fonética, é crucial, pois permite que a criança se atente aos sons isoladamente, aguçando a percepção auditiva e facilitando a percepção das pistas acústicas mais adiante.

As crianças passam o tempo todo ouvindo diversos tipos de som, como o barulho dos carros, os cachorros latindo, os sons da natureza, entre outros; e para identificá-los, é necessário que haja uma atenção e um foco destinado a essa ação, que chamamos de consciência sonora. Esse primeiro passo, da consciência sonora, antes das atividades de consciência fonética, é essencial para que as crianças consigam tanto se acostumar ao tipo de brincadeira de atenção aos sons quanto para que elas consigam identificar sons diversos separadamente – passo importante na identificação dos fonemas mais adiante.

Algumas atividades apresentadas foram embasadas em Adams *et al.* (1998), literatura importante para os estudos e práticas em *phonemic awareness* (consciência fonética ou fonêmica). Embora as atividades descritas pelos autores sejam factíveis e possam ser incorporadas em muitos contextos, o livro é proposto a estudantes que estão adquirindo a L1 e, conseqüentemente, não consideram a L2 e todos os processos decorrentes da aquisição de outra língua, como a assimilação de categorias fonéticas, a influência da L1 na L2 e a qualidade de *input* proveniente de não nativos.

Ademais, Adams *et al.* (1998) enfocam primordialmente a alfabetização bem-sucedida que ocorre quando um trabalho adequado de *phonemic awareness* é realizado, uma vez que o trabalho de alfabetização e letramento¹² na língua inglesa está intrinsecamente ligado à capacidade de percepção e à manipulação dos sons da língua.

Embora saibamos que os trabalhos de consciência sonora e fonética são essenciais para um futuro trabalho de alfabetização e letramento na L2, o foco desta pesquisa é a percepção de pistas acústicas para a aquisição das categorias fonéticas que possam ser assimiladas a categorias da L1 devido à influência que a L1 pode causar na L2. Ou seja, as atividades aqui propostas, além de prepararem as crianças para o letramento na L2,

¹² Considerando a abordagem *phonics*.

desenvolvem a escuta, levando em conta o contexto bilíngue em que estão inseridas e visando à aquisição acurada das categorias fonéticas da L2.

Vale ressaltar que todas as atividades propostas neste presente trabalho devem ser realizadas em momentos divertidos em que as crianças estejam envolvidas e engajadas, e que podem ser feitas com o grupo inteiro, em pequenos grupos, e algumas, individualmente. As atividades descritas nos capítulos 2 e 3 podem ser feitas em qualquer momento da rotina escolar. Algumas atividades precisam de um ambiente silencioso e calmo; outras são aplicáveis em todas as ocasiões, como os momentos de *playground*, por exemplo. Propomos, então, algumas brincadeiras que auxiliam na consciência sonora das crianças.

2.1.1 Som e movimento

As atividades propostas de som e movimento contemplam exploração corporal e atenção ao som e ao silêncio. São atividades que envolvem atenção geral à presença ou ausência de som e aos ritmos. Envolver as crianças com som e movimento proporciona engajamento e cria um ambiente divertido, fazendo com que elas comecem a prestar mais atenção aos sons pelo contraste som-silêncio, mais fáceis de serem percebidos; e com o auxílio da expressão corporal.

2.1.1.1 Exploração corporal conforme o ritmo

Em um momento de exploração corporal livre, em que as crianças estejam em um local espaçoso, diferentes músicas que contemplam diferentes ritmos podem ser tocadas a fim de observar como as crianças se movimentam de acordo com cada ritmo. A ideia consiste em intercalar ritmos distintos, por exemplo, ritmos mais agitados seguidos de ritmos mais lentos. Essa atividade também pode ser feita em um ambiente escuro com um projetor a fim de que as crianças observem as suas sombras enquanto se movimentam.

2.1.1.2 Estátua

A brincadeira de estátua pode ser feita tanto com músicas quanto com o som contínuo de um instrumento musical. As crianças podem se movimentar livremente, andando, dançando, pulando, enquanto o som estiver tocando. No momento em que houver silêncio, cada criança deve permanecer imóvel, como uma estátua. Assim que o som

retomar, os movimentos retomam.

2.1.2 Identificação de sons

As atividades de identificação de sons auxiliam no processo de consciência sonora, uma vez que incentivam as crianças a ouvir com atenção e a fazer conexões entre os sons ouvidos e o seu repertório sonoro. São momentos importantes, pois auxiliam a criança no processo de identificar os diferentes sons da fala e a distingui-los posteriormente.

2.1.2.1 *O que você consegue ouvir?*

A atividade pode ser feita em um ambiente calmo, com as crianças sentadas ou deitadas de olhos fechados. Sugerimos uma explicação sobre a necessidade de silêncio e concentração para ouvirem os sons e conseguirem prestar atenção aos sons percebidos durante esse período. Depois de um tempo, cada criança pode ser convidada a compartilhar o que ouviu a fim de verificar semelhanças e diferenças nos sons ouvidos e conversar sobre esses sons. Essa atividade pode ser repetida diversas vezes, em diversos ambientes da escola.

2.1.2.2 *Que som é esse?*

Para essa brincadeira de adivinhação, alguns sons diferentes podem ser tocados, um por vez, como o som da chuva caindo, pássaros cantando, barulho de buzina, entre outros. A cada som tocado, as crianças são convidadas a tentar adivinhar o que ouviram.

O ideal é que logo após a identificação do som, o professor mostre o vídeo do som sendo emitido para que as crianças percebam o som e façam a conexão com o recurso visual a fim de se tornar menos abstrato e auxiliar na construção do repertório da criança.

Nesse primeiro momento, sons bem distintos podem ser escolhidos para que as crianças consigam distingui-los mais facilmente. Em outros momentos, com o aumento da consciência sonora das crianças, mais desafios podem ser colocados, como escolher sons com o mesmo tema, como o som dos animais, dos meios de transporte, da natureza, entre outros.

2.1.2.3 *Adivinhe o instrumento*

Nessa brincadeira, três instrumentos musicais com sons bem distintos devem ser escolhidos, como um chocalho, um triângulo e um tambor. Cada instrumento deve ser apresentado e cada som, apresentado separadamente. É importante garantir que as crianças saibam os nomes dos instrumentos antes de passar para a próxima etapa. Os instrumentos devem ser colocados dentro de uma caixa grande, embaixo de um tecido ou atrás de um painel para que as crianças não os vejam. A cada instrumento tocado, uma ou mais crianças podem ser convidadas para tentar adivinhar qual instrumento produziu tal som; ao responderem, o instrumento pode ser mostrado e tocado na frente das crianças. Esse processo com diferentes instrumentos musicais deve ser repetido até que todas as crianças tenham a oportunidade de brincar.

2.1.2.4 Os sons da sala de aula

Com a brincadeira explicada, as crianças podem ser convidadas a olhar atentamente ao redor da sala e imaginar os sons que podem ser emitidos com os objetos que as cercam. Após esse momento, com as crianças de olhos fechados, a brincadeira começa. Ao andar pela sala, o professor deve usar os materiais, objetos e móveis da sala de aula para emitir um som, como o som de uma batida na porta, o som da cadeira sendo empurrada, e assim por diante. Após ouvirem o som, as crianças são convidadas a tentar adivinhar como o som foi feito, de onde ele veio e quais materiais foram usados. Assim que elas adivinharem, ou depois de algumas tentativas, o som deve ser repetido com as crianças de olhos abertos, para que relacionem a ação ao som emitido. Essa brincadeira pode continuar com as crianças fazendo um som para que os colegas adivinhem.

2.1.2.5 Who said that?

Com as crianças sentadas, uma criança deve ser escolhida para começar a brincadeira; ela se sentará perto do professor e terá os olhos cobertos. A criança vendada deve ser convidada a fazer uma pergunta, como "*what's your favorite color?*", e assim que a fizer, o professor deve escolher outra criança para responder à pergunta. A criança vendada deve, então, tentar adivinhar quem respondeu à pergunta pelo reconhecimento da voz. Caso precise, a criança pode ser convidada a fazer mais perguntas para ouvir mais a voz do colega.

2.1.2.6 *Mystery box*

Para essa brincadeira, objetos que produzem som devem ser colocados em uma caixa sem as crianças verem. Vale ressaltar que as crianças devem ter familiaridade com a maioria dos objetos adicionados para que consigam identificar os sons. Após mostrar a caixa, as crianças podem ser convidadas a tentar adivinhar o que tem dentro por meio do som que emitem. O som deve ser produzido a fim de que as crianças consigam elaborar hipóteses para descobrir o objeto misterioso. Após algumas tentativas, ou após alguma criança adivinhar, o objeto deve ser mostrado e o som, reproduzido.

2.1.3 Sequência sonora

As atividades de sequência sonora são importantes, pois além de aguçar a escuta da criança, elas envolvem também a memória, estimulando as crianças a memorizarem uma sucessão de sons. A habilidade de escutar e memorizar um som oral da L2 é fundamental para a aquisição dos sons, portanto, as brincadeiras de sequência sonora que envolvem sons mais fáceis, não orais, são ferramentas que preparam a criança para a consciência fonética, posteriormente.

Nessas atividades, as crianças são expostas aos sons em uma sequência sem o recurso visual no primeiro momento, fazendo com que a atenção esteja voltada unicamente aos ouvidos.

2.1.3.1 *Sequência de instrumentos*

Nessa proposta, três instrumentos musicais diferentes com sons bem diversos devem ser apresentados para um pequeno grupo de crianças, e o som de cada instrumento deve ser produzido individualmente para as crianças o associarem ao objeto visualizado. Na próxima etapa, as crianças devem ser instruídas a permanecer de olhos fechados para que não vejam quais instrumentos serão tocados. A fim de trabalhar com a sequência sonora, dois instrumentos devem ser tocados, um na sequência do outro, e uma criança pode ser convidada a reproduzir a sequência ouvida. A brincadeira pode ser repetida escolhendo novas sequências para que todas as crianças do pequeno grupo participem.

2.1.3.2 Sequência com os sons do corpo

A brincadeira começa com as crianças de olhos fechados para tentarem adivinhar um som de cada vez. Sem as crianças verem, um som utilizando o corpo deve ser produzido, como bater palmas, estalar dedos, pisar forte, tossir, entre outros. As crianças podem ser convidadas a tentarem adivinhar o som feito e a reproduzi-lo. Depois que os sons foram apresentados isoladamente, as crianças devem ser instruídas a fechar os olhos e se concentrar nos sons; uma sequência de sons utilizando o corpo deve ser produzida, e as crianças podem ser convidadas a reproduzi-la. Conforme as crianças forem se acostumando com a brincadeira, a sequência pode ser aumentada. Vale ressaltar que as crianças podem ser convidadas a guiar a brincadeira para que os colegas reproduzam a sequência sonora.

2.1.4 Sonoro espacial

As atividades sonoras espaciais consistem em detectar de onde um som está vindo e mover-se espacialmente em direção àquele som. São atividades que estimulam a capacidade de detectar sons a uma distância maior e de perceber que um som fica mais evidente à medida que a criança está mais perto dele.

2.1.4.1 Encontrando o alarme

Para essa brincadeira, um *timer* deve ser programado para tocar em alguns minutos, e escondido na sala de aula ou em outro ambiente interno. Vale lembrar a importância de explicar a brincadeira para as crianças antes de começar; nesse caso, as crianças devem saber que há um *timer* escondido no ambiente e que, assim que ele tocar, devem encontrá-lo se guiando pelo som. Após encontrarem, a brincadeira pode ser repetida com alguma criança escondendo o *timer* novamente enquanto as demais esperam do lado de fora da sala.

2.1.4.2 Where are you?

Em um lugar silencioso, explique a brincadeira para as crianças: uma criança será vendada e outra criança receberá um instrumento musical pequeno, como um sino ou um

chocalho. A criança vendada deve perguntar “*where are you?*”, e assim que a pergunta for feita, a criança com o instrumento deve tocá-lo constantemente. Ao se guiar pelo som, a criança vendada deve se movimentar pelo espaço até encontrar a criança com o instrumento. A brincadeira pode ser repetida – no mesmo dia, ou na mesma semana, a fim de contemplar todas as crianças em ambos os papéis.

2.1.5 Sons da natureza

A atenção e a reprodução dos sons da natureza são de extrema importância no processo de consciência sonora e consciência fonética, uma vez que muitos dos sons produzidos na natureza se assemelham aos sons da fala. Encontramos, por exemplo, sons ressoantes como vogais no uivo do vento e no uivar do lobo; sons obstruintes plosivos no som da garoa e no piar de um pássaro; sons obstruintes fricativos no som das ondas do mar e no zunido da abelha.

O estímulo à percepção e à reprodução dos sons da natureza é um trabalho que envolve o simbolismo sonoro, que pode acontecer quando há similaridade entre os sons da fala e os sons da natureza, por exemplo. Aguçar essa sensibilidade ao simbolismo sonoro pode ter desdobramentos positivos na aquisição da linguagem da criança (IMAI; KITA, 2014).

2.1.5.1 Reproduzindo os sons da natureza – Parte I

Em um ambiente calmo e silencioso, alguns sons da natureza devem ser tocados a fim de que as crianças tentem identificá-los. Após a identificação, elas podem ser convidadas a tentar reproduzi-los usando os sons da boca. Sons como o do vento, o da chuva, o das ondas do mar são sugestões para utilizar nessa brincadeira.

2.1.5.2 Reproduzindo os sons da natureza – Parte II

Para essa brincadeira, serão necessários *flashcards* com imagens que remetam aos fenômenos da natureza, como uma cachoeira, o vento, uma garoa, uma tempestade, as ondas do mar. Os *flashcards* devem ser mostrados às crianças, e elas serão convidadas a produzir um som que representa a imagem observada, usando a boca. A brincadeira pode ser feita com cada criança escolhendo uma imagem para reproduzir, dando a ela a liberdade de escolha.

2.1.5.3 Reproduzindo os sons dos animais

Em um ambiente calmo e silencioso, alguns sons de animais serão tocados e as crianças, convidadas a tentar identificá-los e reproduzi-los usando os sons da boca. Sons como o sibilar da cobra, o zunido da abelha, o uivar do lobo, o rugir do tigre são sugestões para essa brincadeira. Nessa brincadeira, a criança, ao reproduzir os sons dos animais, não apenas explora os movimentos articulatórios para a produção desses sons, como também recebe um feedback acústico da sua própria produção, auxiliando no processo de percepção sonora.

2.1.6 Segmentação silábica

As atividades de separação silábica desenvolvem a capacidade de perceber que as palavras podem ser divididas em partes menores, ou seja, são segmentadas por sílabas. A segmentação silábica é importante para a exploração com as rimas, e no processo de letramento, mais adiante. Portanto, explorar a segmentação das sílabas de maneira lúdica, informal e divertida é mister com crianças.

2.1.6.1 *The clapping game*

A brincadeira consiste em brincar de dividir as palavras com palmas. O primeiro passo da brincadeira é usar o nome de cada criança. A brincadeira pode ser proposta e explicada exemplificando com o nome do professor: uma palma deve ser batida a cada separação silábica, por exemplo: no caso do nome Maria, a professora diria “MA” enquanto bate uma palma, “RI” enquanto bate outra palma, e “A” enquanto bate a última palma. Depois de demonstrar a brincadeira, as crianças podem ser convidadas a usarem o próprio nome. Nesse primeiro momento, com um nome de cada vez, a separação pode ser feita com todos juntos para que as crianças se guiem pelas palmas do professor. Vale lembrar que apesar de sabermos que a brincadeira envolve separação silábica, sugerimos não explicar esse processo para as crianças dessa faixa etária de 3 a 4 anos.

A brincadeira pode ter outros desdobramentos quando as crianças estiverem brincando com os seus nomes facilmente. Elas podem brincar com o nome dos animais, dos objetos que veem na sala, com cores, ou com qualquer palavra que escolherem.

2.1.6.2 *Counting-out rhymes*

As *counting-out rhymes* são pequenas rimas usadas em qualquer momento para escolher algo aleatoriamente, como “minha mãe mandou”, frequentemente usada no PB. Podem ser usadas, por exemplo, para escolher a criança que começará a brincadeira, ou nos momentos de roda, enquanto mostra as *tags* com a foto e o nome de cada criança para ver quem está presente e quem está ausente no dia. Em todos os momentos em que uma *count-out rhyme* for usada, é importante alinhar a separação silábica a fim de fazer uma correspondência um a um com o objeto ou a criança a ser escolhida. Por exemplo, a pessoa cantando a rima deverá apontar para uma nova criança de acordo com a separação silábica.

2.1.7 Pareamento sonoro

As atividades de pareamento sonoro são fundamentais, pois trabalham a habilidade da criança em perceber sons que são semelhantes e classificá-los como iguais ou diferentes. Entender o processo de pareamento de sons será de extrema importância para a consciência fonética, em que a criança precisará perceber sons, distingui-los e classificá-los como pertencentes a uma mesma categoria fonética ou não a fim de adquirir os sons da L2, e não os assimilar aos sons da L1.

2.1.7.1 *Jogo da memória sonoro*

Para que essa brincadeira ocorra, é necessário preparar o material previamente. Algumas embalagens pequenas e iguais devem ser encapadas para que os elementos que forem inseridos não sejam vistos. Uma outra opção é usar embalagens de M&M's®, que já são coloridas e opacas. Alguns elementos que façam sons distintos devem ser escolhidos para inserir nos potes, como milho, feijão, grão-de-bico, areia, arroz, macarrão, entre outros. Em cada dois potes, o mesmo elemento na mesma quantidade deve ser colocado para formar um par. Por exemplo, três grãos-de-bico em um dos potes, três grãos-de-bico em outro; $\frac{1}{3}$ de areia em um pote e $\frac{1}{3}$ de areia em outro; $\frac{1}{4}$ de milho em um pote e $\frac{1}{4}$ de milho em outro. Desse jeito, haverá três pares com três sons distintos. A tampa dos potes deve ser selada para que não abra.

O material é usado como um jogo da memória sonoro: as crianças devem parear os sons iguais. O material deve ser mostrado e apresentado às crianças para que saibam como utilizá-lo, ouvindo todos os sons atentamente e, em seguida, formando os pares de acordo com o mesmo som. Dependendo da idade da criança, o material pode conter apenas dois pares e, posteriormente, aumentar conforme novos desafios sejam adicionados.

CAPÍTULO 3 – O DESENVOLVIMENTO DO *INPUT* FONÉTICO: UMA PROPOSTA LÚDICA PARA CRIANÇAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM SALA DE AULA EM CONTEXTO BILÍNGUE

3.1 O *input* fonético para crianças na primeira infância: uma nova proposta

Com base nas teorias discutidas no capítulo 1 e nas atividades apontadas no capítulo 2, apresentaremos uma nova proposta de *input* fonético para crianças na primeira infância. Vale ressaltar que, para além das atividades propostas, todo o *input* da L2 que cerca a criança é parte integrante e imprescindível para a aquisição dos sons da L2.

A nossa proposta é constituída de atividades lúdicas que contemplam a consciência sonora e a consciência fonética por meio de pistas acústicas eficazes que levam em consideração a L1 da criança, a relação entre a percepção e a produção dos sons, e a faixa etária do aprendiz, a fim de que a criança adquira os sons da L2 de maneira acurada e não assimile sons da L2 a sons da L1.

