



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada

PRONUNCIAR PARA COMUNICAR:
uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE

Ronaldo Manguera Lima Júnior

Brasília, dezembro de 2008

Ronaldo Manguera Lima Júnior

PRONUNCIAR PARA COMUNICAR:
uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Gilberto Antunes Chauvet

Brasília
2008

Lima Júnior, Ronaldo Manguera

Pronunciar para comunicar: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE / Ronaldo Manguera Lima Júnior. Brasília: UnB / LET / PGLA, 2008.

xii, 237 f.

Orientador: Gilberto Antunes Chauvet

Dissertação (mestrado) – UnB / LET / PGLA, 2008.

Referências bibliográficas: f. 130-142

1. Aquisição de segunda língua. 2. Fonética e fonologia. 3. Pedagogia de segunda língua. 4. Instrução explícita. I. Chauvet, Gilberto Antunes. II. Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. III. Pronunciar para comunicar: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE.

Ronaldo Manguera Lima Júnior

PRONUNCIAR PARA COMUNICAR:

uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Brasília, dezembro de 2008.

Banca examinadora:



Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet
Universidade de Brasília
orientador



Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão
Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal da Paraíba
examinadora externa



Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição
Universidade de Brasília
examinadora interna

Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos
Universidade de Brasília
suplente

*Dedico esta dissertação aos meus pais,
Ronaldo Manguera Lima e Lia Gomes Lima Manguera,
por visualizarem, apoiarem e investirem no hoje tempos atrás,
quando talvez ainda nem o compreendessem.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, prof. Dr. G. A. Chauvet, por ainda na graduação despertar meu interesse por fonética e fonologia e me ajudar a compreender a importância do ensino desses aspectos. Também pelas horas dedicadas ao meu aprimoramento teórico e iniciação como pesquisador.

Aos professores do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, por intensificarem minhas leituras e demonstrarem a necessidade de buscar cada vez mais e de ir sempre além.

A Jacirene Santana, pelas minuciosas revisões deste texto, sempre recheadas com explicações detalhadas e sugestões frutíferas. Os erros que persistiram são fruto de minha teimosia.

Aos colegas de trabalho, em especial Beth Rabello, Isabela Villas Boas, Elaine Viegas, Lúcia Santos, Elton Carvalho, Eneida Coaracy e Denise Felice, por, de diversas maneiras, incentivarem minhas jornadas rumo a uma melhor prática como profissional do ensino de línguas.

Mais uma vez, aos meus pais, por não medirem esforços e recursos em favor da realização de meus sonhos.

À minha irmã, Lívia, por se orgulhar das minhas pequenas conquistas, o que, certamente, é motivação para conquistar mais.

À minha esposa, Lys, por compreender as horas extras em frente ao computador, por escutar minhas (nem sempre interessantes) elucubrações e por se alegrar com meu entusiasmo pela minha profissão.

Acima de tudo e de todos, a Deus.

“no language is easier to learn than another; all languages are equally learnable by all children. This is not the case with second language learners.”

Susan Gass e Larry Selinker (2008)

RESUMO

O presente estudo visou a investigar os efeitos, assim como a durabilidade desses efeitos, do ensino explícito dos aspectos fonético-fonológicos em aulas de língua estrangeira. Partiu-se do pressuposto de que a aula de pronúncia deve ser planejada considerando-se as dificuldades específicas que a língua nativa dos aprendizes impõe, principalmente no contexto brasileiro, no qual a presente pesquisa foi conduzida, visto que a maioria das salas de aula de língua estrangeira no Brasil apresenta uniformidade quanto à língua-mãe dos aprendizes. Foi conduzida, portanto, uma pesquisa-ação intervencionista que teve como participantes de pesquisa duas turmas de aprendizes pré-adolescentes de nível básico de inglês de um centro binacional, onde os alunos têm aula de inglês como atividade extra-escolar. Em uma das turmas houve intervenção de aulas explícitas de pronúncia semanais durante um semestre. Todos os participantes foram gravados uma vez antes e duas vezes após as intervenções, uma logo em seguida e outra 11 meses depois, para que pudessem ser avaliados os efeitos imediatos e de longo prazo da instrução explícita conduzida. Todas as gravações foram transcritas foneticamente e analisadas à luz de teorias de Aquisição de Segunda Língua e de Fonética e Fonologia. Os resultados indicam, entre outras conclusões, que há efeitos positivos na instrução explícita da pronúncia e que esses efeitos são duráveis.