Flege e Bohn (2021) argumentam que no processo de aquisição de um som da L2, as crianças, baseadas nas categorias fonéticas do *input* da L2 que receberam, formam classes de equivalências. Por meio das pistas acústicas, os sons vão sendo percebidos como pertencentes a uma mesma categoria fonética. Cada categoria é mediada por uma série dos melhores exemplares dos sons, os chamados protótipos, que melhor representam o conjunto das propriedades desses sons. Os protótipos definem como uma determinada categoria fonética é percebida e produzida. Assim, a qualidade do *input* fonético é crucial para que as categorias fonéticas sejam adquiridas precisamente.

Como discutido anteriormente, no capítulo 1, o intuito é fornecer a melhor qualidade e a maior quantidade de *input* fonético possível no dia a dia na escola, visando a uma boa aquisição dos sons da L2; portanto, uma vez que essas atividades sejam lúdicas e caibam no currículo pedagógico, indicamos que os professores tenham um momento de *input* fonético consciente e intencional todos os dias.

O programa de *input* fonético descrito a seguir implica a melhor percepção dos sons da L2 por meio de pistas acústicas, causando uma produção mais acurada, logo, uma pronúncia inteligível. O intuito do programa é desfrutar do fator idade e do período sensível em que a criança da primeira infância está inserida para que os fonemas da L2 sejam adquiridos e não assimilados a fonemas da L1. Assim, quanto mais cedo esse trabalho com o *input* fonético começar, mais benefícios trará para a aquisição da L2 da criança.

O público-alvo dessa proposta são crianças da primeira infância que estão inseridas em contexto bilíngue (PB/inglês) e que recebem *input* não apenas de falantes nativos da L2, como também de falantes não nativos, mas fluentes na L2. Acreditamos que as crianças que estão inseridas em contexto formal de aprendizagem da L2, como em institutos de idiomas, por exemplo, também podem se beneficiar com esse trabalho de consciência sonora e fonética. Nesses contextos, cabe ao professor selecionar algumas brincadeiras para inserir na rotina. Importa ressaltar que os efeitos do programa realizado diariamente em um ambiente bilíngue certamente serão diferentes daqueles trabalhados uma ou duas vezes por semana em contexto de institutos de idiomas devido à quantidade de *input*; ao mesmo tempo que os efeitos de trabalhar a percepção dos sons em L2 algumas vezes por semana diferem de um ambiente cujo trabalho fonético é negligenciado. Ou seja, apesar dessa proposta ser elaborada para crianças inseridas em contexto bilíngue, acreditamos que todos os professores que ensinam a L2 de algum modo se beneficiarão do programa desenvolvido e de suas reflexões.

Para que as atividades de consciência fonética ocorram, alguns materiais são necessários, como *flashcards* com imagens reais dos objetos ou a *realia* dos objetos usados. Todos os *flashcards* utilizados para as atividades se encontram no apêndice. Ressaltamos que o *corpus* utilizado na proposta foi escolhido levando em consideração os fonemas das palavras; dessa forma, o vocabulário escolhido por cada professor pode se adequar de acordo com o contexto pedagógico em que as crianças se encontram a fim de integrar as atividades e brincadeiras ao currículo.

Vale ressaltar que a ordem das categorias apresentadas é baseada nas evidências empíricas trabalhadas no capítulo 1 a fim de realizarmos um trabalho de consciência fonética que possibilite às crianças uma percepção acurada. Defendemos que é necessário implementar uma progressão: primeiro introduzir pares mais facilmente distinguíveis, por exemplo /i/ e /u/, e paulatinamente introduzir exercícios contendo pares de sons que causam mais dificuldade na discriminação, por não serem contrastivos na L1 dos falantes, por exemplo, /i/ e /l/. Não considerar essa progressão é esperar que a criança produza um som que ela nem mesmo percebe.

Flege e Bohn (2021) destacam que um dos fatores determinantes para a formação de categorias fonéticas é o grau de disparidade entre uma categoria e outra. Ou seja, quanto mais a criança conseguir perceber a dissimilaridade entre uma categoria fonética da L2 e a categoria mais próxima da L1, mais fácil será a formação da categoria da L2, logo, a aquisição daquele som. Portanto, trabalhar com a progressão desde as categorias

mais distantes até as mais próximas foi uma decisão intencional e cuidadosa pautada em critérios científicos.

Assim, as atividades propostas se concentram em: 1) consoantes de categorias fonéticas distintas; 2) consoantes de categorias fonéticas semelhantes; 3) vogais de categorias fonéticas distintas; 4) vogais de categorias fonéticas semelhantes; e 5) pares mínimos. Os aspectos da prosódia também serão trabalhados no decorrer da proposta. Os elementos mais trabalhados nas atividades seguintes são as consoantes iniciais e as vogais, por serem elementos que mais influenciam na inteligibilidade de um falante (THOMSON, 2018). Ao final do trabalho com as categorias fonéticas e os aspectos da prosódia, duas seções são destinadas à importância do *storytelling* e das músicas e rimas infantis, respectivamente.

Ademais, salientamos a importância da repetição para as crianças da primeira infância (MONTESSORI, 1967). A repetição de atividades é importante para as crianças se sentirem confortáveis com a proposta apresentada, e a cada ciclo, dominarem mais os aspectos trabalhados. Com a repetição, a criança explora aspectos novos, e, por conseguinte, tornam-se aptas a replicá-los em diversos contextos. Ao darmos a oportunidade para a criança visitar uma proposta, qual seja, damos a oportunidade para ela estabelecer novas conexões. A cada exploração, podemos incorporar aos dados que ela construiu das situações anteriores, novos elementos. Ou seja, se num primeiro momento a atenção foi mais focada em perceber o vocabulário, por exemplo, numa próxima vez, quando o vocabulário já estiver dominado, a atenção vai se concentrar em outros elementos, como na sonoridade.

Embora o foco deste trabalho seja na percepção, os momentos propostos a seguir são oportunidades para encorajar também a produção da criança, visando tanto à parte motora e articulatória necessárias para a produção dos sons da L2; quanto ao desenvolvimento lexical e gramatical. A produção oral da criança também é parte do *input* fonético utilizado para desenvolver a L2 (FLEGE, 2009). Isso ocorre pelo fato de haver um vínculo direto entre produção e percepção, fazendo com que haja feedback da articulação à audição.

As atividades propostas a seguir fazem parte da minha prática pedagógica e do inventário coletivo de brincadeiras, como o “vivo ou morto”, que foram modificadas a fim de privilegiar o trabalho com os fonemas. A atividade *Three-period lesson*, por outro lado, é proposta por Montessori (1965) a fim de trabalhar com vocabulário; nesse caso, como faz parte dos estudos montessorianos, não modificamos o seu processo, apenas adicionamos um novo objetivo para além do trabalho com vocabulário, que é o fonético.

Nesta pesquisa, propomos algumas atividades a título de exemplo com a finalidade de enriquecer o *input* fonético por meio de pistas acústicas acuradas que estimulem a percepção dos sons; no entanto, salientamos que, uma vez que os professores entendam os objetivos de cada etapa do programa, inúmeras possibilidades de brincadeiras podem ser criadas ou adaptadas para compor esse repertório. Nesses casos, destacamos, novamente, a importância de compreender a progressão das categorias fonéticas, o inventário fonético da L1 e da L2 e as teorias que embasam esse programa.

Isso posto, passaremos agora a apresentar as propostas de atividades lúdicas de exposição aos sons da L2 para possibilitar que as crianças formem novas categorias fonéticas e evitem assimilar categorias distintas na L2 a uma categoria da L1.

3.1.1 Consoantes de categorias fonéticas distintas

No início do trabalho com os fonemas, as atividades propostas visam chamar a atenção das crianças a sons de categorias fonéticas variadas. O *corpus* que compõe as atividades inclui sons que se diferem notavelmente entre si, a fim de preparar o ouvido da criança para as atividades com sons similares e, de acordo com Flege (1988, 1995), mais difíceis de serem adquiridos. O foco primeiramente com as categorias fonéticas variadas é misturar tanto para que a criança note sons diferentes entre si quanto para que ela se acostume com as atividades propostas; primeiro em um momento cujos sons são mais fáceis de serem distinguidos, para depois repetir as brincadeiras com sons mais desafiadores.

Para a realização das atividades enfocando consoantes de categorias fonéticas distintas, propomos a inclusão de sons obstruintes (plosivos, fricativos, africados) e sons ressoantes (nasais, laterais, flapes, nasais). As consoantes são formadas pela passagem do ar pelo trato vocal obstruído, podendo ser vozeadas ou não vozeadas.

3.1.1.1 *I spy*

O objetivo dessa brincadeira é trabalhar com a ampliação de vocabulário – essencial para a aquisição de linguagem –, e com a identificação das palavras em um ambiente amplo foneticamente.

A criança deve ser convidada, individualmente, para uma brincadeira. Primeiramente, ressaltamos a importância de que a criança conheça as palavras presentes nos *flashcards* expostos a fim de que o vocabulário não seja um fator interveniente no

desempenho dela. Uma média de seis a oito *flashcards* com sons que se diferem entre si deve ser escolhida, variando as categorias fonéticas. O *corpus* sugerido inclui as palavras *pea*, *chin*, *nose*, *ladder* e *fan*.

Os *flashcards* devem ser colocados sobre a mesa, um a um, pronunciando cada palavra, e a atividade deve ser apresentada para a criança: ela vai ouvir a frase “*I spy with my little eye a...*” e uma palavra que se encontra sobre a mesa, e deve encontrá-la. Para tornar esse momento mais divertido, sugerimos o uso de binóculo, lupas, ou fazer uma luneta com as mãos. A brincadeira pode ser repetida até que todas as palavras sejam encontradas. Para uma extensão da brincadeira, a criança pode ser convidada a escolher as imagens para um colega, repetindo a frase “*I spy with my little eye a...*”.

3.1.1.2 *Up and down*

A atividade *Up and down* tem como objetivo perceber a diferença entre duas palavras com fonemas diferentes em um momento divertido que envolve exploração corporal. Na primeira vez em que a brincadeira for apresentada, sugerimos usar as palavras *up* e *down*, que incluem fonemas iniciais distintos e possibilitam maior compreensão dos movimentos a serem trabalhados durante esse momento. O *corpus* se constitui de fonemas de categorias fonéticas distintas, de mais fácil percepção, a fim de que as crianças se acostumem com a brincadeira (*goat* e *fan*, por exemplo).

A brincadeira deve ser explicada às crianças: em uma roda, ou com as crianças espalhadas pelo espaço, toda vez que elas ouvirem a palavra *up*, elas precisam ficar em pé, e ao ouvirem a palavra *down*, elas precisam agachar. A sequência *up* e *down* pode ser usada na primeira rodada e, nas vezes seguintes, as palavras escolhidas podem ser diferentes contemplando categorias fonéticas distintas.

3.1.1.3 *Sequencing cards*

O objetivo dessa brincadeira é trabalhar com a memória – processo importante para a aquisição de linguagem; bem como começar um trabalho de comparação fonética por meio de palavras que são ouvidas em sequência cujos fonemas são de categorias distintas. Ademais, essa etapa com as categorias fonéticas distintas, logo, de mais fácil percepção, é de extrema importância para que a criança se acostume com o tipo de atividade e de atenção necessária. Desse modo, quando o contraste entre as categorias fonéticas for mais

desafiador, a criança provavelmente já saberá o processo da brincadeira e se atentará mais aos sons.

Para essa atividade, é preciso ter mais cópias dos *flashcards* utilizados. A criança deve ser convidada, individualmente, para uma brincadeira em um ambiente calmo e silencioso. Os *flashcards* devem ser apresentados separadamente enquanto se produz oralmente a palavra correspondente à imagem. Os *flashcards* podem ser organizados em cima da mesa ou sobre um tapete, caso optem por realizar a atividade no chão. A criança deve estar atenta à instrução: uma sequência de quatro palavras será produzida pelo professor, e ela deve pegar os *flashcards* correspondentes e organizá-los de acordo com a sequência que ouviu. Recomendamos, para melhor organização e visualização da criança, usar um apoio de tecido ou papel com as divisões de espaço de cada *flashcard*. Para essa proposta, o *corpus* sugerido é: *bee, chin, mouth, rabbit* e *van*.

Na primeira rodada, pausas maiores entre as palavras provavelmente serão necessárias, dizendo uma palavra por vez e esperando a criança pegar e colocar o *flashcard* correspondente para montar a sequência. Depois que a criança entender a brincadeira, a sequência pode ser produzida sem pausas, e a criança deve sequenciar os *flashcards* após ouvir as quatro palavras. Caso precise, a sequência pode ser repetida quantas vezes forem necessárias. Para o *corpus* da brincadeira, três palavras iguais e uma diferente devem ser escolhidas a fim de trabalhar a percepção das categorias fonéticas distintas. Por exemplo: *bee, rabbit, bee, bee; van, van, chin, van*; e assim por diante.

3.1.1.4 *Odd one out*

O objetivo dessa brincadeira é perceber os sons iguais e os distintos e conseguir separá-los por meio da percepção de qual som não corresponde à mesma categoria fonética. Essa brincadeira é um exercício de discernimento e de classificação dos sons, como uma triagem do que é similar e do que é distinto.

A brincadeira *Odd one out* pode ser feita em grupos maiores ou em pequenos grupos e é uma opção rápida e divertida para ser feita em um momento planejado, ou em *gaps* em que há um tempo livre. Lembre-se de que esses momentos devem ser lúdicos e divertidos, então, o uso de estratégias para despertar o interesse dos estudantes e o engajamento é importante. Para a brincadeira acontecer, é necessário silêncio e atenção, sugerimos, nesses momentos, fazer intervenções do tipo “*let's open up our ears so we hear better*”, indicando que o centro de atenção devem ser os ouvidos.

A atividade deve ser explicada às crianças: elas ouvirão uma sequência de palavras repetidas e, quando ouvirem uma palavra diferente, devem fazer um gesto a ser combinado com a turma (tocar a cabeça ou levantar os braços, por exemplo). Nesse momento, duas palavras com categorias fonéticas distintas devem ser escolhidas para cada rodada da brincadeira. O objetivo não é pronunciar as palavras rapidamente, e sim, focar o reconhecimento da única palavra diferente na sequência.

Quando o objetivo estiver claro, a brincadeira pode ser iniciada. Em uma sequência como *bear, bear, bear, bear, bear, frog, bear, bear*, o esperado é que, quando as crianças ouvirem a palavra *frog*, elas façam o gesto combinado. Nos primeiros momentos, possivelmente a brincadeira acabe quando as crianças ouvirem a palavra diferente pela primeira vez. Nas rodadas seguintes, o intuito é continuar a brincadeira sem interrupções, apenas observando os gestos das crianças ao ouvirem a palavra diferente: *bear, bear, bear, bear, bear, frog, bear, bear, frog, bear, bear, frog*; e assim por diante. A cada rodada, novas palavras com categorias fonéticas distintas devem ser escolhidas para brincar.

3.1.1.5 Scavenger hunt

Nessa primeira etapa, a brincadeira tem como objetivo a identificação dos sons de uma palavra com a imagem correspondente. A brincadeira *Scavenger hunt* pode ser feita em pequenos ou grandes grupos, dependendo da dinâmica da turma. Para deixar as crianças mais engajadas, a preparação dessa brincadeira pode ser feita por meio de um faz de conta de exploradores. Sugerimos usar binóculo, lunetas ou lupas a fim de deixar o momento mais lúdico e divertido.

Alguns *flashcards* com palavras de categorias fonéticas distintas devem ser escondidos pelo espaço em que a brincadeira vai ser realizada. Quando as crianças chegarem, elas devem achar a imagem referente à palavra ouvida; sentenças como “*Find the goat, please*” podem auxiliar no processo. Quando o *flashcard* for encontrado, será a vez de encontrar outra palavra. A brincadeira pode ser repetida até todos os *flashcards* escondidos serem encontrados; e pode continuar com alguma criança escondendo os *flashcards* para os colegas encontrarem.

3.1.1.6 Three Period Lesson

Essa atividade, proposta por Montessori (1965), foi inicialmente pensada tanto para a apresentação quanto para a demonstração de domínio do novo vocabulário, e se divide

em três etapas: 1) nomear; 2) reconhecer e associar; e 3) lembrar. Embora o objetivo proposto por Montessori (1965) tenha sido apresentar novo repertório lexical, a mesma abordagem pode ser usada para trabalhar, além do vocabulário, as pistas acústicas nas categorias fonéticas escolhidas, respeitando seus processos e suas etapas.

Alguns *flashcards* com os sons de categorias fonéticas distintas devem ser apresentados para a criança, individualmente. Com alguns *flashcards* (de dois a quatro), organizados sobre a mesa ou sobre um tapete, caso seja realizada no chão, a atividade pode ser iniciada. A primeira etapa consiste em apresentar o vocabulário trabalhando com os sons escolhidos. As palavras devem ser nomeadas enquanto o professor aponta para cada uma, dizendo: “*This is the chin; this is the pea; this is the fan; this is the ladder*”, por exemplo. Uma vez nomeados, passamos para a segunda etapa, a da associação.

Nessa etapa de associação, o professor pede para a criança mostrar o *flashcard* que contenha a palavra ouvida, dizendo: “*Show me the chin, please; show me the pea, please; show me the fan, please; show me the ladder, please*”. Após essa etapa, começamos a etapa 3, para lembrar o vocabulário. Nesse momento, o professor deve pedir para a criança dizer as imagens presentes nos *flashcards*, uma a uma, perguntando a ela: “*What is this?*” enquanto aponta para as imagens, encorajando-a a responder: “*This is the chin; this is the pea; this is the fan; this is the ladder*”.

3.1.1.7 Prosódia: entoação

A prosódia engloba diversos elementos como entoação, acentuação, qualidade de voz, ritmo e taxa de elocução, os quais implicam correlatos acústicos, auditivos e fisiológicos. Tais elementos podem ser utilizados nas três funções: linguística, que exerce uma função na língua, como a delimitação de um enunciado ou a ênfase lexical e frasal; extralinguística, que denota características físicas e sociais, como a idade do falante, o gênero e a classe econômica; e paralinguística, que engloba componentes relacionados à emoção, atitude e estados afetivos. Por isso, é também importante incorporar atividades que possibilitem às crianças explorarem a prosódia da L2.

Um dos elementos prosódicos abordados neste trabalho é a entoação. Os principais correlatos da entoação são: em nível auditivo, o *pitch*, que é a sensação auditiva que permite ao ouvinte perceber a produção de sons agudos e graves; em nível acústico é o F0, o primeiro harmônico da voz; e em nível fisiológico, a vibração das pregas vocais.

Um jeito divertido e dinâmico para trabalhar o *pitch* com as crianças é por meio de brincadeiras corporais, explorando, com elas, os sons agudo e grave; experimentando ir do

grave ao agudo, e do agudo ao grave. Depois da exploração, sugerimos uma brincadeira que consiste em as crianças acompanharem as alterações de *pitch* corporalmente enquanto o professor canta uma música, recita um poema ou uma *nursery rhyme*. Quando a voz estiver grave, as crianças se abaixam, e conforme a voz for soando mais aguda, as crianças vão se levantando. Uma outra opção é acompanhar essas alterações com as mãos, subindo e descendo conforme o *pitch*.

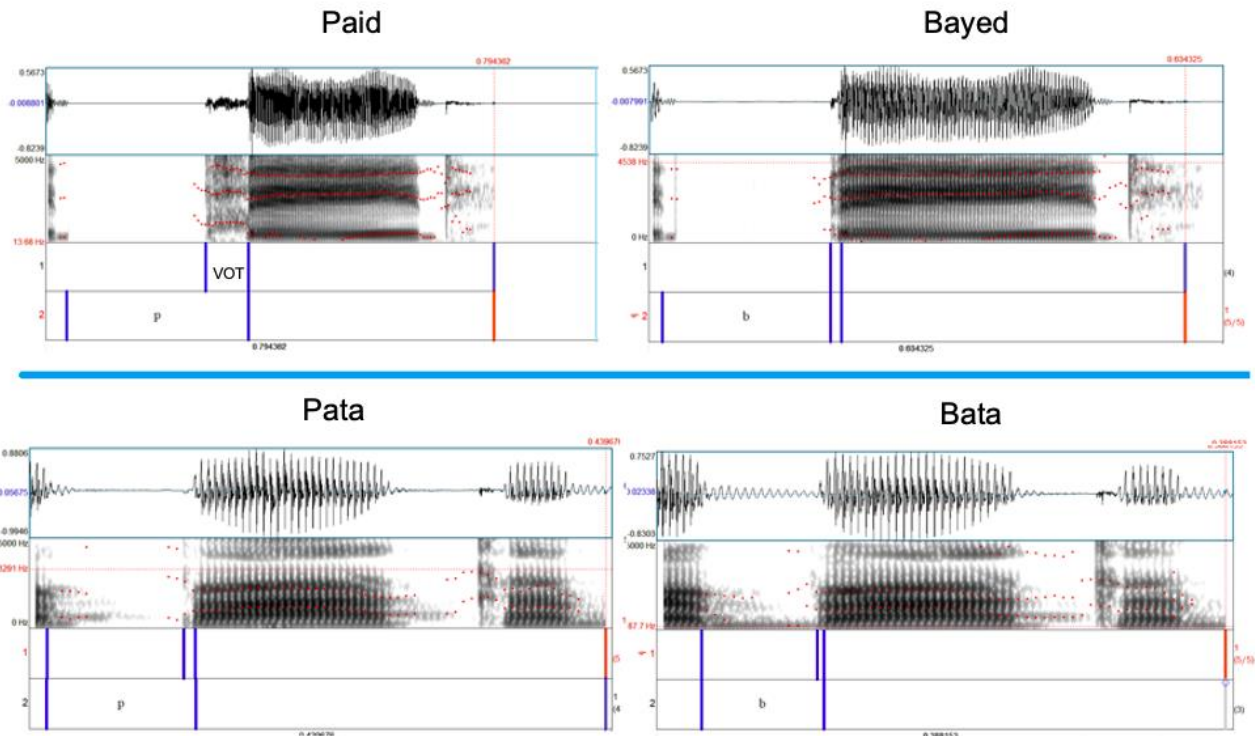
3.1.2 Consoantes de categorias fonéticas semelhantes

As atividades descritas a seguir visam trabalhar com a percepção de categorias fonéticas semelhantes. Segundo Flege (1988, 1995), as categorias fonéticas semelhantes são as mais difíceis de adquirir devido ao processo de assimilação (ver seção 1.2.1). As propostas a seguir levam em consideração a proximidade de categorias fonéticas entre o PB e o inglês e a noção de influência que a L1 pode ter na L2. Como abordado na seção 1.5, o foco do trabalho de consciência fonética deve eleger e enfatizar alguns segmentos que provocam mais dificuldade de acordo com a L1 do falante (ABERCROMBIE, 1949; THOMSON, 2018). Com base nessa premissa, as atividades propostas a seguir trabalham com os sons plosivos não vozeados, oferecendo a pista acústica para a distinção entre esses sons no inglês e no PB: o VOT.

O VOT é o tempo de ataque de vozeamento (LADEFOGED, 1975; LISKER; ABRAMSON, 1964), ou seja, a duração do intervalo de tempo entre o *burst* (ruído transiente) e o início da vibração das pregas vocais nas consoantes plosivas. Em inglês, o VOT é um aspecto fonético considerado importante na distinção entre consoantes plosivas vozeadas e não vozeadas. As plosivas vozeadas /p, t, k/ em inglês são produzidas com um VOT mais longo seguido da aspiração em posição de ataque silábico, diferentemente do PB, cujo VOT é curto, resultando na falta de aspiração (ROCCA; MARCELINO, 1999).

A aspiração causada por um VOT longo remete a uma sincronização entre o gesto vocal e o articulatório, que é importante para a produção de sons de uma língua. Essa sincronização pode causar dificuldade para falantes cuja aspiração não esteja presente nos sons da L1, e faça parte das características fonéticas de alguns sons da L2, como é o caso de falantes do PB, aprendizes do inglês. A pista acústica para distinguir as plosivas do PB das plosivas do inglês é o ruído da aspiração. Podemos observar a diferença de VOT das plosivas /p/ e /b/ do inglês e do PB no espectrograma de banda larga a seguir.

Imagem 1 – Espectrograma de banda larga para comparação de VOT



Fonte: Elaborada por Sandra Madureira (2021)

Como supracitado e visível no espectrograma, o VOT dos sons plosivos não vozeados é consideravelmente maior no inglês do que no PB. Essa diferença configura uma pista acústica importante para a distinção da aspiração contida nas consoantes plosivas do inglês, mas não nas plosivas do PB.

O intuito dessas atividades é trabalhar com a percepção de sons semelhantes (plosivos no PB e no inglês) e com o diferente VOT a fim de promover pistas acústicas acuradas, com potencial de auxiliar na percepção da criança, com a intenção de que os sons plosivos do inglês não sejam associados aos sons plosivos do PB.

3.1.2.1 /spy

Depois de ter explorado a brincadeira com sons distintos, a criança pode ser convidada, individualmente, para brincar de *I spy* de novo; dessa vez, com categorias fonéticas semelhantes. O vocabulário apresentado deve ser conhecido pela criança para que não seja um impeditivo da realização da atividade. Caso a criança não conheça alguma palavra, ela deve ser apresentada nesse momento. Para trabalhar com os sons plosivos, o *corpus* sugerido é *pen* e *pea* ([p^h] plosivos bilabiais não vozeados); *turtle* e *tiger* ([t^h] plosivos alveolares não vozeados); *cat* e *corn* ([k^h] plosivos velares não vozeados).

O objetivo de realizar a brincadeira nessa etapa é fornecer pistas acústicas acuradas para a produção dos sons plosivos em inglês, que diferem dos sons plosivos em PB devido à aspiração. Ao escolhermos esse *corpus*, estamos privilegiando a percepção de um VOT mais longo com o intuito de propiciar oportunidades de percepção das pistas acústicas usadas para a distinção das plosivas na L1 e na L2.

Os *flashcards* devem ser colocados sobre a mesa, um a um, conforme as palavras são pronunciadas. A atividade deve ser lembrada para que a criança acompanhe a brincadeira: ela vai ouvir a frase “*I spy with my little eye a...*” seguida de uma palavra correspondente a um dos *flashcards* que se encontram sobre a mesa, e deve encontrá-lo. Para tornar esse momento mais divertido, sugerimos o uso de binóculo, lupas, ou fazer uma luneta com as mãos. A brincadeira pode ser repetida até que todas as palavras sejam encontradas. Para uma extensão da brincadeira, a criança pode ser convidada a escolher as imagens para um colega encontrar, repetindo a frase “*I spy with my little eye a...*”.

3.1.2.2 *Up and down*

Nesse momento, ao revisitar a brincadeira *Up and down*, o *corpus* deve ser organizado com fonemas de categorias fonéticas semelhantes, que são mais desafiadoras de serem percebidas. O *corpus* sugerido é: *turtle*, *cat* e *parrot*, sons plosivos não vozeados, uma vez que possuem a aspiração, pista acústica para a percepção dessas categorias. Novamente, o objetivo dessa brincadeira é fomentar a atenção às pistas acústicas utilizadas para a produção dos sons plosivos no inglês, cujo VOT é mais longo devido à aspiração.

Dado que as palavras da brincadeira não indicam automaticamente a posição em que as crianças devem estar ao ouvi-las (como as palavras *up* e *down* no primeiro contato com a brincadeira), sugerimos escolher palavras que tenham alguma correspondência com o movimento de estar abaixado ou em pé para facilitar a compreensão. As palavras *turtle* e *cat*, por exemplo, podem ser utilizadas para indicar que as crianças abaixem, assim como uma tartaruga ou um gato; ao passo que a palavra *parrot* pode indicar a postura levantada, assim como um papagaio voando.

A brincadeira deve ser explicada para as crianças: toda vez que elas ouvirem a palavra *parrot*, elas precisam ficar em pé e, ao ouvirem a palavra *turtle*, elas precisam agachar. Posteriormente, as crianças podem ser convidadas a comandarem a brincadeira, incentivando a produção da L2.

3.1.2.3 Sequencing cards

Para a proposta de sequência de palavras com foco em consoantes semelhantes, sugerimos como *corpus* as palavras: *pear*, *boy*, *tiger*, *doe*, *carrot* e *goat*. Nesse momento, enfocaremos nas pistas acústicas das plosivas vozeadas e não vozeadas, sem oferecer pares mínimos. O objetivo da brincadeira nessa etapa é de trabalhar com a memória e, simultaneamente, com a diferença na produção e na percepção dos sons plosivos vozeados e não vozeados. A criança entra em contato, então, com as pistas acústicas utilizadas nas plosivas vozeadas (principalmente o VOT), além de com as pistas acústicas usadas na percepção das plosivas não vozeadas, como a vibração das cordas vocais. Esse trabalho, com as categorias produzidas em sequência, tem o potencial de estimular a atenção às diferentes categorias fonéticas.

Para essa atividade, é preciso ter mais cópias dos *flashcards* utilizados. A criança deve ser convidada, individualmente, para uma brincadeira em um ambiente calmo e silencioso. Cada *flashcard* deve ser mostrado separadamente enquanto se produz a palavra correspondente à imagem. Os *flashcards* devem ser colocados de maneira organizada em cima da mesa ou sobre um tapete, caso a atividade seja realizada no chão.

É importante lembrar a brincadeira com a criança: ela ouvirá uma sequência de quatro palavras e deverá pegar os *flashcards* correspondentes para organizá-los de acordo com a sequência que ouviu. Recomendamos, para melhor organização e visualização da criança, o uso de um apoio de tecido ou papel com as divisões de espaço para a sequência dos *flashcards*. A sequência deve ser produzida sem pausas, e a criança deve ser instruída a montar a sequência após ouvir as quatro palavras. Caso necessário, a sequência pode ser repetida quantas vezes forem necessárias.

Nessa proposta, a fim de guiar a atenção para a percepção da diferença entre um som plosivo vozeado e um não vozeado, sugerimos trabalhar em pares: /p/ – /b/, /t/ – /d/ e /k/ – /g/, por exemplo, *pear*, *pear*, *boy*, *pear*, *doe*, *tiger*, *doe*, *doe*; *carrot*, *carrot*, *carrot*, *goat*.

3.1.2.4 Odd one out

Após ter explorado essa brincadeira algumas vezes em outros momentos focando as categorias fonéticas distintas, o próximo passo para essa atividade é propor uma percepção mais desafiadora, enfocando as categorias semelhantes. Nessa etapa, estamos privilegiando a percepção das pistas acústicas usadas para distinguir as consoantes plosivas vozeadas das não vozeadas. Portanto, o objetivo da atividade é colocar as duas

categorias fonéticas intercaladas, ainda sem fornecer os pares mínimos. Deve-se, então, juntar as consoantes plosivas bilabiais (/p/ e /b/); as consoantes plosivas alveolares (/t/ e /d/); e as consoantes plosivas velares (/k/ e /g/).

A atividade deve ser lembrada com as crianças: elas ouvirão uma sequência de palavras repetidas, e quando ouvirem uma palavra diferente, devem fazer um gesto a ser combinado com a turma (tocar a cabeça ou levantar os braços, por exemplo). O *corpus* sugerido para essa atividade é: *parrot, bear, tea, doll, cat* e *gold*.

Nessa etapa do programa, as diferentes plosivas vozeadas devem ser incluídas em algumas rodadas; as não vozeadas em outras; e as duas categorias juntas também devem estar presentes em algum momento; por exemplo: *parrot, parrot, bear, parrot, parrot...*; *tea, tea, tea, doll, tea...*; *cat, cat, gold, cat, gold...* e assim por diante.

3.1.2.5 Scavenger hunt

Ao revisitar a proposta da brincadeira *Scavenger hunt*, os *flashcards* escolhidos devem conter palavras cujo VOT é a pista acústica para a distinção das categorias fonéticas, por exemplo, *parrot, pea, tiger, turtle, cat* e *coat*, bem como palavras com consoantes plosivas não vozeadas, cuja vibração das cordas vocais é a pista acústica, por exemplo, *bear, boot, dot, dear, gold* e *goat*. Os objetivos da brincadeira nessa etapa são a identificação do som com a palavra correspondente, bem como a atenção à diferença existente na produção de uma plosiva vozeada e de uma plosiva não vozeada. Portanto, ao escolher os *flashcards* que devem ser achados em conjunto, é importante adicionar duas palavras que contenham esse contraste, como *parrot* (plosiva bilabial não vozeada) e *boot* (plosiva bilabial vozeada).

Alguns *flashcards* com palavras de categorias fonéticas semelhantes devem ser escondidos pelo espaço em que a brincadeira vai ser realizada. Quando as crianças chegarem, elas devem ser instruídas a achar dois *flashcards* por vez, por exemplo: “*Find the parrot and the boot, please*”. Quando os *flashcards* forem encontrados, outras palavras podem ser incluídas, e a brincadeira pode continuar até todos os *flashcards* escondidos serem encontrados. Vale ressaltar a importância da produção das crianças, além da percepção, pois conforme anteriormente mencionado, a articulação gera um feedback à audição do falante, sendo um processo importante na aquisição dos sons da L2. Portanto, é essencial, nesses momentos de brincadeira, encorajar a participação oral ativa das crianças.

3.1.2.6 *Where is it?*

Para essa atividade, são necessários alguns *flashcards* ou miniaturas em *realia* correspondentes ao vocabulário proposto; e três potes opacos de cores diferentes. A brincadeira pode ser feita com uma criança, individualmente, ou em pequenos grupos. Nesse momento, as palavras escolhidas devem conter sons plosivos vozeados e não vozeados, por exemplo *pea*, *bear* e *doe*. Os *flashcards* devem ser mostrados separadamente, pronunciando cada palavra. O objetivo dessa brincadeira é estimular a atenção ao VOT dos sons plosivos do inglês por meio de uma atividade que engloba a percepção aos sons, a produção oral e a atenção visual.

Em seguida, cada *flashcard* deve ser colocado embaixo de cada pote, e movimentados pela mesa, trocando-os de posição. Após a troca, uma das palavras usadas deve ser pronunciada e as crianças devem tentar adivinhar onde ela está. A pergunta “*Where is the pea?*” pode ser produzida a fim de fornecer novamente o *input* fonético às crianças. Assim que uma criança escolher um dos potes, ele deve ser levantado, e o professor pode perguntar “*Is this the pea?*” para encorajar o uso da L2 na resposta da criança.

Quando as crianças dominarem a atividade, os potes coloridos podem ser trocados por potes da mesma cor, a fim de que as crianças se concentrem no movimento dos potes e não se guiem pelas cores. Ademais, nas próximas vezes que a brincadeira acontecer, uma criança pode ser convidada para ser responsável por movimentar os potes. Novamente, ressaltamos que é importante encorajar o *output* da criança, dando a oportunidade para cada uma fazer as perguntas e guiar a brincadeira com o acompanhamento do professor. No entanto, uma vez que estamos focando na qualidade do *input* e em fornecer as pistas acústicas para guiar a percepção, é importante que o professor esteja presente dando o suporte fonético de maneira positiva e colaborativa. Quando a criança perguntar “*Is it the pea?*”, por exemplo, se os colegas responderem “*yes*”, uma confirmação em que a palavra-alvo esteja presente pode ser adicionada, como “*yes, it is the pea!*”.

3.1.2.7 *Prosódia: acentuação*

O elemento prosódico da acentuação se refere à proeminência, tanto frasal quanto lexical, sendo a última sinalizada pelas sílabas tônicas. No PB, o principal correlato acústico da acentuação é a duração, enquanto no inglês, são o F0, a duração, a intensidade e a

estrutura formântica. De acordo com Ladefoged (1975), a sílaba tônica de uma palavra é produzida pelo aumento de energia, podendo envolver a soltura de mais ar devido à maior contração muscular da caixa torácica; maior atividade dos músculos laríngeos, causando aumento do *pitch*; e maior atividade muscular envolvendo os articuladores.

A acentuação tem diversas funções em uma língua, como enfatizar uma palavra em uma sentença, ou contrastar duas palavras. No caso do inglês, a acentuação também é fundamental para marcar relações morfossintáticas, como a distinção de substantivos e verbos. Palavras como *'insult* e *in'sult*; *'present* e *pre'sent*; *'increase* e *in'crease*; e inúmeros outros pares, são diferenciadas pela posição da sílaba tônica, indicando a função morfossintática de cada palavra: os substantivos têm a tônica na primeira sílaba, ao passo que os verbos, na última.

Os falantes da L1 comumente transferem regras da fonotaxe da L1 para a L2, modificando a acentuação da L2, por exemplo. Por isso é de extrema importância para o professor da L2 conhecer a acentuação frasal e lexical da L1 a fim de fornecer um *input* de qualidade. Uma forma de explorar a acentuação com crianças na primeira infância é brincar de escolher a parte mais forte das palavras. O conceito de acentuação pode ser introduzido sem ser nomeado, a fim de deixar o momento mais lúdico e informal. Uma sugestão é a criação de uma história com blocos grandes e blocos pequenos, além de *flashcards* para demonstrar que cada palavra tem uma parte mais forte do que a outra.

Algumas palavras devem ser escolhidas para exemplificar a acentuação, como *elephant*, *parrot*, *vanilla*, *shampoo*, entre outras. A proposta pode ser feita individualmente, em pequenos ou grandes grupos, em forma de brincadeira. O intuito da proposta é envolver as crianças em uma história lúdica que mostra que cada palavra tem partes que são mais fortes do que as outras. Para iniciar essa atividade, as crianças podem, primeiramente, ser convidadas para o *clapping-game*, descrito na seção 2.1.6.1, a fim de descobrir quantas palmas cada palavra recebe, que será o equivalente de blocos que a palavra vai ter, simbolizando as suas sílabas. Ou seja, ao segmentarem a palavra *elephant* com palmas, as crianças devem contar três palmas, portanto, três blocos. Nesse momento, os blocos devem ser do mesmo tamanho.

Após todos os *flashcards* receberem a quantidade certa de blocos, e com os elementos organizados de modo que facilite a visualização das crianças, as crianças devem ser convidadas a descobrir qual bloco é o mais forte de cada palavra. Vale ressaltar a importância de criar um ambiente divertido e de engajamento, encorajando a participação das crianças em todos os momentos.