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua; Fonética e fonologia; Pedagogia de segunda língua; Instrução explícita

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effects of explicit instruction, as well as the durability of such effects, in foreign language teaching. It is believed that pronunciation instruction ought to be planned taking into consideration the specific difficulties that the learners' native language imposes, especially in the Brazilian teaching context, in which this research was carried out, since most foreign language classrooms in Brazil have homogeneity concerning the students' mother tongue. Therefore, the approach chosen was the interventionist action research, which had as participants two classes of basic level, teenager learners of English as a Foreign Language at a binational center, where students have English classes as an extra-curricular activity. In one of the classes there was intervention of weekly explicit lessons of pronunciation for one semester. All participants were recorded once before and twice after the interventions, one shortly after and the other 11 months later, so that both the immediate and the long-term effects of the explicit instruction could be assessed. All recordings were phonetically transcribed and analyzed having as basis Second Language Acquisition and Phonetics and Phonology theories. The results indicate that, among other conclusions, there are positive effects of explicit pronunciation teaching and that these effects are durable.

Keywords: Second language acquisition; Phonetics and phonology; Second language pedagogy; Explicit instruction

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURA 2.1: subclassificação dos dados de <i>uso da língua</i>	73
FIGURA 2.2: classificação do observador de acordo com Adler e Adler (1994).....	77
FIGURA 3.1: dificuldade dos brasileiros com os sons do inglês.....	85
FIGURA 3.2: dificuldades citadas por cada um dos autores de referência.....	87
FIGURA 3.3: tipos de tarefas em aulas de pronúncia, conforme proposto por Pennington (1996).....	98
QUADRO 1.1: fatores de variação a serem considerados na análise de erros.....	34
QUADRO 2.1: as etapas da pesquisa-ação de acordo com Nunan (1992).....	65
QUADRO 2.2: os participantes de pesquisa.....	67
QUADRO 3.1: sons selecionados para as intervenções.....	91
TABELA 3.1: análise percentual da ocorrência de erros no teste diagnóstico.....	89
TABELA 3.1.1: discriminação das palavras com [u:ʔ] e das com [u:] sem [ʔ] no teste diagnóstico.....	91
TABELA 3.2: sons com mais de 50% de ocorrência de erro no teste diagnóstico.....	91
TABELA 3.3: comparação numérica da ocorrência de erros no teste diagnóstico e no pós-teste imediato em ambas as turmas.....	105
TABELA 3.4: comparação percentual da ocorrência de erros no teste diagnóstico e no pós-teste imediato em ambas as turmas.....	106
TABELA 3.5: percentual dos sons que tiveram maior redução de ocorrência de erro entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato.....	107
TABELA 3.6: diferença na taxa de erros dos participantes da turma com intervenção entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato.....	111
TABELA 3.7: diferença na taxa de erros dos participantes da turma de controle entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato.....	112
TABELA 3.8: comparação numérica da ocorrência de erros no pós-teste imediato e no pós-teste <i>a posteriori</i> em ambas as turmas.....	114
TABELA 3.9: comparação percentual da ocorrência de erros no pós-teste imediato e no pós-teste <i>a posteriori</i> em ambas as turmas.....	115
TABELA 3.10: percentual dos sons que tiveram maior redução de ocorrência de erro entre os pós-testes imediato e <i>a posteriori</i>	116
TABELA 3.11: diferença na taxa de erros dos participantes da turma com intervenção entre o pós-teste imediato e o pós-teste <i>a posteriori</i>	118
TABELA 3.12: diferença na taxa de erros dos participantes da turma de controle entre o pós-teste imediato e o pós-teste <i>a posteriori</i>	119

LISTA DE SIGLAS

AE – Análise de Erros

ASL – Aquisição de Segunda Língua

HAC – Hipótese da Análise Contrastiva

HDM – Hipótese do Diferencial de Marcação

HPC – Hipótese do Período Crítico

IL – Interlíngua

L1 – Primeira Língua, Língua Nativa

L2 – Segunda Língua (*ver introdução para definição do uso neste trabalho*)

LE – Língua Estrangeira (*ver introdução para definição do uso neste trabalho*)