Nessa etapa, o *flashcard* do *elephant*, por exemplo, deve estar com três blocos. Para a compreensão do conceito de acentuação, cada sílaba da palavra deve ser pronunciada enquanto se aponta para cada bloco correspondente; em seguida, o professor pode perguntar às crianças qual bloco foi o mais forte. Na primeira vez, provavelmente será necessário enfatizar a sílaba tônica mais do que o normal para que as crianças entendam a brincadeira. Ao descobrirem que o primeiro bloco é o mais forte do *elephant*, troque o primeiro bloco por um bloco maior, de modo que torne o conceito mais concreto e visual. A brincadeira pode ser repetida com as outras palavras, e, a depender do engajamento das crianças, elas podem ser convidadas a propor novas palavras.

3.1.3 Vogais de categorias fonéticas distintas

Assim como as consoantes em posição inicial, as vogais também são um dos elementos que mais influenciam a inteligibilidade (THOMSON, 2018) e que comumente são assimilados às vogais da L1. Flege (1988) divide as categorias fonéticas em sons idênticos, sons similares e sons novos. De acordo com a fonética instrumental, alguns sons da L2 parecem ser idênticos a sons da L1, logo, o falante não terá dificuldade em produzi-los. Os sons novos, segundo Flege (1988), são os sons que não se assemelham acusticamente, auditivamente nem articulatoriamente a nenhum som da L1; a título de exemplo, Flege (1988) sugere o /y/ do francês e os cliques de línguas como o zulu.

Em contrapartida, Flege (1988) argumenta que a maioria dos sons da L2 se diferenciam dos seus equivalentes na L1, e apesar de não serem fisicamente idênticos, eles possuem semelhanças; são os denominados sons similares. Para Flege (1995), as categorias semelhantes são as que causam maior dificuldade devido ao processo de assimilação. Vale lembrar que, de acordo com o SLM, quando um som se assemelha foneticamente a um som da L1, a assimilação pode acontecer, impedindo a formação de novas categorias fonéticas.

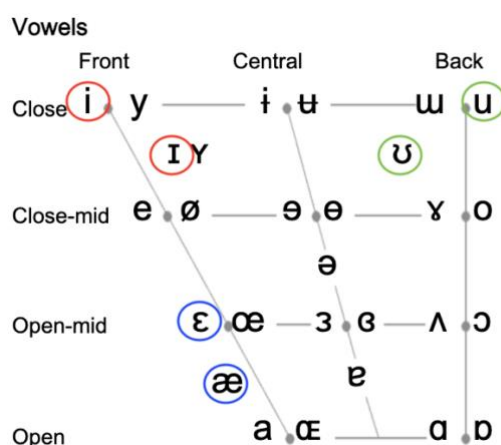
À vista disso, com o intuito de trabalhar a percepção, pelas crianças, dos sons da L2 por meio de pistas acústicas, o trabalho com as vogais deve seguir a gradação proposta: das categorias mais facilmente percebidas às que geram maior dificuldade. Logo, antes de trabalharmos com os sons semelhantes entre a L2 e a L1, trabalharemos com os sons vocálicos de categorias distintas a fim de afinar a percepção das vogais.

Os descritores articulatórios para a classificação das vogais são: posição da língua, posição do véu palatino, altura da língua, arredondamento dos lábios e tensão da língua e dos lábios. No que se refere à classificação de vogais tensas e relaxadas, usaremos as

definições de Stockwell (1973 *apud* MADDIESON; LADEFOGED, 1985): vogais tensas diferem das vogais relaxadas por estarem em uma posição mais periférica no quadro de vogais; e de Chomsky e Halle (1968 *apud* MADDIESON; LADEFOGED, 1985): vogais tensas são produzidas com um desvio maior da posição neutra do trato vocal.

Para tanto, o *corpus* escolhido para trabalhar com as vogais inclui tais pares de sons vocálicos: /i/ (alta, anterior, tensa) e /ɪ/ (alta, anterior, relaxada); /ɛ/ (média, anterior, relaxada) e /æ/ (baixa, anterior, relaxada); /u/ (alta, posterior, tensa) e /ʊ/ (alta, posterior, relaxada). A seguir, no quadro das vogais do inglês, podemos observar a posição das vogais escolhidas para o trabalho de consciência fonética.

Quadro 1 – Quadro de vogais do inglês



Fonte: International Phonetic Alphabet (2021).

Como nessa etapa do programa estamos privilegiando o trabalho com sons vocálicos distintos, propomos agrupar os sons em /i/ – /ɛ/ – /u/ e /ɪ/ – /æ/ – /ʊ/. Vale ressaltar que a escolha lexical proposta visa exemplificar as categorias fonéticas abordadas, e o vocabulário é passível de ser modificado, buscando maior integração entre as brincadeiras e o currículo escolar.

A seguir, propomos as brincadeiras anteriormente descritas com uma nova proposta de categorias fonéticas, e uma nova proposta de atividade, enfocando a prosódia.

3.1.3.1 / spy

Após um trabalho de percepção de consoantes de categorias fonéticas distintas e semelhantes, a brincadeira / spy é sugerida com os sons vocálicos de categorias distintas entre si. Ao revisitar essa brincadeira, o foco principal deve ser a diferença de qualidade de

voz das vogais distintas. Sugerimos brincar com palavras que contenham as vogais /i/ – /ɛ/ – /u/, como nas palavras *eagle*, *elephant* e *Luke*; e, em uma próxima rodada, explorar as vogais /l/ – /æ/ – /ʊ/, como nas palavras *iguana*, *anchor* e *cook*.

Os *flashcards* devem ser colocados sobre a mesa, um a um, enquanto cada palavra é pronunciada. A brincadeira, então, deve ser explicada para a criança: ela vai ouvir a frase “*I spy with my little eye a...*” seguida de uma palavra que se encontra sobre a mesa, e deve encontrá-la. Para tornar esse momento mais divertido, sugerimos o uso de binóculo, lupa, ou fazer uma luneta com as mãos. A brincadeira pode ser repetida até que todas as palavras sejam encontradas. Para uma extensão da brincadeira, a criança pode ser convidada a escolher as imagens para um colega achar, repetindo a frase “*I spy with my little eye a...*”.

3.1.3.2 *Up and down*

Ao propor essa brincadeira novamente, as palavras escolhidas devem conter sons vocálicos distintos entre si para auxiliar no processo de percepção das vogais. O objetivo, nessa etapa, é fornecer experiências com as vogais que os aprendizes de PB têm mais dificuldade de aquisição devido ao processo de assimilação dos sons sugerido pelo SLM.

Novamente, propomos dividir os sons em dois grupos de acordo com as vogais distintas, que não são suscetíveis à assimilação: /i/ – /ɛ/ – /u/ e /l/ – /æ/ – /ʊ/. O *corpus* sugerido é: *sheep* (/i/) e *egg* (/ɛ/); *eagle* (/i/) e *foot* (/ʊ/); *elephant* (/ɛ/) e *soot* (/ʊ/); *pig* (/l/) e *ant* (/æ/); *insect* (/l/) e *moon* (/u/); *rat* (/æ/) e *book* (/ʊ/).

Seguindo a lógica da brincadeira, o *corpus* escolhido possibilita alguma referência à posição levantada ou abaixada, como em *insect* e *moon*, por exemplo. Essa referência auxilia no entendimento do movimento esperado e possibilita que as crianças prestem atenção ao som mais facilmente.

A brincadeira deve ser lembrada com as crianças: em uma roda, ou com as crianças espalhadas pelo espaço, toda vez que elas ouvirem a palavra *moon*, elas precisam ficar em pé, e ao ouvirem a palavra *insect*, elas precisam agachar, por exemplo.

3.1.3.3 *Sequencing cards*

O objetivo dessa etapa com esse *corpus* é trabalhar com a memória e com a atenção às pistas acústicas usadas para a produção das vogais trabalhadas. Nesse momento,

visamos fornecer essas pistas acústicas em um contexto vocálico menos desafiador, com as vogais distintas entre si.

Nessa etapa, a criança deve ser convidada individualmente a revisitar a brincadeira *Sequencing cards*. Os novos *flashcards* devem ser mostrados à criança enquanto se produz a palavra correspondente à imagem, um por vez. Com os *flashcards* organizados para que a criança consiga visualizá-los, a brincadeira pode ser lembrada: o professor dirá uma sequência de quatro palavras, e a criança deve pegar os *flashcards* correspondentes e organizá-los de acordo com a sequência que ouviu.

Seguindo a progressão das categorias fonéticas propostas, sons vocálicos que são facilmente distinguíveis entre si devem ser escolhidos. Para essa brincadeira, o *corpus* sugerido são palavras que contenham as vogais /i/ – /ɛ/ – /u/ (*bead, pen, suit*); e em uma próxima rodada, as vogais /l/ – /æ/ – /ʊ/ (*ship, cat, hood*).

Algumas palavras podem ser eleitas para criar uma sequência de sons, por exemplo: *ship, suit, suit, suit, ship*; ou *pen, pen, pen, bead*; e assim por diante. A fim de trabalhar a percepção das categorias de sons vocálicos escolhidos, a sequência pode ser repetida quantas vezes forem necessárias.

3.1.3.4 *Odd one out*

Nesse momento em que a brincadeira já é conhecida pelas crianças, novos desafios podem ser propostos. Os combinados devem ser lembrados para que a proposta seja explorada novamente, dessa vez, com palavras cujos sons vocálicos sejam distintos. Nessa etapa, estamos privilegiando a atenção e o exercício de eliminar um som que não pertencem ao mesmo grupo – habilidade de extrema importância na aquisição dos sons da L2.

Pensando novamente na separação das vogais de acordo com a proximidade entre elas, propomos trabalhar com as vogais /i/ – /ɛ/ – /u/; e as vogais /l/ – /æ/ – /ʊ/. Para tanto, o *corpus* sugerido é: *eel – elbow – tool*; e *kiss – anchor – cook*.

Uma sequência sugerida é *eel, eel, eel, eel, eel, elbow, eel, eel...* O esperado é que quando as crianças ouvirem a palavra *elbow*, elas façam o gesto combinado. A cada rodada, novas palavras com categorias fonéticas distintas devem ser escolhidas para brincar.

3.1.3.5 Scavenger hunt

Ao propor novamente a brincadeira *Scavenger hunt* em pequenos ou grandes grupos, dependendo da dinâmica da turma, deve-se escolher palavras com sons vocálicos distintos entre si com o intuito de trabalhar tanto o vocabulário quanto a atenção às pistas acústicas que distinguem cada categoria fonética.

Alguns *flashcards* com palavras de sons vocálicos distintos devem ser escondidos pelo espaço em que a brincadeira vai ser realizada. Quando as crianças chegarem, elas devem tentar achar as imagens referentes às palavras ouvidas; o professor pode dizer, por exemplo: “*Find the bed and the tool, please*”. Quando os *flashcards* forem encontrados, outras palavras podem ser ditas, e a brincadeira pode continuar até todos os *flashcards* escondidos serem encontrados.

3.1.3.6 Three Period Lesson

A atividade deve ser retomada respeitando as três etapas: 1) nomear; 2) reconhecer e associar; e 3) relembrar (MONTSSORI, 1965). Alguns *flashcards* com os sons vocálicos distintos devem ser escolhidos e apresentados para uma criança, individualmente. Com os *flashcards* organizados sobre a mesa ou sobre um tapete no chão, a primeira etapa pode ser iniciada, apresentando o vocabulário e trabalhando com os sons escolhidos. As palavras devem ser nomeadas enquanto se aponta para cada uma, dizendo: “*This is the eagle; this is the elephant; this is the anchor; this is the cook*”, por exemplo. Uma vez nomeados, passamos para a segunda etapa, a da associação.

Na etapa de associação, a criança deve ser convidada a mostrar o *flashcard* que contenha a palavra ouvida; o professor pode dizer: “*Show me the eagle, please; show me the elephant, please; show me the anchor, please; show me the cook, please*”. Após essa etapa, começamos a etapa 3 para relembrar o vocabulário. A criança deve ser encorajada a nomear as imagens presentes nos *flashcards*, uma a uma, conforme a pergunta do professor: “*What is this?*”. Novamente, vale ressaltar a importância de encorajar a produção da L2 durante as brincadeiras.

3.1.3.7 Prosódia: ritmo

Outro elemento prosódico abordado neste trabalho é o ritmo, definido como “a variação a longo termo da duração percebida” (BARBOSA, 1999, p. 23). Embora, como

sugere Barbosa (1999, 2012), o ritmo seja percebido por um compilado de outros parâmetros prosódicos, o fator mais importante para a percepção do ritmo é o fator temporal, ou seja, a duração.

Para possibilitar a percepção do ritmo tanto da L1 como da L2, sugerimos explorar esse elemento prosódico por meio de brincadeiras com a marcação do ritmo em momentos de canções e *nursery rhymes* utilizando o corpo, as palmas, ou instrumentos musicais.

Uma forma de começar a explorar o ritmo é convidar as crianças a acompanharem a música cantada com palmas; em outro momento, instrumentos musicais podem ser distribuídos, e as crianças podem ser convidadas a acompanhar as batidas da música explorando os instrumentos. Nos primeiros momentos, é importante escolher músicas que tenham ritmos diferentes e as batidas bem marcadas a fim de que a percepção e o acompanhamento sejam mais fáceis. Conforme as crianças dominam esses ritmos, outros ritmos mais desafiadores podem ser incluídos.

3.1.4 Vogais de categorias fonéticas semelhantes

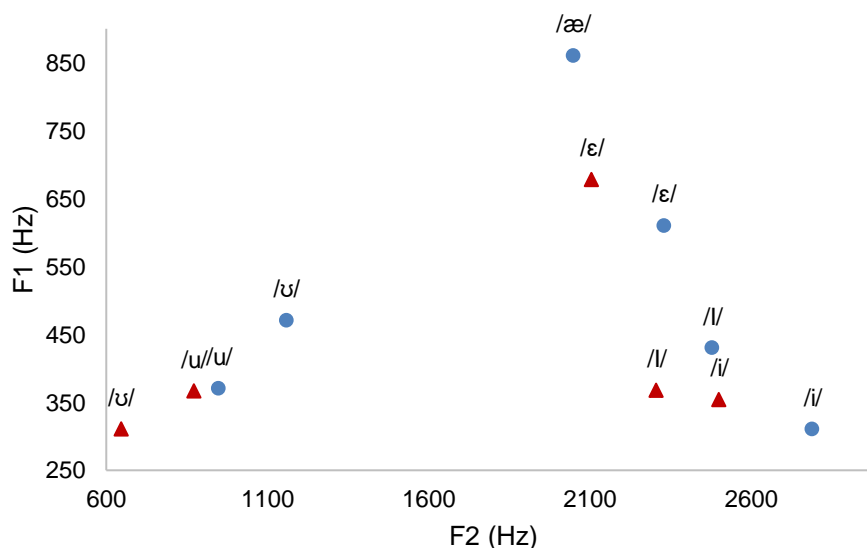
Para trabalharmos com a consciência fonética e fornecer pistas acústicas eficazes para a aquisição dos sons da L2, é necessário conhecer o inventário fonético da L1 para conseguirmos discernir quais sons comumente passam pelo processo de assimilação. A fim de analisar quais pares vocálicos da língua inglesa são assimilados a um som apenas do PB, Sacchi (2018) conduziu uma pesquisa empírica com 27 crianças entre 8 e 10 anos de idade que estavam inseridas em contexto bilíngue (PB/inglês) desde os 3 anos de idade em média, das quais 22 eram brasileiras nativas cuja língua falada fora do ambiente escolar era o PB. Após realizar tarefas de percepção com as crianças, Sacchi (2018) apontou resultados que contribuem para o entendimento de como as vogais do inglês são distinguidas por crianças falantes do PB.

Os resultados de Sacchi (2018) evidenciaram que os sons /ɛ/ e /æ/ foram os que apresentaram maior dificuldade, na maioria das vezes não sendo diferenciados pelos falantes, seguidos pelos contrastes /i/ – /l/; /u/ – /ʊ/; e /ɑ/ – /ɔ/. Segundo a autora, a vogal /ʌ/, por não ocorrer no PB, logo, por ser mais facilmente distinguida, foi pouco confundida com outros sons, apontando o que Flege (1988, 1995) sugere: os sons novos são mais facilmente percebidos e distinguidos.

Por meio dessas evidências, Sacchi (2018) indica que a discriminação dos contrastes vocálicos do inglês que não tinham correspondência no PB foi mais difícil pelas crianças. Na imagem a seguir, observamos a qualidade das vogais do PB (sinalizadas pelo

triângulo vermelho) comparada à qualidade das vogais do inglês (sinalizadas pelo círculo azul), e a proximidade das vogais escolhidas neste trabalho, apontando para uma possível assimilação entre os sons do inglês e do PB.

Gráfico 2 – Comparativo das vogais do inglês e do PB de acordo com os formantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Sacchi (2018) ainda aponta que, por mais que as crianças estivessem inseridas em contexto bilíngue, a média de inglês falada no ambiente escolar era consideravelmente menor do que o contato com o PB que as crianças tinham, tanto dentro da escola com outras crianças quanto fora, nos ambientes sociais e em casa. Os resultados da pesquisa indicam o que discutimos anteriormente: a mera exposição à L2 pode ser insuficiente para o desenvolvimento da linguagem; o *input* fonético precisa ser constante, consistente e intencional a fim de trabalharmos com pistas acústicas que guiem a percepção das crianças de maneira lúdica e divertida.

Isso posto, a etapa seguinte do programa sugerido é oferecer pistas acústicas para a distinção de sons vocálicos semelhantes, mais difíceis de serem distinguidos. Espera-se que, após um trabalho consistente com os sons – dos mais fáceis a serem percebidos aos mais difíceis – seguindo a gradação das categorias fonéticas propostas, a saber, consoantes de categorias fonéticas distintas, consoantes de categorias fonéticas semelhantes e vogais de categorias fonéticas distintas; as crianças estejam mais preparadas para perceber os sons vocálicos semelhantes, ainda que em contextos fonéticos diferentes, deixando os pares mínimos para mais adiante.

3.1.4.1 *I spy*

O objetivo de retomar essa brincadeira com as crianças é de fornecer pistas acústicas para os sons vocálicos semelhantes em contextos fonéticos diferentes. A brincadeira *I spy* inicia a etapa do programa por apresentar as palavras isoladamente, sendo mais fácil a percepção, pois, nessa etapa, não há a necessidade de comparação sonora e distinção entre os fonemas.

Para essa etapa, após as crianças estarem acostumadas com a atividade, a brincadeira *I spy* pode ser revisitada com os sons vocálicos de categorias semelhantes entre si. Dentro dessa categoria, sugerimos começar com os sons que são em geral mais facilmente distinguidos de acordo com Sacchi (2018): /u/ – /ʊ/; /i/ – /ɪ/; /ɛ/ – /æ/. Vale lembrar que, apesar de os sons trabalhados serem semelhantes, o contexto fonético é diferente, ou seja, o vocabulário escolhido não deve contemplar os pares mínimos. O *corpus* sugerido, então, é: *tool – hood*; *keys – pig*; e *egg – ant*.

Os *flashcards* devem ser colocados sobre a mesa, um a um, enquanto se pronuncia cada palavra. A brincadeira deve ser lembrada e um ambiente divertido deve ser considerado. Após ouvir a sentença “*I spy with my little eye a...*” seguida de uma palavra que se encontra sobre a mesa, a criança deve ser encorajada a encontrar o *flashcard* correspondente. A brincadeira pode ser repetida até que todas as palavras sejam encontradas. Para uma extensão da brincadeira, a criança pode ser convidada a escolher as imagens para um colega achar, repetindo a frase “*I spy with my little eye a...*”.

3.1.4.2 *Up and down*

A brincadeira *Up and down* tem como objetivo estimular a atenção aos sons ouvidos, uma vez que as crianças dependem do som para conseguir realizar o movimento esperado. Nessa etapa da brincadeira, o objetivo é também fornecer palavras com sons vocálicos semelhantes em conjunto, na mesma rodada; dessa maneira, as crianças estarão em contato direto com os pares de sons vocálicos que são mais comumente desafiadores de serem distinguidos por falantes do PB.

Ao visitar essa brincadeira, palavras com sons vocálicos semelhantes entre si devem ser selecionadas. O *corpus* sugerido é: *moon* (/u/) e *foot* (/ʊ/); *insect* (/ɪ/) e *eel* (/i/); *ant* (/æ/) e *elephant* (/ɛ/).

Seguindo a lógica da brincadeira, o *corpus* escolhido possibilita alguma referência à posição levantada ou abaixada, como em *ant* e *elephant*, por exemplo. Relembramos a

importância dessa referência no entendimento do movimento esperado, possibilitando que as crianças prestem atenção ao som mais facilmente.

A brincadeira deve ser lembrada para as crianças com as novas palavras a fim de que entendam em qual palavra elas devem abaixar, e em qual devem se levantar. A brincadeira pode ser repetida com uma criança por vez sendo a mediadora, com o intuito de promover oportunidades de exploração com os sons trabalhados.

3.1.4.3 Sequencing cards

Nessa brincadeira, o objetivo é novamente trabalhar a memória, uma vez que as crianças precisam organizar os *flashcards* de acordo com a sequência ouvida. Nessa etapa, porém, um outro objetivo é estimular a atenção às pistas acústicas usadas para distinguir os pares de sons vocálicos semelhantes em um contexto que instiga a diferenciação desses fonemas, uma vez que as palavras são pronunciadas em sequência, logo, os sons semelhantes estão próximos uns aos outros.

Ao revisar a proposta de sequência de palavras com foco em consoantes semelhantes, sugerimos como *corpus* as palavras: *cook* (/ʊ/), *tool* (/u/), *bed* (/ɛ/), *pan* (/æ/), *eagle* (/i/) e *iguana* (/I/). Em um ambiente calmo e silencioso, a criança pode ser convidada, individualmente, para revisar a brincadeira. Cada *flashcard* deve ser mostrado separadamente enquanto se produz a palavra correspondente à imagem.

Com os *flashcards* organizados para que a criança consiga visualizá-los, a brincadeira deve ser lembrada: após ouvir uma sequência de quatro palavras, a criança deve pegar os *flashcards* correspondentes e organizá-los de acordo com a sequência que ouviu.

Para trabalhar com essas categorias fonéticas, sugerimos sequências como *cook, cook, tool, cook*; ou *iguana, eagle, iguana, iguana*. Vale lembrar que a sequência pode ser repetida quantas vezes forem necessárias, uma vez que o objetivo é trabalhar as pistas acústicas que possibilitem maior percepção dos sons da L2.

3.1.4.4 Odd one out

O objetivo da brincadeira nessa etapa do programa é fomentar a distinção dos sons vocálicos de acordo com a qualidade de voz de cada um. Como as crianças devem excluir o som que não é igual, a atenção está voltada à percepção das semelhanças e diferenças entre sons, processo de extrema importância na aquisição dos sons da L2.

Nesse momento, a brincadeira *Odd one out* já é conhecida pelas crianças. Antes de começar a brincadeira, em pequenos ou grandes grupos, os combinados devem ser lembrados e a proposta, explorada novamente, dessa vez, com palavras cujos sons vocálicos sejam semelhantes. Para essa etapa, o *corpus* sugerido são os pares: *foot* (/ʊ/) e *boot* (/u/); *bead* (/i/) e *pig* (/I/); e *bed* (/ɛ/) e *pan* (/æ/).

Uma sequência da mesma palavra deve ser iniciada e, de vez em quando, o par escolhido deve ser adicionado no meio dessa sequência, por exemplo: *foot, foot, boot, foot, foot, foot, boot, foot...* O esperado é que, quando as crianças ouvirem a palavra *boot*, elas façam o gesto combinado. A cada rodada, novas palavras com categorias fonéticas semelhantes podem ser escolhidas para brincar.

3.1.4.5 Scavenger hunt

O objetivo dessa proposta é estimular a atenção às pistas acústicas para a percepção dos sons vocálicos semelhantes. Nessa etapa, os pares de fonemas semelhantes são novamente apresentados próximos uns aos outros, fazendo com que haja melhores chances de distinção entre eles.

Nesse momento da brincadeira, palavras com sons vocálicos semelhantes entre si devem ser escolhidas com o intuito de trabalhar tanto o vocabulário quanto a atenção às pistas acústicas que distinguem cada categoria fonética. O *corpus* sugerido é: *soot* (/ʊ/) e *boot* (/u/); *eagle* (/i/) e *iguana* (/I/); e *egg* (/ɛ/) e *ant* (/æ/).

Seguindo as etapas da brincadeira, alguns *flashcards* com palavras de sons vocálicos semelhantes devem ser escondidos pelo espaço. Quando as crianças entrarem, elas devem achar as imagens referentes às palavras ouvidas. O professor deve dizer, por exemplo: “*Find the eagle and the iguana, please*”. Quando os *flashcards* forem encontrados, outras palavras devem ser ditas, e a brincadeira pode continuar até todos os *flashcards* escondidos serem encontrados.

Vale lembrar que todas as brincadeiras devem, além de trabalhar a percepção às pistas acústicas das crianças, ser momentos divertidos em que as crianças participam ativamente e oportunidades para encorajar a produção delas na L2. Portanto, é importante que o professor incentive as crianças a usarem o vocabulário e a estrutura proposta com algumas perguntas-chave, como “*What did you find?*”; “*What are you looking for?*”, e encoraje a devolutiva na L2. Além disso, para maior engajamento e participação das crianças durante todo o processo da brincadeira, vale oferecer oportunidades para elas serem responsáveis por esconder os *flashcards* posteriormente.

3.1.4.6 Three Period Lesson

A atividade, nesse momento, é revisitada com novos sons visando trabalhar a percepção dos sons vocálicos semelhantes. Vale ressaltar a importância de respeitar as três etapas: 1) nomear; 2) reconhecer e associar; e 3) lembrar (MONTESSORI, 1965). Alguns *flashcards* com os sons de vocálicos de categorias fonéticas semelhantes devem ser selecionados e apresentados à criança. Com o material organizado, a primeira etapa deve ser iniciada, apresentando o vocabulário e trabalhando com os sons escolhidos. As palavras devem ser nomeadas, dizendo, por exemplo: “*This is the bed; this is the cat; this is the eel; this is the insect*”. Uma vez nomeados, passamos para a segunda etapa, a da associação.

Na etapa da associação, a criança é convidada a mostrar o *flashcard* que contenha a palavra ouvida; o professor pode iniciar essa etapa dizendo: “*Show me the bed, please; show me the cat, please; show me the eel, please; show me the insect, please*”. Após essa etapa, inicia-se a etapa 3, para lembrar o vocabulário. A criança é convidada a nomear as imagens presentes nos *flashcards*, uma a uma; o professor pode perguntar à criança: “*What is this?*” enquanto aponta para as imagens, e encorajá-la a responder: “*This is the bed; this is the cat; this is the eel; this is the insect*”.

3.1.4.7 Prosódia: taxa de elocução

A taxa de elocução, considerada a partir da percepção da fala de uma pessoa, pode ser percebida como rápida, lenta ou regular. As alterações na taxa de elocução de um falante carregam traços expressivos importantes, pois podem causar, para o ouvinte, sensações diferentes. A taxa de elocução é medida pelas unidades linguísticas produzidas por unidade de tempo, assim, quando falamos mais rapidamente, produzimos mais unidades linguísticas do que quando a nossa taxa de elocução está regular; e ao falarmos lentamente, produzimos menos unidades por intervalo de tempo (BARBOSA; MADUREIRA, 2015).

Para trabalhar com esse elemento prosódico com as crianças, podemos brincar com a alteração da nossa taxa de elocução. A atividade proposta é explorar a taxa de elocução por meio de uma brincadeira corporal que envolve música, por exemplo, *Hokey Pokey*. A brincadeira deve ser iniciada com a taxa de elocução normal, e a cada rodada, a taxa de elocução deve ser aumentada ou diminuída, incentivando as crianças a seguirem tanto oral quanto corporalmente. As diferentes taxas de elocução podem ser exploradas, da rápida à

lenta, dizendo, por exemplo: “*Now, a little bit faster*”; “*This time it will be very fast*”; “*Shall we try the fastest we can?*”; “*Now let's slow down*”; “*Super slowly this time*”.

O trabalho com a taxa de elocução pode estar presente em outros momentos, como em músicas e trava-línguas, ao explorarmos uma taxa mais rápida ou mais lenta do que o normal e convidarmos as crianças a acompanharem.

3.1.5 Pares mínimos

A tarefa de discriminação de pares mínimos, apesar de não ser suficiente para um trabalho de percepção fonética (SMIRNOVA; BARROS; MADUREIRA, 2020), pode ocasionar desdobramentos positivos na percepção de fonemas semelhantes, uma vez que um trabalho prévio com vogais e consoantes tenha sido realizado. Comumente vemos abordagens que trabalham com a percepção dos sons da L2, visando desenvolver uma pronúncia acurada utilizando apenas pares mínimos. Como já discutido anteriormente, acreditamos que, para que a criança ouça atentamente e consiga distinguir um som do outro, é necessário trabalhar com os sons gradativamente, pois os pares mínimos, apesar de usualmente usados como primeiro recurso, são os mais difíceis de serem discriminados. Isso acontece, pois a única maneira de distinguir as duas palavras é pelo único fonema que difere uma palavra da outra.

Os pares mínimos /ɛ/ e /æ/ como em *pen/pan*, /i/ e /l/ como em *sheep/ship* e /u/ e /ʊ/ como em *suit/soot*, por exemplo, são distintivos no inglês e não no PB, trazendo dificuldade tanto na percepção quanto na produção para falantes brasileiros. Um par mínimo ocorre quando dois itens lexicais são distinguidos pela troca de um único som em uma cadeia sonora idêntica; assim, os sons escolhidos são definidos como fonemas no inglês, uma vez que contrastam em ambiente idêntico. Quando essa troca de sons não gera uma mudança de sentido, os sons são apenas variações de um fonema, chamados alofones (CRISTÓFARO-SILVA, 2017).

Nessa etapa, a escolha dos pares mínimos visa fornecer pistas acústicas de categorias fonéticas da L2 que são mais difíceis de serem distinguidas pelos falantes do PB devido à fonotaxe da língua, portanto, são mais propensas a serem assimiladas a categorias semelhantes na L1. Como citado anteriormente, o VOT é uma característica que pode gerar assimilação devido à falta de aspiração das plosivas no PB, e algumas vogais da L2 comumente são assimiladas a vogais do PB. Os pares vocálicos foram escolhidos por serem considerados mais difíceis na aquisição de inglês por brasileiros (SACCHI, 2018).

Para as atividades propostas a seguir, trabalharemos com os seguintes pares: /p/ – /b/ (VOT e vozeamento); /t/ – /d/ (VOT e vozeamento); /k/ – /g/ (VOT e vozeamento); /æ/ – /ɛ/ (vogal /æ/ geralmente assimilada à vogal /ɛ/ do PB); /l/ – /i/ (vogal /l/ geralmente assimilada à vogal /i/ do PB); e /ʊ/ – /u/ (vogal /ʊ/ geralmente associada à vogal /u/ do PB).

3.1.5.1 I spy

O objetivo dessa brincadeira com os pares mínimos é focar no único fonema que distingue duas palavras, portanto, a atenção à distinção desses fonemas é fortemente trabalhada. Nesse momento, como as crianças já conhecem a brincadeira e dominam as suas etapas, espera-se que a atenção esteja mais voltada à percepção dos fonemas em questão.

A criança pode ser convidada, individualmente ou em pequenos grupos, para brincar de *I spy* com novos *flashcards*. O vocabulário deve ser revisto com a criança e, caso ela não conheça alguma palavra, apresente-a antes de iniciar a brincadeira. Nesse momento, a atividade será feita com os *flashcards* que contêm pares mínimos com sons do inglês mais propensos a causarem a assimilação a sons do PB. O *corpus* sugerido é: *pea* (/p/) – *bee* (/b/); *tie* (/t/) – *die* (/d/); *coat* (/k/) – *goat* (/g/); *pan* (/æ/) – *pen* (/ɛ/); *ship* (/l/) – *sheep* (/i/); e *soot* (/ʊ/) – *suit* (/u/).

Com os *flashcards* organizados e a proposta lembrada, a brincadeira pode iniciar. A criança ouvirá a frase “*I spy with my little eye a...*” seguida de uma palavra que se encontra sobre a mesa, e deve encontrá-la. Vale ressaltar a importância de usar estratégias que deixem o momento mais divertido e lúdico, como o uso de binóculo etc. Para uma extensão da brincadeira, a criança pode ser convidada a escolher as imagens que um outro colega precisa achar, repetindo a frase “*I spy with my little eye a...*”.

3.1.5.2 Up and down

Essa última etapa do programa exige uma percepção mais aguçada, pois o *corpus* apresenta pares mínimos que incluem as vogais e as consoantes trabalhadas. Nesse momento, estamos privilegiando a distinção entre dois fonemas semelhantes. Para trabalhar com os pares mínimos e fomentar a atenção ao único som que difere uma palavra da outra, o *corpus* sugerido é: *sheep* (/i/) e *ship* (/l/); *suit* (/u/) e *soot* (/ʊ/); *pen* (/ɛ/) e *pan* (/æ/); *pot* (/p/) e *dot* (/d/); *toe* (/t/) e *doe* (/d/); *coat* (/k/) e *goat* (/g/).

Seguindo a lógica da brincadeira, o *corpus* escolhido deve possibilitar alguma referência à posição levantada ou abaixada, como em *sheep* e *ship*, por exemplo, auxiliando no entendimento do movimento esperado e possibilitando que as crianças prestem atenção ao som mais facilmente. A brincadeira deve ser lembrada e as palavras, apresentadas: toda vez que elas ouvirem a palavra *ship*, precisam ficar em pé, e ao ouvirem a palavra *sheep*, elas precisam agachar, por exemplo.

Vale lembrar que os recursos visuais são importantes quando trabalhamos com crianças na primeira infância, portanto, nos momentos de brincadeiras, sugerimos que os *flashcards* estejam presentes a fim de que as crianças relacionem a palavra ouvida à imagem correspondente. No entanto, essa relação deve acontecer no momento de apresentação das palavras usadas na brincadeira. Quando a brincadeira começar, a criança deve se pautar apenas na sonoridade da palavra, uma vez que visamos à percepção sonora e esperamos que a criança se guie pelo som ouvido, e não pela imagem vista.

3.1.5.3 Sequencing cards

Nesse momento, a atividade privilegia a sequência de *flashcards* com os pares mínimos a fim de estimular a atenção às pistas acústicas que diferem um fonema do outro. Essa etapa é mais desafiadora, pois, além de o contexto das palavras ser o mesmo com apenas um fonema que as diferencia, esse fonema tem um par semelhante; ademais, os pares mínimos são apresentados em sequência, e a criança deve ouvir, distinguir os fonemas para, então, sequenciar os *flashcards*. Portanto, cabe ao professor trabalhar para que o ambiente seja de concentração e silêncio a fim de que a criança consiga se beneficiar do processo.

Para essa etapa do trabalho de consciência fonética, os *flashcards* escolhidos devem conter os pares mínimos dos sons elegidos. O *corpus* sugerido é: *pot* (/p/) e *dot* (/d/); *toe* (/t/) e *doe* (/d/); *cold* (/k/) e *gold* (/g/); *pen* (/ɛ/) e *pan* (/æ/); *keys* (/i/) e *kiss* (/ɪ/); e *Luke* (/u/) e *look* (/ʊ/). Em um ambiente calmo e silencioso, a criança deve ser convidada, individualmente, para uma atividade. Cada *flashcard* deve ser mostrado separadamente enquanto se nomeia a palavra correspondente à imagem.

Com os *flashcards* organizados para que a criança consiga visualizá-los, a brincadeira pode ser lembrada: a criança ouvirá uma sequência de quatro palavras, e deve, então, pegar os *flashcards* correspondentes e organizá-los de acordo com a sequência que ouviu.

As palavras devem ser escolhidas para criar uma sequência, por exemplo: *toe, toe, doe, toe*; ou *kiss, kiss, keys, kiss*; e assim por diante. A fim de trabalhar a percepção dos pares mínimos, a sequência pode ser repetida quantas vezes forem necessárias.

3.1.5.4 *Odd one out*

A brincadeira *Odd one out*, já conhecida pelas crianças, pode ser feita em diversos momentos da rotina, e é uma brincadeira que, por não precisar de materiais como *flashcards*, pode ser adicionada aos intervalos entre uma atividade e outra, por exemplo, antes de as crianças irem embora, ou antes de começar uma contação de história. O objetivo dessa brincadeira é excluir o som que não pertence ao grupo; ao exercitar essa habilidade de percepção, estamos estimulando mecanismos similares aos que acontecem na aquisição dos sons, por meio dos protótipos (FLEGE; BOHN, 2021): perceber os sons que pertencem a uma mesma categoria fonética e os que não pertencem.

É importante lembrar combinados antes de explorar a proposta novamente, dessa vez, com pares mínimos. Para essa etapa, o *corpus* sugerido são os pares mínimos: *look (/ʊ/)* e *Luke (/u/)*; *keys (/i/)* e *kiss (/ɪ/)*; e *pen (/ɛ/)* e *pan (/æ/)*.

Ao começar a brincadeira, uma sequência da mesma palavra deve ser iniciada, e, de vez em quando, o seu par mínimo deve ser adicionado no meio dessa sequência, por exemplo: *look, look, Luke, look, look, Luke, look, Luke...* O esperado é que, quando as crianças ouvirem a palavra *Luke*, elas façam o gesto combinado. A cada rodada, novos pares mínimos devem ser escolhidos para brincar.

3.1.5.5 *Scavenger hunt*

Os objetivos da brincadeira nessa etapa são a identificação do som com a palavra correspondente, bem como a atenção à diferença existente na produção das vogais e consoantes semelhantes. Portanto, ao escolher os *flashcards* que devem ser achados em conjunto, é importante adicionar os pares mínimos que contenham esses contrastes.

As crianças podem ser convidadas, em pequenos ou grandes grupos, para brincar de *Scavenger hunt*. Os pares mínimos devem ser escolhidos com o intuito de trabalhar tanto o vocabulário quanto a atenção às pistas acústicas que distinguem cada categoria fonética. O *corpus* sugerido para essa etapa é: *suit (/u/)* e *soot (/ʊ/)*; *sheep (/i/)* e *ship (/ɪ/)*; *pen (/ɛ/)* e *pan (/æ/)*; *pot (/p/)* e *dot (/d/)*; *coat (/k/)* e *goat (/g/)*.

Para a preparação da brincadeira, os *flashcards* com os pares mínimos devem ser escondidos pelo espaço em que a brincadeira vai ser realizada. O ideal é esconder alguns *flashcards* com a mesma palavra para que várias crianças tenham a oportunidade de encontrá-los. Quando as crianças chegarem, elas serão convidadas a encontrar a imagem referente à palavra ouvida; o professor pode dizer, por exemplo: “*Shall we find the ship?*”. Se, ao invés de as crianças trazerem o *flashcard* referente ao som /l/ (*ship*), elas trouxerem o som /i/ (*sheep*), o feedback pode ser feito em forma de pergunta, por exemplo: “*I see you found the sheep. Do you think you can find the ship now?*”. Desse modo, a produção na L2 da criança não é desencorajada, e ela tem a oportunidade de receber o *input* acurado por meio da pergunta do professor.

Caso as crianças tragam o *flashcard* esperado, vale encorajar a produção daquele som pela criança, dizendo, por exemplo: “*You found it. Can you tell me what this is, please?*”. Quando os *flashcards* forem encontrados, as crianças podem ser convidadas a encontrar os próximos *flashcards*, que correspondem a seu par mínimo. Vale ressaltar a relevância de explorar esses dois sons de modo a proporcionar oportunidades para que as crianças percebam as diferentes pistas acústicas de cada um. Sugerimos frases como: “*I see you found the ship! Now that the ship was found, shall we find the sheep?*”.

Novamente, salientamos a importância de as crianças participarem ativamente, oferecendo oportunidades para encorajar a produção delas na L2. Portanto, é importante o professor incentivá-las a usarem o vocabulário e a estrutura proposta com algumas perguntas-chave, como “*What did you find?*”; “*What are you looking for?*”, encorajando uma devolutiva na L2. Além disso, para as crianças se engajarem mais e serem ativas em todo o processo da brincadeira, elas devem ter oportunidades de serem responsáveis por esconder os *flashcards* posteriormente.

3.1.5.6 *Where is it?*

O objetivo dessa brincadeira é estimular a atenção às pistas acústicas usadas para distinguir os pares mínimos, bem como exercitar a atenção aos sons e a atenção visual. Para essa atividade, usaremos alguns *flashcards* ou miniaturas em *realia* correspondentes ao vocabulário proposto; e dois potes opacos de cores iguais. Nesse momento, sugerimos os pares mínimos: *pea* (/p/) e *bee* (/b/); *tie* (/t/) e *die* (/d/); *cold* (/k/) e *gold* (/g/); *look* (/ʊ/) e *Luke* (/u/); *kiss* (/ɪ/) e *keys* (/i/); e *pen* (/ɛ/) e *pan* (/æ/).

Os dois *flashcards* devem ser mostrados à criança separadamente, e cada palavra deve ser produzida, por exemplo, “*This is the pen and this is the pan*”. Cada *flashcard* ou

cada objeto em miniatura deve ser colocado embaixo de cada pote, mostrando para a criança onde cada um está. Os *flashcards* devem ser cobertos e os potes, movimentados pela mesa, trocando de posição. Após a troca, as crianças são convidadas a tentar adivinhar onde está cada *flashcard*; para fornecer o *input* fonético, o professor pode dizer, por exemplo: “*Where is the pan?*”, ou “*Can you show me where the pan is, please?*”. Assim que a criança escolher um dos potes, ele deve ser levantado e o *flashcard*, mostrado; novamente, o professor deve inserir a palavra trabalhada em uma pergunta, por exemplo: “*Is this the pan?*”. Se as crianças tiverem acertado, a próxima rodada pode ser iniciada; caso contrário, as crianças podem ser encorajadas a tentar adivinhar novamente.

A brincadeira pode ser explorada com outros pares mínimos, e, quando as crianças dominarem a atividade, uma criança de cada vez pode ser convidada para ser responsável por movimentar os potes. Vale ressaltar que é importante encorajar o *output* da criança, dando a oportunidade para cada uma fazer as perguntas e guiar a brincadeira com o acompanhamento do professor. No entanto, uma vez que estamos focando na qualidade do *input* e em fornecer as pistas acústicas para guiar a percepção, é importante que o professor esteja presente dando o suporte fonético de maneira positiva e colaborativa. Quando a criança perguntar “*Is it the pan?*”, por exemplo, se os colegas responderem “*yes*”, vale adicionar uma confirmação em que a palavra-alvo esteja presente, como “*yes, you found the pan!*”.

3.1.5.7 Prosódia: qualidade de voz

Um dos elementos prosódicos mais relevantes na identidade de um falante é a qualidade de voz. Ela é uma característica individual de cada falante, que abrange os níveis fonatório, articulatório e os de tensão muscular; e se divide em fatores intrínsecos – derivados da anatomia do aparelho fonador do falante; e extrínsecos – derivados de ajustes musculares do aparelho fonador do falante (LAVIER, 1994; MADUREIRA; CAMARGO, 2020).

A composição desses ajustes é o que caracteriza a qualidade de voz de um falante, ou seja, o que “colore” a sua voz e fornece informações sobre suas características físicas, psicológicas e sociais. Desse modo, cada falante possui uma qualidade de voz diferente, que é percebida pelo conjunto dos ajustes que o falante utiliza, tais como arredondamento labial, abertura da mandíbula, tensão do trato vocal, laringe alta, laringe baixa, *whispery voice*, *creaky voice* etc.

A depender do nosso estado emocional, podem ocorrer alterações nos ajustes de qualidade de voz. Esses ajustes também podem acontecer de maneira intencional, quando o falante quer expressar uma sensação específica; quando queremos demonstrar que estamos bravos, por exemplo, comumente alteramos a tensão do trato vocal, imprimindo uma sensação diferente no ouvinte.

Dessa maneira, quando tratamos de um ambiente escolar, a qualidade de voz dos professores é um aspecto fundamental e naturalmente explorado diariamente, principalmente com crianças na primeira infância. Comumente fazemos ajustes na nossa voz para exprimir sentidos diversos, como criar uma atmosfera de faz de conta, expressar surpresa, captar a atenção das crianças, brincar e acolher. Além disso, geralmente a fala dos professores da educação infantil é também caracterizada pela linguagem gestual e expressão facial.

De acordo com Madureira e Fontes (2019), gestos vocais e faciais são altamente comunicativos e expressam sentidos, atitudes e emoções no discurso oral, tendo um papel importante na expressividade da fala. No ambiente escolar com crianças da primeira infância, esses aspectos prosódicos podem ser amplamente explorados nos momentos de *storytelling*, quando comumente, a fim de deixar a história mais lúdica e divertida, os professores modificam a sua qualidade de voz para interpretar as personagens presentes na história.

A proposta sugerida para trabalhar a qualidade de voz e a expressividade da fala na rotina escolar são os momentos de *storytelling*, em que cada personagem tem uma voz diferente para ilustrar suas características. A voz de uma senhora, por exemplo, tem a qualidade de voz diferente da voz de uma criança; portanto, o professor pode ajustar a sua voz para produzir os efeitos almejados. Explorar o *pitch* – mais baixo para a voz de uma bruxa e mais alto para a voz de um elefante, por exemplo – e a taxa de elocução – mais lenta para a voz de um caracol e mais rápida para a voz de uma personagem energética – é um exemplo de ajustes na qualidade de voz que o leitor pode fazer a fim de deixar o momento do *storytelling* mais lúdico.

Além disso, o uso de expressões faciais também é um elemento-chave para os momentos de contação de história. Por meio da expressão facial, imprimimos uma gama de sentimentos, elaborando os momentos de *storytelling*. Isso posto, a seguir, exploraremos o papel do *storytelling* na aquisição de linguagem como uma ferramenta importante para um *input* de qualidade.

3.1.6 O papel do *storytelling* na aquisição de linguagem

Concomitante ao trabalho de consciência fonética descrito antes, é imprescindível planejar momentos de *storytelling* a fim de enriquecer o *input* fonético e desenvolver a L2 das crianças. Sabemos que, na educação infantil, os momentos de contação de história estão comumente presentes no currículo e acontecem frequentemente em sala de aula. No entanto, acreditamos que, assim como qualquer prática pedagógica, é de mister importância conhecermos as teorias que envolvem tais práticas, como o porquê de dedicarmos momentos de aula ao *storytelling*, por exemplo. Ou seja, com o intuito de promover o máximo de desdobramentos positivos que os momentos de contação de história proporcionam, é fundamental saber o que está envolvido na prática de *storytelling*; assim, conscientes dos potenciais dessa prática, os momentos de *storytelling* passam a ser parte do *input* oferecido à criança: de qualidade, planejado e intencional.

Reforçamos, então, a ideia de que, com a finalidade de enriquecer o *input* oferecido, conhecer os motivos pelos quais essas práticas são aplicadas é essencial; do contrário, esses momentos não desencadearão as máximas oportunidades para o desenvolvimento da L2.

Na literatura sobre *storytelling*, muitas pesquisas vêm se dedicando ao estudo empírico do papel da contação de história atrelado ao desenvolvimento da linguagem, qual seja, L1 ou L2. Os estudos acreditam que o ensino de linguagem por meio do *storytelling* é mais eficaz, já que os estudantes se engajam mais por ser uma estratégia divertida e altamente memorizável; além de captar a atenção das crianças e encorajar a participação ativa nos momentos de contação de história, incentivando, assim, a produção oral da L2 (ATTA-ALLA, 2012; LUCAREVSCHI, 2016; WAJNRYB, 2003).

Lucarevschi (2016) aponta que a maioria dos estudos se refere à *storytelling* como o termo amplo, que inclui a prática de *reading aloud*. Já alguns pesquisadores fazem a distinção desses dois formatos; grosso modo, o *storytelling* permite intervenções criativas e a improvisação linguística, ao passo que o *reading aloud* seria o processo de ler em voz alta apenas as exatas palavras contidas na história. Usaremos o termo *storytelling* para nos referirmos à prática abrangente de contação de histórias, englobando os dois formatos.

Segundo pesquisas (AJIBADE; NDUBUBA, 2008; BEAKEN, 2009; MATTHEOUDAKIS; DVORAKOVA; LÁNG, 2008; WAJNRYB, 2003; WRIGHT, 2007), os momentos de *storytelling* auxiliam no desenvolvimento das habilidades receptivas (escuta e leitura) e produtivas (escrita e oral) do falante de L2 ; bem como no desenvolvimento de estruturas gramaticais, vocabulário e pronúncia. Ademais, estudos apontam que os

momentos de *storytelling* despertam a atenção aos elementos da L2 e motivam a consciência para os aspectos da prosódia da L2, como ritmo e entoação.

A título de exemplo, Hsu (*apud* LUCAREVSCHI, 2016, p. 29) pesquisou sobre o papel do *storytelling* no desenvolvimento das habilidades orais de 50 sujeitos do quinto e sexto anos do ensino fundamental, falantes de taiwanês e aprendizes de inglês como L2. Os sujeitos foram divididos em grupo-controle e grupo experimental, e um pré-teste foi realizado antes de o programa iniciar. Para o grupo experimental, as aulas de inglês eram planejadas utilizando o livro didático e muitos momentos de *storytelling*; ao passo que o grupo-controle recebeu apenas as instruções do livro didático. Após dez semanas de estudo, o pós-teste indicou que os sujeitos do grupo experimental produziram sentenças mais complexas e mais longas do que os do grupo-controle.

De acordo com Hsu (*apud* LUCAREVSCHI, 2016), isso ocorreu pois os sujeitos que tiveram *storytelling* ao longo do processo, estavam mais engajados e tinham a possibilidade de participar ativamente, produzindo novo vocabulário e estruturas presentes nas histórias. Hsu (*apud* LUCAREVSCHI, 2016), no entanto, não descreve o que de fato seriam as sentenças mais complexas, se a complexidade envolvia apenas estruturas gramaticais e vocabulário, ou se também houve diferença na pronúncia e nos aspectos da prosódia. Apesar da vaga descrição dos resultados, os dados empíricos de Hsu (*apud* LUCAREVSCHI, 2016) apontam para desdobramentos positivos no papel do *storytelling* para o desenvolvimento da L2.

Os efeitos do *storytelling* também foram estudados por Isbell *et al.* (2004) em uma pesquisa em L1. Isbell *et al.* (2004) distinguiram os dois formatos previamente mencionados: *storytelling*, no qual o professor reconta a história e convida as crianças a participar dos momentos de refrão e interagir com a narrativa; e *reading aloud*, no qual o professor lê a história do livro e a interação é feita a partir da discussão das imagens ilustrativas. O objetivo do estudo era explorar como os momentos de *storytelling* e de *reading aloud* influenciavam o desenvolvimento de linguagem de maneira complementar.

Os sujeitos de pesquisa foram 38 crianças entre 3 e 4 anos, divididas entre dois grupos: Grupo A, que recebiam *input* de *storytelling*; e Grupo B, cujo *input* era de momentos de *reading aloud*. O estudo envolveu um pré-teste, quando amostras orais das crianças recontando algumas histórias foram coletadas; em seguida, a exposição ao estímulo, que durou doze semanas; e por fim, um pós-teste, novamente coletando amostras orais das crianças ao recontarem algumas histórias. Os dados foram analisados, enfocando a complexidade linguística e a compreensão das histórias.

Os resultados da pesquisa de Isbell *et al.* (2004) apontam que ambos os grupos desenvolveram habilidades linguísticas após o contato com histórias, cada grupo de um modo. De acordo com os dados, os momentos de *storytelling* proporcionaram ganhos em alguns âmbitos, como no tempo médio de expressão (*Mean Length of Utterance*), na contação de histórias e na identificação de temas; ao passo que os momentos de *reading aloud* proporcionaram ganhos em domínios como fluência e diversidade de vocabulário.

O estudo indica que ambos os formatos, *storytelling* e *reading aloud*, como Isbell *et al.* (2004) diferenciam, são benéficos e trazem desdobramentos positivos no desenvolvimento da complexidade oral linguística para as crianças; e que o melhor cenário visando a um *input* linguístico de qualidade é incorporar esses momentos, de ambas as formas, às práticas em sala de aula a fim de proporcionar experiências ricas linguisticamente em um ambiente lúdico com crianças engajadas.

O engajamento ocasionado pelos momentos de *storytelling* é um fator crucial que proporciona à criança ter contato com a L2 de maneira lúdica e ativa, fazendo com que ela se interesse tanto em receber o *input* fornecido quanto em produzir oralmente elementos trabalhados nas histórias. Esses momentos devem ser pensados cuidadosamente e planejados a fim de extrair da história elementos-chave que possam ser trabalhados, compondo um *input* de qualidade.

Vale ressaltar que o *storytelling* é uma ferramenta pedagógica mister no planejamento linguístico de cada professor. É também por meio das histórias que as crianças entram em contato com um vocabulário vasto, diferentes categorias fonéticas, estruturas gramaticais complexas, elementos prosódicos; e têm a possibilidade de reter e incorporar esses elementos em sua oralidade cotidiana. No entanto, como mencionado anteriormente, o papel do professor é fundamental a fim de proporcionar momentos em que esses elementos sejam de fato trabalhados, e não apenas expostos às crianças de maneira passiva. Ou seja, conforme discutido no capítulo 1, a mera exposição não parece suficiente para a aquisição da L2, logo, as mediações feitas ao longo do *storytelling* focando os elementos presentes na história são de extrema importância para oferecer um *input* de qualidade, garantindo mais experiências com a L2.

Desse modo, ao planejarmos momentos de *storytelling*, algumas etapas podem nos auxiliar no processo de tornar esses momentos ricos linguisticamente:

1. Escolher histórias e livros que sejam apropriados para a faixa etária da criança: imagens atrativas, história envolvente, elementos linguísticos e número de páginas são alguns dos fatores a serem considerados;

2. Ler o livro de antemão a fim de checar a pronúncia das palavras, conhecer o vocabulário e analisar o que pode ser trabalhado naquele livro;
3. Definir em qual formato a história será apresentada às crianças: leitura e interação com as imagens, contação com objetos não estruturados, uso de *props*, recursos imagéticos extras, trilha sonora, entre outros;
4. Observar os elementos-chave que podem ser trabalhados com as crianças: rimas, estruturas gramaticais, categorias fonéticas, repetição, novo repertório lexical;
5. Definir o que, da história escolhida, vai ser focado e refletir sobre o melhor jeito de promover um momento rico linguisticamente e atrativo para que as crianças se engajem; por exemplo, em uma história com repetição, você pode convidar as crianças a participar desses momentos e, aos poucos, encorajá-las a produzir a estrutura repetida espontaneamente sem que você precise ler;
6. Algumas histórias podem ser revisitadas e recontadas na L1 por meio do *storytelling* do professor referência daquela língua, integrando, assim, os elementos linguísticos da L1 e da L2;
7. Vale eleger algumas histórias para trabalhar continuamente durante alguns dias a fim de explorar ao máximo as possibilidades linguísticas presentes. Sugerimos, por exemplo, contar a história em diferentes formatos ao longo da semana, incorporando elementos diferentes a cada reconto: usando *props*, encorajando um *acting-out*, ouvindo a história sendo contada por um falante nativo com diferentes variações linguísticas, elegendo elementos presentes na história e os transformando em *flashcards* para as crianças explorarem em outros momentos.
8. A partir de algumas histórias apresentadas, encorajar as crianças a criarem as suas próprias versões, ou novas histórias. Uma prática interessante é parar a contação da história antes do fim, e, a partir dos elementos presentes, convidar as crianças a criarem um final para a história, individual ou colaborativamente.

Em suma, os momentos de *storytelling* são de mister importância para a aquisição da L2 devido ao fato de que são oportunidades de experienciar a língua de modo divertido, lúdico e contextualizado. Logo, são fundamentais para a composição de um *input* rico linguisticamente, seja para categorias fonéticas, vocabulário, estruturas gramaticais e elementos prosódicos. Vale ressaltar ainda, que, conforme previamente discutido, o *input* sugerido neste trabalho é para além dos momentos passivos em que os aprendizes apenas ouvem a L2; sugerimos que o *input* compreenda os momentos pensados, refletidos e intencionais que são planejados para que as crianças adquiram a L2 por meio de

experiências ricas e significativas. Assim, um *storytelling* planejado é elemento fundamental para um melhor desenvolvimento linguístico.

3.1.7 Canções e *nursery rhymes* na aquisição dos sons da L2

Além das brincadeiras sugeridas para enriquecer o *input* fonético, visando à aquisição acurada dos sons da L2 e aos momentos planejados de *storytelling*, outra ferramenta significativa na rotina escolar são as canções e as *nursery rhymes*: versos curtos que geralmente são cantados.

Como previamente explorado neste trabalho, para que as crianças consigam perceber os sons da L2 de maneira acurada, é necessário que haja a distinção dos sons ouvidos, e as canções e *nursery rhymes* são recursos que auxiliam a criança nessa distinção. Pesquisadores, entre os quais Bryant *et al.* (1989), Kenney (2005), Mullen (2017) e Pourkalthor e Tavakoli (2017), defendem a ideia de que o contato com canções e *nursery rhymes* na primeira infância pode ser um facilitador da aquisição dos sons e, futuramente, da escrita, uma vez que essas habilidades estão vinculadas.

As canções e *nursery rhymes* são atrativas, engajam as crianças, aumentam a motivação e proporcionam interação de maneira lúdica e divertida. Além disso, a melodia e o ritmo musical tornam a memorização e a exploração com os sons e as estruturas da língua mais fáceis. As crianças, assim, entram em contato com um vasto vocabulário, elementos gramaticais e fonéticos que possivelmente não fariam parte da linguagem corriqueira ouvida no dia a dia.

A fim de pesquisar sobre os efeitos da música como facilitador de aprendizagem, Mohanty e Hejmadi (1992) investigaram a habilidade de crianças para adquirir o vocabulário das partes do corpo humano durante o período de vinte dias. Os sujeitos de pesquisa eram 40 crianças do ensino infantil entre 5 e 6 anos e foram divididos em quatro grupos: um grupo-controle, que não participou do experimento; um grupo que recebeu instrução verbal apenas; um grupo que recebeu instrução verbal com atividades motoras; e um grupo cuja instrução foi verbal e por meio de atividades motoras e músicas.

Após o experimento, os três grupos apresentaram resultados melhores do que o grupo-controle, e o grupo cujo *input* consistia em instrução verbal e motora e fazia uso das músicas apresentou melhor desenvolvimento do vocabulário. Com o resultado empírico, Mohanty e Hejmadi (1992) sugerem que a música é uma ferramenta eficaz e importante para o melhor desenvolvimento cognitivo das crianças.

Outras pesquisas também sugerem que o uso de canções e *nursery rhymes* são benéficos e auxiliam no processo de aquisição de linguagem. De acordo com Kenney (2005), por exemplo, o contato com as *nursery rhymes* proporciona momentos cruciais para a percepção das vogais e consoantes da língua por meio de aliterações, onomatopeias e, principalmente, rimas; e permite a participação ativa da criança, uma vez que elas começam a cantar e imitar os sons presentes. Kenney (2005) ainda sugere que o domínio das *nursery rhymes* ajuda nos processos de memorização, exploração dos padrões da língua e articulação oral. Para Kenney (2005), as *nursery rhymes* são base para a aprendizagem não apenas gramatical e fonética, como também social e emocional.

Dessa forma, a exploração com diversas canções e *nursery rhymes* auxilia no processo de aquisição de linguagem, qual seja L1 ou L2, nas diversas estruturas da língua. Vale ressaltar que, quanto mais ricas as experiências proporcionadas com uma diversidade de canções e *nursery rhymes*, mais oportunidades de aquisição da L2 a criança terá. Com isso em mente, propomos a seguir algumas ideias de intervenção mediadora para propiciar um *input* fonético mais rico.

1. Incluir momentos com canções e *nursery rhymes* diariamente na rotina escolar, seja em momentos de roda no início do dia, na rotina de despedida ou em momentos de transição, proporcionando às crianças a oportunidade de escolherem quais elas querem cantar naquele dia;
2. Escolher canções e *nursery rhymes* que abranjam uma diversidade de temas, sons e nacionalidades. O contato com outras culturas é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, bem como o contato com a oralidade de falantes nativos de diversas variações da L2 é essencial linguística e socialmente;
3. Transformar as *nursery rhymes* que as crianças mais se interessarem em materiais para uso em sala de aula, como *flashcards* com o vocabulário, *flashcards* para sequenciar a *nursery rhyme* e materiais para explorar as rimas;
4. Incentivar as crianças a participarem das canções e *nursery rhymes*. No início, convide as crianças para cantar junto e, depois de um tempo, uma ideia é deixar que as crianças completem o final de cada verso, por exemplo, incentivando maior participação conforme a memorização;
5. Encorajar momentos de dramatização de algumas das canções e *nursery rhymes*;
6. Escrever os versos da *nursery rhyme* para deixar como recurso visual no mural da sala de aula. Para esse momento, o professor será o escriba enquanto as crianças o ajudarão oralmente, e posteriormente, ao ilustrarem os versos;

7. Explorar a flexibilidade que as canções e *nursery rhymes* oferecem e brincar com as palavras, sons e rimas de modo que instigue a criatividade linguística e a percepção dos sons da L2.

Em síntese, visando a um *input* fonético de qualidade em uma quantidade que amplie as experiências com os sons da L2 e proporcione uma aquisição mais acurada, muitos são os fatores a serem considerados, e o contato com a L2 por meio de canções e *nursery rhymes* é um meio divertido e eficaz que corrobora a qualidade de *input* para as crianças da primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, enfocamos o *input* fonético na aquisição dos sons da L2 por crianças na primeira infância em contexto bilíngue, utilizando o SLM de Flege (1995) como aporte teórico. Como previamente abordado, Flege (1995) sugere que o *input* é o fator mais importante para a aquisição dos sons da L2 e discorre sobre conceitos importantes para a aquisição, como o processo de assimilação, as categorias dos sons, a influência da L1 na L2, as pistas acústicas e a percepção e a produção dos sons da L2.

Esta pesquisa tem potencial de ampliar o conhecimento teórico sobre a influência da qualidade e da quantidade de *input* fonético para a aquisição dos sons da L2 por crianças da primeira infância, e propor um vínculo entre a teoria e a prática pedagógica, visando a uma práxis com mais oportunidades de enriquecer o ambiente linguístico e de proporcionar uma produção oral mais inteligível.

Por meio da revisão de teorias, depreendemos algumas considerações neste trabalho referentes à nossa primeira pergunta de pesquisa: quais são os focos das pesquisas realizadas até então no que se refere ao *input* fonético com crianças da primeira infância em contexto bilíngue? Observamos que, apesar de as pesquisas sobre pronúncia estarem presentes há décadas nos estudos de linguística, o número de trabalhos que enfocam a pronúncia na L2 ainda é escasso. No que se refere às pesquisas de pronúncia que estreitam o vínculo entre a fonética e a pedagogia, esse número é ainda menor, evidenciando a lacuna existente entre teoria e prática nessa área. O cenário é ainda menos otimista ao analisarmos os estudos de pronúncia que tenham como escopo crianças da primeira infância inseridas em contexto bilíngue PB e inglês. Defendemos, assim, a necessidade de preencher essa lacuna com o intuito de fornecer mais respaldo teórico para os professores que trabalham com a aquisição da L2 nos primeiros anos de vida do aprendiz.

Para além dos motivos citados por Munro e Derwing (2015), acreditamos que outro fator que interfere na quantidade de pesquisas sobre o *input* fonético com crianças da primeira infância é a visão ultrapassada que muitos estudiosos ainda têm acerca do treinamento fonético. Vimos que as pesquisas que propunham treinamentos fonéticos antigamente tinham como foco uma pronúncia *native-like*, e qualquer influência da L1 na L2 era malquista. Além disso, as abordagens para o treinamento fonético eram formais, desmotivadoras e de cunho behaviorista, não condizentes com a idade das crianças e com a nossa percepção de prática pedagógica.

Desse modo, ainda atualmente, é comum alguns estudiosos da área da pedagogia e da linguística aplicada carregarem um preconceito referente ao papel da fonética e da pronúncia com crianças, tendo em mente uma visão deturpada e datada do que pode ser feito a fim de trabalhar com a aquisição dos sons da L2 na primeira infância.

Neste trabalho, defendemos uma comunicação inteligível e compreensível, e não apoiamos os ideais de uma pronúncia *native-like* pelos motivos explorados na seção 1.2.2; além disso, somos condizentes com as práticas pedagógicas que se preocupam com o ambiente lúdico, motivador e confortável para as crianças. Pautamo-nos em pesquisas teóricas e empíricas que suportam a visão da importância do *input* fonético para proporcionar uma aquisição dos sons da L2 com mais quantidade e qualidade.

Conforme explorado neste trabalho, ao trabalharmos com crianças da primeira infância, estamos em contato com aprendizes em períodos sensíveis, que se beneficiam pelos estímulos e experiências na L2. As crianças dessa faixa etária estão mais sensíveis ao discernimento dos sons orais das línguas e ainda estão desenvolvendo a L1, portanto, o processo de aquisição dos sons da L2 provavelmente será mais bem-sucedido e ocorrerá de maneira envolvente e natural; não havendo motivos, sob a nossa perspectiva, de não explorar essa oportunidade.

Defendemos, ainda, a ideia de que o *input* é para além da mera exposição à oralidade em L2, o que nos faz refletir sobre a nossa segunda pergunta de pesquisa: o que é um *input* de qualidade para a aquisição dos sons em L2? A nossa visão acerca do *input* engloba todas as experiências proporcionadas com a L2 de maneira intencional e cuidadosamente planejada. Ou seja, para que a criança adquira os sons da L2 de maneira acurada, é necessário, além de ouvi-la nos discursos variados no ambiente escolar, ter a oportunidade de entrar em contato com os sons da L2 por meio de atividades e brincadeiras planejadas e embasadas teoricamente. Essas atividades e brincadeiras devem ter como objetivo fornecer pistas acústicas acuradas e trabalhar a percepção dos sons da L2, uma vez que há processos que podem ser impeditivos para a percepção acurada, como a assimilação e a surdez fonológica.

Assim, com base na revisão das teorias apresentadas neste trabalho, entendemos que a qualidade do *input* para crianças em contexto bilíngue que não estão inseridas em um país cuja L2 é a língua falada compreende o discurso de falantes da L2, nativos e não nativos, que consigam fornecer pistas acústicas acuradas. Ademais, entendemos que a qualidade do *input* fonético não está necessariamente relacionada a falantes nativos da L2, e sim, a uma produção, mesmo que por falantes não nativos, que seja inteligível e que consiga fornecer pistas acústicas acuradas para a distinção dos sons da L1 e da L2.

Ressaltamos, então, a importância da formação fonética do professor para conhecer os inventários dos sons de ambas as línguas e para ser capaz de oferecer tais pistas acústicas acuradas.

Ademais, sob a nossa perspectiva, um *input* de qualidade também engloba momentos cautelosamente pensados para que a criança consiga afinar a percepção dos contrastes de sons entre a sua L1 e a L2 por meio dessas pistas acústicas. Tendo isso em vista, proporcionar um ambiente rico linguisticamente, que se importe com a qualidade e a quantidade de *input* fonético é mister para oportunizar a aquisição dos sons da L2 por crianças em contexto bilíngue. Vale lembrar que a depender do *input* fornecido para os aprendizes, os efeitos se modificam, acarretando mudanças na aquisição da L2.

Isso posto, a fim de fornecer mais qualidade e quantidade de *input* fonético às crianças na primeira infância em escolas bilíngues, propusemos, neste trabalho, um trabalho lúdico para fomentar a percepção dos sons do inglês como L2 por meio da atenção às pistas acústicas, considerando as dificuldades dos falantes do PB como L1, com o intuito de proporcionar um *input* fonético de mais qualidade para uma produção mais inteligível e acurada. O escopo deste trabalho foram crianças na primeira infância que estudam em escolas bilíngues (PB/inglês), cujo *input* é fornecido, majoritariamente, por professores não nativos do inglês, mas fluentes na língua.

A partir da revisão e interpretação das teorias levantadas, criamos um programa composto por atividades e brincadeiras de consciência sonora e consciência fonética. As brincadeiras apresentadas neste trabalho têm como objetivo aguçar a percepção tanto de sons gerais, a fim de preparar o ouvido para distinguir os sons da L2; como também a percepção dos sons específicos da L2, por meio de momentos divertidos cuja fonética é trabalhada levando em consideração o ambiente pedagógico, a idade das crianças e os inventários fonéticos da L1 e da L2.

A proposta elaborada apresenta uma gradação de categorias fonéticas mais facilmente distinguidas por falantes do PB adquirindo o inglês, até categorias fonéticas mais desafiadoras em termos de percepção e distinção. A cada etapa do programa, explicamos os objetivos e propusemos diversas atividades e brincadeiras criadas ou adaptadas para privilegiar o trabalho de atenção às pistas acústicas. Vale ressaltar que essa gradação se pauta nos estudos de percepção e produção dos sons da fala, visando a um *input* de mais qualidade e mais assertivo no que diz respeito à capacidade de percepção das crianças na primeira infância.

Isso posto, alguns questionamentos surgem: quais os efeitos da proposta de intervenção mediadora sugerida neste trabalho na percepção dos sons da L2 pelos

aprendizes? Podem os professores não nativos promover um repertório fonético de qualidade? Diante dessas considerações e dos questionamentos então levantados, colocaremos em prática a proposta de intervenção mediadora em uma nova pesquisa, a fim de responder tais questionamentos e oferecer dados empíricos que complementem os estudos de aquisição dos sons da L2 e ensejem novas pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

- ABERCROMBIE, D. Teaching Pronunciation. *ELT Journal*, v. 3, n. 5, p. 113-122, fev. 1949. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/III.5.113>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. *Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum*. Baltimore: Brookes Publishing Company, 1998.
- AJIBADE, Y.; NDUBUBA, K. Effects of word games, culturally relevant songs, and stories on students' motivation in a Nigerian English language class. *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada* 27, v. 25, n. 2, p. 27-48, 2008.
- ALBANO, E. *Da fala à linguagem: tocando de ouvido*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- ANDERSON, R. T. Phonological acquisition in preschoolers learning a second language via immersion: a longitudinal study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, v. 8, n. 3, p. 183-210, 2004. DOI: 10.1080/0269920042000193571.
- ANDREA, A. N.; MACLEOD, A. S.; TRUDEAU, N.; THORDARDOTTIR, E. The acquisition of consonants in Québécois French: A cross-sectional study of pre-school aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, v. 13, n. 2, p. 93-109, 2011. DOI: 10.3109/17549507.2011.487543.
- ASHER, J; GARCÍA, R. The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, n. 53, p. 334-341, 1969.
- ATTA-ALLA, M. Integrating language skills through storytelling. *English Language Teaching*, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2012.
- BARBOSA, P. A. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 1, p. 11-27, jun. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2571>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- BARBOSA, P. A. Revelar a estrutura rítmica de uma língua construindo máquinas falantes: pela integração de ciência e tecnologia de fala. In: SCARPA, E. (ed.). *Estudos de Prosódia*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 21-52.
- BARBOSA, P.; MADUREIRA, S. *Manual de fonética acústica experimental*. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- BARRY, W. Perception and production of English vowels by German learners: Instrumental-phonetic support in language teaching. *Phonetica*, v. 46, n. 4, p. 155-68, 1989.
- BEAKEN, M. Teaching discourse intonation with narrative. *ELT Journal*, Oxford University Press, v. 63, n. 4, p. 342-352, 2009.
- BEST, C. A direct realistic perspective on cross-language speech perception. In: STRANGE, W. (ed.). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium: York Press, 1995. p. 171-204.

BEST, C.; TYLER, M. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: MUNRO, M. J.; BOHN, O. S. *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2007. p. 13-34.

BIRDSONG, D. Introduction: Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. In: BIRDSONG, D. (ed.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 1-22.

BOHN, O. S.; BUNDGAARD-NIELSEN, R. L. Second language speech learning with diverse inputs. In: PISKE, T.; YOUNG-SCHOLTEN, M. (ed.). *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters Limited, 2008. p. 207-218.

BRADLOW, A. R.; AKAHANE-YAMADA, R.; PISONI, D. B.; TOHKURA, Y. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: Long-term retention of learning in perception and production. *Perception & Psychophysics*, v. 61, n. 5, p. 977-985, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/BF03206911>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRADLOW, A. R.; AKAHANE-YAMADA, R.; PISONI, D. B.; TOHKURA, Y. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production. *The Journal of the Acoustical Society of America*, v. 101, n. 4, p. 2299-2310, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1121/1.418276>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, A. Introduction. In: BROWN, A. (Ed.). *Teaching English pronunciation: A book of readings*. London: Routledge, 1991. p. 1-10.

BRYANT, P.; BRADLEY, L.; MACLEAN, M.; CROSSLAND, J. Nursery Rhymes, Phonological Skills and Reading. *Journal of child language*, v. 16, p. 407-428, 1989. DOI: 10.1017/S0305000900010485.

BYLUND, E.; ABRAHAMSSON, N.; HYLSTENSTAM, K. Does first language maintenance hamper nativelikeness in a second language? A Study of Ultimate Attainment in Early Bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 34, n. 2, p. 215-241, 2012. Disponível em: www.jstor.org/stable/26328455. Acesso em: 04 fev. 2021.

BUNDGAARD-NIELSEN, R. L.; BEST, C. T.; KROOS, C.; TYLER, M. D. Second language learners' vocabulary expansion is associated with improved second language vowel intelligibility. *Applied Psycholinguistics*, v. 33, n. 3, p. 643-664, jul. 2012.

COUPER, G. The short and long-term effects of pronunciation instruction. *Prospect*, v. 21, n. 1, p. 46-66, 2006.

COUPER, G. The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching. *Prospect*, v. 18, n. 3, p. 53-70, dez. 2003.

CRISTÓFARO-SILVA, T. *Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

- CUMMINS, J. *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1981.
- CUMMINS, J. The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. In: ALATIS, J. E. (ed.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1980. p. 81-103.
- DARCY, I.; KRÜGER, F. Vowel perception and production in Turkish children acquiring L2 German. *Journal of Phonetics*, v. 40, n. 4, p. 568-581, 2012. ISSN 0095-4470. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2012.05.001>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- DEKEYSER, R. The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 22, n. 4, p. 499-533, dez. 2000.
- DEKEYSER, R.; LARSON-HALL, J. What Does the Critical Period Really Mean? In: KROLL, J. F.; GROOT, A. M. B. (ed.). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 88-108.
- DENG, J. *et al.* English pronunciation research: The neglected orphan of second language acquisition studies. *Prairie Metropolis Centre Working Paper Series*, Edmonton, AB, WP 05-09, p. 1-14, 2009. Disponível em: <https://sites.ualberta.ca/~pcerii/WorkingPapers/Working%20papers%20from%20June,%202009/WP05-09,%20final.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- DERWING, M.; MUNRO, M. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, p. 379-397, 2005. Disponível em: www.jstor.org/stable/3588486. Acesso em: 09 mar. 2021.
- DERWING, T. M.; MUNRO, M. J.; THOMSON, R. I. A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, v. 29, n. 3, p. 359-380, dez. 2008.
- DERWING, T. M.; MUNRO, M. J.; WIEBE, G. Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, v. 48, p. 393-410, 1998.
- DUNKEL, H. B. *Second-Language Learning* [microform]. Washington D.C.: Harold B. Dunkel; ERIC Clearinghouse, 1948. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED037104>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997. (Oxford Introductions to Language Studies).
- FANT, G. *Acoustic Theory of Speech Production*. The Hague: Mouton, 1960.
- FLEGE, J. E. Give input a chance! In: PISKE, T.; YOUNG-SCHOLTEN, M. (ed.). *Input matters in SLA*. Clevedon: Multilingual Matters, 2009. p. 175-190.
- FLEGE, J. A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages? *Applied Linguistics*, v. 8, n. 2, p. 162-177, 1987.
- FLEGE, J. A non-critical period for second-language learning. In: NYVAD, A. M.; HEJNÁ, M.; HØJEN, A.; JESPERSEN, A. B.; SØRENSEN, M. H. (ed.). *A sound approach to*

language matters: in honor of Ocke-Schwen Bohn. Aarhus: Aarhus University, 2019. p. 501-541.

FLEGE, J. Age of learning affects the authenticity of voice onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, n. 89, p. 395-411, 1991a.

FLEGE, J. Age of Learning and Second Language Speech. *In*: BIRDSONS, D. (ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 101-131.

FLEGE, J. Language Contact in Bilingualism: Phonetic System Interactions. *In*: COLE, J.; HUALE, J. I. *Laboratory Phonology 9*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. p. 353-380.

FLEGE, J. Perception and production: The relevance of phonetic input to L2 phonological learning. *In*: HEUBNER, T.; FERGUSON, C. (ed.). *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Philadelphia: John Benjamins, 1991b. p. 249-289.

FLEGE, J. Second Language Speech Learning: Theory, findings, and problems. *In*: STRANGE, W. (ed.). *Speech perception and linguistic experience: Issues in crosslanguage research*. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

FLEGE, J. The CPH fails to predict foreign accent and segmental accuracy. *In*: THE 33RD ANNUAL MEETING OF SOPHIA UNIVERSITY LINGUISTIC SOCIETY. *Proceedings* [...]. Tóquio: Sophia University, 2018. Disponível em: http://www.jimflege.com/files/sophia_CPH_3.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

FLEGE, J. Speech learning in a second language. *In*: FERGUSON, C. A.; MENN, L.; STOEL-GAMMON, C. (ed.). *Phonological Development: Models, Research, and Application*. Timonium: York Press, 1992. p. 565-604.

FLEGE, J. The CPH fails to predict foreign accent and segmental accuracy. *In*: THE 33RD ANNUAL MEETING OF SOPHIA UNIVERSITY LINGUISTIC SOCIETY. *Proceedings* [...]. Tóquio: Sophia University, 2018. Disponível em: http://www.jimflege.com/files/sophia_CPH_3.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

FLEGE, J. The production and perception of speech sounds of foreign languages speech sounds. *In*: WINITZ, H. (ed.). *Human Communication and Its Disorders, A Review 1988*. Norwood, N.J.: Ablex, 1988. p. 224-401.

FLEGE, J. The role of input in second language speech learning. *In*: VITH INTERNATIONAL CONFERENCE ON NATIVE AND NON-NATIVE ACCENT OF ENGLISH. *Proceedings* [...]. Lodz: Uniwersytet Łódzki, 2012. p. 6-8.

FLEGE, J. The role of input in the acquisition of L2 stops. *In*: SICSS 2017 – 2017 SEOUL INTERNATIONAL CONFERENCE ON SPEECH SCIENCES, 2017, Korea. *Proceedings* [...]. Seoul: Seoul National University, 2017. p. 10-11.

FLEGE, J. *et al.* Degree of foreign accent in English sentences produced by Korean children and adults. *Journal of Phonetics*, n. 34, p. 153-175, 2006.

- FLEGE, J.; BOHN, O. The Revised Speech Learning Model (SLM-r). In: WAYLAND, R. (ed.). *Second Language Speech Learning: theoretical and empirical progress*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. p. 3-83. DOI: 10.1017/9781108886901.002.
- FLEGE, J. E.; BOHN, O. S.; JANG, S. Effects of experience on non-native speakers' production and perception of English vowels. *Journal of Phonetics*, v. 25, n. 4, p. 437-470, out. 1997.
- FLEGE, J.; FRIEDA, E.; NOZAWA, T. Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, v. 25, n. 2, p. 169-186, 1997.
- FLEGE, J.; LIU, S. The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 23, p. 527-552, 2001.
- FLEGE, J.; MACKAY, R. What accounts for "age" effects on overall degree of foreign accent? In: WREMBEL, M. et al. (ed.). *Achievements and Perspectives in the Acquisition of Second Language Speech*. New Sounds 2010, vol. 2. Bern: Peter Lang, 2011. p. 65-82.
- FLEGE, J.; MUNRO, M.; MACKAY, I. Factors affecting degree of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, n. 97, p. 3125-3134, 1995.
- FLEGE, J.; SCHIRRU, C.; MACKAY, I. Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication*, n. 40, p. 467-491, 2003.
- FLEGE, J.; WAYLAND, R. The role of input in native Spanish Late learners' production and perception of English phonetic segments. *Journal of Second Language Studies*, v. 2, n. 1, p. 1-44, 2019.
- FLEGE, J.; SCHIRRU, C.; MACKAY, I. Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication*, n. 40, p. 467-491, 2003.
- FLEGE, J.; WAYLAND, R. The role of input in native Spanish Late learners' production and perception of English phonetic segments. *Journal of Second Language Studies*, v. 2, n. 1, p. 1-44, 2019.
- HERNANDEZ, A.; LI, P.; MACWHINNEY, B. The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 9, n. 5, p. 220-225, maio 2005. DOI: 10.1016/j.tics.2005.03.003. PMID: 15866148. PMCID: PMC4107303.
- IMAI, M.; KITA S. The sound symbolism bootstrapping hypothesis for language acquisition and language evolution. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, v. 369, n. 1651, p. 1-13, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0298>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- IPA - International Phonetic Alphabet. The Phonetic Representation of Language, 2021. Disponível em: <https://www.internationalphoneticalphabet.org/>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- ISAACS, T.; THOMSON, R. I. Rater experience, rating scale length, and judgments of L2 pronunciation: Revisiting research conventions. *Language Assessment Quarterly*, v. 10, n. 2, p. 135-159, 2013.

ISAACS, T.; TROFIMOVICH, P. Deconstructing comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 34, n. 3, p. 475-505, 2012.

ISBELL, R.; SOBOL, J.; LOWRANCE, A.; LINDAUER, L. The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, v. 32, n. 3, p. 157-163, 2004.

IVERSON, P. *et al.* A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes. *Cognition*, v. 87, n. 1, B47-B57, 2003. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00198-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00198-1). Acesso em: 20 mar. 2020.

IVERSON, P.; KUHL, P. K. Influences of phonetic identification and category goodness on American listeners' perception of /r/ and /l/. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 99, n. 2, p. 1130-1140, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1121/1.415234>. Acesso em: 20 mar. 2020.

JAMIESON, D. H. Techniques for training difficult non-native speech contrasts. In: THE XIIIITH INTERNATIONAL CONGRESS OF PHONETIC SCIENCES. Stockholm, Sweden, v. 4, ago. 1995. *Proceedings [...]*. Stockholm: KTH / Stockholm University, 1995. p. 100-107.

JAMIESON, D. G.; MOROSAN, D. E. Training non-native speech contrasts in adults: Acquisition of the English /o/-/O/ contrast by francophones. *Perception & Psychophysics*, v. 40, n. 4, p. 205-215, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/BF03211500>. Acesso em: 02 abr. 2020.

JOHNSON, J.; NEWPORT, E. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, v. 21 n. 1, p. 60-99, 1989.

JUŁKOWSKA, I. A.; CEBRIAN, J. Effects of listener factors and stimulus properties on the intelligibility, comprehensibility and accentedness of L2 speech. *Journal of Second Language Pronunciation*, v. 1, n. 2, p. 211-237, 2015.

KENNEDY, S.; TROFIMOVICH, P. Intelligibility, comprehensibility and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review*, n. 64, p. 459-489, 2008.

KENNEY, S. Nursery Rhymes: Foundation for Learning. *General Music Today*, v. 19, n. 1, p. 28-31, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/10483713050190010108>. Acesso em: 13 maio 2021.

KOPEČKOVÁ, R. 5. Differences in the perception of English vowel sounds by child L2 and L3 learners. In: GUT, U.; FUCHS, R.; WUNDER, E.-M. (ed.). *Universal or Diverse Paths to English Phonology*. Berlin; München; Boston: De Gruyter Mouton, 2015. p. 71-90. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110346084-005>. Acesso em: 05 fev. 2020.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Los Angeles: University of Southern California, 1982.

KUHL, P. Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. *Mind, brain and education: the official journal of the International Mind Brain, and Education Society*, v. 5, n. 3, p. 128-142, 2011.

KUHL, P. Human adults and human infants show a “perceptual magnet effect” for the prototypes of speech categories. Monkeys do not. *Perception & Psychophysics*, n. 50, p. 93-107, 1991. DOI: 10.3758/BF03212211.

LADEFOGED, P. *A course in phonetics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

LADO, R. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LAVER, J. *Principles of Phonetics* (Cambridge Textbooks in Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 1994. DOI:10.1017/CBO9781139166621.

LEE, J.; JANG, J.; PLONSKY, L. The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: A Meta-Analysis. *Applied Linguistics*, v. 36, n. 3, p. 345-366, jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amu040>. Acesso em: 17 maio 2021.

LENNEBERG, E. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons, 1967.

LENNEBERG, E. *The Capacity for Language Acquisition in Fodor and Katz*. Fodor: Jerry and Jerrold Katz, 1964.

LEVIS, J. Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, p. 369-377, 2005. Disponível em: www.jstor.org/stable/3588485. Acesso em: 09 mar. 2021.

LEVIS, J. Evidence-based pronunciation teaching: A pedagogy for the future. *Journal of Second Language Pronunciation*, v. 3, p. 1-8, 2017. DOI: 10.1075/jslp.3.1.001evi.

LEVIS, J. Pronunciation trends across journals and the Journal of Second Language Pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, v. 1, n. 2, p. 129-134, 2015a.

LEVIS, J. The interaction of research and pedagogy. *Journal of Second Language Pronunciation*, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2015b. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/jslp.2.1.001lev>. Acesso em: 08 jun. 2021.

LEVIS, J. M. Pronunciation and the assessment of spoken language. In: HUGHES, R. (ed.). *Spoken English, TESOL and applied linguistics: Challenges for theory and practice*. New York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 245-270

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LISKER, L.; ABRAMSON, A. S. A cross-language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements. *Word*, v. 20, p. 384-422, 1964. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00437956.1964.11659830>. Acesso em: 13 fev. 2021.

- LIVELY, S. E. *et al.* Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/. III. Long-term retention of new phonetic categories. *The Journal of the Acoustical Society of America*, v. 96, n. 4, p. 2076-2087, 1994. DOI:10.1121/1.410149.
- LIVELY, S. E.; LOGAN, J. S.; PISONI, D. B. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/. II: The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 94, n. 3, pt. 1, p. 1242-1255, set. 1993. DOI: 10.1121/1.408177. PMID: 8408964. PMCID: PMC3509365.
- LLISTERRI, J. La enseñanza de la pronunciación. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, v. 4, n. 1, p. 91-114, 2003. Disponível em: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.
- LLISTERRI, J. Relationships between speech production and speech perception in a second language. In: THE 13TH INTERNATIONAL CONGRESS OF PHONETIC SCIENCES, 1995, Stockholm, Sweden. *Proceedings [...]*. Stockholm: KTH / Stockholm University, v. 4, 1995. p. 92-99.
- LONG, M. Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 12, n. 3, p. 251-285, 1990.
- LUCAREVSCHI, C. R. The role of storytelling on language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, v. 26, n. 1, p. 24-44, 2016.
- MACWHINNEY, B. Second language acquisition and the Competition Model. In: GROOT, A. M. B. de; KROLL, J. F. (ed.). *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997. p. 113-142.
- MADDIESON, I.; LADEFOGED, P. "Tense" and "lax" in four minority languages of China. *Journal of Phonetics*, v. 13, n. 4, p. 433-454, 1985. DOI: 10.1016/S0095-4470(19)30788-0.
- MADUREIRA, S.; BARZAGHI, L.; MENDES, B. Voicing contrasts and the deaf: production and perception issues. In: WINDSOR, F.; KELLY, L.; HEWLETT, N. (ed.). *Themes in clinical phonetics*. 1st ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 417-428.
- MADUREIRA, S.; CAMARGO, Z. O protocolo de análise perceptiva de voz VPA e seus usos para a área forense. In: BARBOSA, P. (org.). *Análise Fonético-Forense: em tarefa de comparação de locutor*. Campinas: Millennium, 2020. p. 89-106.
- MADUREIRA, S.; FONTES, M. The analysis of facial and speech expressivity: tools and methods. In: PEREZ-RAMON, R.; LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (ed.). *Subsidia: Tools and Resources for Speech Sciences*. Málaga: Universidad de Málaga, 2019. p.19-26.
- MATTHEOUDAKIS, M.; DVORAKOVA, K.; LÁNG, K. Story-based language teaching: an experimental study on the implementation of a module in three European countries. In: NIKOLOV, M. *et al.* (ed.). *Teaching Modern Languages to Young Learners: Teachers, Curricula and Materials*. [Áustria]: European Centre for Modern Languages, 2008. p. 59-76.
- MAYBERRY, R. I.; EICHEN, E. B. The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory*

- and Language*, v. 30, n. 4, p. 486-512, 1991. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(91\)90018-F](https://doi.org/10.1016/0749-596X(91)90018-F). Acesso em: 15 jun. 2021.
- MOHANTY, B.; HEJMADI, A. Effects of intervention training on some cognitive abilities of preschool children. *Psychological Studies*, v. 37, n. 1, p. 31-37, 1992.
- MONTESSORI, M. *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. Tradução: Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MONTESSORI, M. *The absorbent mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- MOYER, A. Input as a critical means to an end: quantity and quality of experience in L2 phonological attainment. In: YOUNG-SCHOLTEN, M.; PISKE, T. (ed.). *Input matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 159-174.
- MULLEN, G. More Than Words: Using Nursery Rhymes and Songs to Support Domains of Child Development. *Journal of Childhood Studies*, v. 42, n. 2, p. 42-53, 2017. DOI: 10.18357/jcs.v42i2.17841.
- MUNRO, M. J.; DERWING, T. M.; MORTON, S. L. The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 28, p. 111-131, 2006.
- MUNRO, M. J.; DERWING, T. M.; SATO, K. Salient accents, covert attitudes: Consciousness-raising for pre-service second language teachers. *Prospect*, v. 21, n. 1, p. 67-79, 2006.
- MUNRO, M.; DERWING, T. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, n. 45, p. 73-97, 1995.
- MUNRO, M.; DERWING, T. A prospectus for pronunciation research in the 21st century: A point of view. *Journal of Second Language Pronunciation*, v. 1, n. 1, p. 11-42, 2015.
- O'BRIEN, M. *et al.* Directions for the future of technology in pronunciation research and teaching. *Journal of Second Language Pronunciation*, v. 4, n. 2, p. 182-207, 2018.
- O'BRIEN, M. G. L2 learners' assessments of accentedness, fluency, and comprehensibility of native and nonnative German speech. *Language Learning*, v. 64, n. 4, p. 715-748, 2014.
- OYAMA, S. A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 5, p. 261-283, 1976.
- OYAMA, S. The concept of the sensitive period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly*, v. 25, n. 2, p. 83-103, 1979.
- PALLIER, C. *et al.* Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a Second Language Replace the First? *Cerebral Cortex*, v. 13, n. 2, p. 155-161, fev. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/cercor/13.2.155>. Acesso em: 16 set. 2020.
- PATKOWSKI, M. S. Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 73-89, 1990.

- PETERSON, G.; BARNEY, H. Control methods used in a study of the vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, n. 24, p. 175-184, 1952.
- POLIVANOV, E. A percepção dos sons de uma língua estrangeira. In: TOLEDO, D. (org.) *Círculo Linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre: Editora Globo, 1978 [1931]. p. 113-128.
- POURKALHOR, O.; TAVAKOLI, M. Nursery Rhymes and Language Learning: Issues and Pedagogical Implications. *International Journal of English Language & Translation Studies*, v. 5, p. 111-116, jan./mar. 2017.
- PURCELL, E.; SUTER, R. W. Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language Learning*, v. 30, p. 271-287, 1980. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1980.tb00319.x.
- RENARD, R. *Introduction À La Méthode Verbo-Tonale De Correction Phonétique*. Bruxelles: Didier, 1979.
- ROCCA, P.; MARCELINO, M. Some characteristics of VOT in plosives produced by speakers of English and Portuguese. In: THE 14TH INTERNATIONAL CONGRESS OF THE PHONETIC SCIENCES, San Francisco, 1999. *Proceedings [...]*. Berkeley: University of California, 1999. p. 1425-1428.
- ROCHET, B. L. Perception and production of second-language speech sounds by adults. In: Strange, W. (ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Baltimore: York Press, 1995. p. 379-410.
- SACCHI, A. C. *A percepção das vogais do inglês norte-americano por falantes de inglês como LE*. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- SAITO, K.; TROFIMOVICH, P.; ISAACS, T. Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 4, p. 439-462, 2017.
- SAVILLE-TROIKE, M. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- SCOVEL, T. *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Language*. Rowley, MA: Newbury House, 1988.
- SCOVEL, T. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, n. 19, p. 245-254, 1969.
- SHELDON, A.; STRANGE, W. The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese learners of English: Evidence that speech production can precede speech perception. *Applied Psycholinguistics*, v. 3, n. 3, p. 243-261, 1982. DOI: 10.1017/S0142716400001417.
- SILVA, A. *Percepção de reduções em inglês como L2*. 2016. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SISSON, C. R. The effect of delayed comparison in the language laboratory on phoneme discrimination and pronunciation accuracy. *Language Learning*, v. 20, p. 69-88, 1970. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1970.tb00046.x.

SMIRNOVA, A. *et al.* The perception of Brazilian Portuguese open and close mid vowels by native Russian speakers. *Journal of Speech Sciences*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 59-84, 2020. DOI: 10.20396/joss.v8i2.14995. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/joss/article/view/14995>. Acesso em: 08 set. 2021.

SMIRNOVA, H. A.; BARROS, T.; MADUREIRA, S. Proficiência oral em Português Brasileiro: cenário, contextos de avaliação e de instrução e questionamentos. *Revista Da ABRALIN*, v. 19, n. 3, p. 775-798, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i3.1755>. Acesso em: 03 jan. 2021.

STEINLEN, A. E. Phonetic input in second language acquisition: contrastive analysis of native and non-native sounds. In: PISKE, T.; YOUNG-SCHOLTEN, M. (ed.). *Input matters in SLA*. Clevedon: Multilingual Matters, 2009. p. 219-237.

THOMSON, R. I.; DERWING, T. M. The Effectiveness of L2 Pronunciation Instruction: A Narrative Review. *Applied Linguistics*, v. 36, n. 3, p. 326-344, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>. Acesso em: 10 abr. 2021.

THOMSON, R. I. Measurement of accentedness, intelligibility and comprehensibility. In: KANG, O.; GINTHER, A. (ed.). *Assessment in second language pronunciation*. New York: Routledge, 2018. p. 11-29.

TRUBETZKOY, N. *Principles of Phonology*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1969 [1939].

WAJNRYB, R. *Stories: Narrative activities in the language classroom*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WEBER-FOX, C.; NEVILLE, H. J. Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 8, n. 3, p. 231-256, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/jocn.1996.8.3.231>. Acesso em: 22 jun. 2020.

WHALEN, D. H. Three lines of evidence for direct links between production and perception in speech. In: THE 13TH INTERNATIONAL CONGRESS OF PHONETIC SCIENCES, 1995, Stockholm, Sweden. *Proceedings [...]*. Stockholm: KTH / Stockholm University, v. 4, 1995. p. 1257-1260.

WRIGHT, A. Stories and who we think we are. In: RUBIO, F. (Ed.). *Self-esteem and foreign language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

APÊNDICE - *Flashcards*