NLF – Núcleo da Língua Franca

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
<hr/>	
ORGANIZAÇÃO DESTA DISSERTAÇÃO	13
DEFINIÇÃO DE TERMOS: SEGUNDA LÍNGUA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA?	14
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA	16
A PRONÚNCIA	17
O ENSINO DA PRONÚNCIA NAS SALAS DE AULA DE INGLÊS DO BRASIL	18
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	23
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
<hr/>	
1.1 A TEORIA DA INTERLÍNGUA	26
1.1.1 TRANSFERÊNCIA	28
1.1.1.1 A Hipótese da Análise Contrastiva	30
1.1.1.2 A Hipótese da Análise de Erros	33
1.1.1.3 A Hipótese do Diferencial de Marcação	38
1.1.2 FOSSILIZAÇÃO	40
1.2 A HIPÓTESE DO PERÍODO CRÍTICO	42
1.3 O ENSINO EXPLÍCITO	49
1.3.1 CONHECIMENTO EXPLÍCITO E CONHECIMENTO IMPLÍCITO	52
1.3.1.1 A Posição de Não-Interface	53
1.3.1.2 A Posição de Interface Forte	55
1.3.1.3 A Posição de Interface Fraca	56
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	59
<hr/>	
2.1 CUNHO DA PESQUISA	59
2.1.1 APLICADA	59
2.1.2 QUALITATIVA	60
2.1.3 PESQUISA-AÇÃO	61
2.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA	66
2.3 PROCEDIMENTOS	68
2.4 COLETA DE DADOS	69
2.4.1 GRAVAÇÕES	69
2.4.1.1 Os Pré- e Pós-Testes	70
2.4.2 ENTREVISTAS	75
2.4.3 OBSERVAÇÕES	76
2.5 O PRINCÍPIO ÉTICO	77
3 ANÁLISE DOS DADOS	79
<hr/>	
3.1 VARIEDADE DO INGLÊS UTILIZADA	79
3.2 O NÍVEL SEGMENTAL	81
3.3 O TESTE DIAGNÓSTICO	83
3.4 ANÁLISE DO PRÉ-TESTE	89
3.5 AS AULAS DE INTERVENÇÃO	95

3.5.1 A SEQÜÊNCIA DAS AULAS	96
3.5.2 AS TAREFAS DAS AULAS	98
3.5.3 AUTOMONITORAÇÃO E MONITORAÇÃO DE PARES	101
3.5.4 AS ÚLTIMAS INTERVENÇÕES	102
3.6 ANÁLISE DO PÓS-TESTE IMEDIATO	103
3.6.1 ANÁLISE DOS SONS	104
3.6.2 ANÁLISE DOS PARTICIPANTES	109
3.7 ANÁLISE DO PÓS-TESTE A POSTERIORI	113
3.7.1 ANÁLISE DOS SONS	113
3.7.2 ANÁLISE DOS PARTICIPANTES	118
<u>CONCLUSÕES</u>	<u>121</u>
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA, REVISITADOS	121
APLICAÇÃO DESTA PESQUISA	124
REPLICAÇÕES DA PESQUISA	127
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>130</u>
<u>CONSULTAS</u>	<u>143</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>144</u>
<u>APÊNDICES</u>	<u>145</u>

prɔːnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

prɔːnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

prɔːnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

Introdução

prɔːnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

prɔːnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

“when we study human language, we are approaching what some might call the human essence, the distinctive qualities of mind that are, so far as we know, unique to humans”

Chomsky

prɔːnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

prɔːnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

INTRODUÇÃO

A introdução desta dissertação tem por objetivo explicar como seu texto está organizado, assim como definir os termos do âmbito da Linguística Aplicada no qual a presente pesquisa está abarcada, e ainda justificar seu tema, sua relevância e propor seus objetivos e perguntas de pesquisa.

ORGANIZAÇÃO DESTA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi organizada em três capítulos, que são precedidos da presente introdução e seguidos de uma conclusão. Os capítulos ainda foram divididos em seções e subseções para facilitar a leitura e a compreensão deste texto, assim como para melhor propiciar a procura de informações específicas sobre a pesquisa aqui relatada.

Esta introdução busca apresentar o tema e justificar sua escolha, bem como esboçar o contexto desta pesquisa. Ela também apresenta os objetivos e as perguntas de pesquisa.

O primeiro capítulo é o da *Fundamentação Teórica*, que procura delinear as teorias advindas do campo da Aquisição de Segunda Língua que precisam ser levadas em consideração para que a análise dos dados seja devidamente sustentada.

O capítulo seguinte, o da *Metodologia da Pesquisa*, apresenta um traçado teórico sobre a metodologia de pesquisa da qual me apropriei para alcançar os objetivos propostos. Esse capítulo também explica detalhadamente os procedimentos adotados e os justifica por meio da teoria sobre metodologia de pesquisa.

A *Análise dos Dados* é discutida no terceiro capítulo, juntamente com uma breve discussão teórica, desta vez sobre fonética e fonologia, que se faz necessária para melhor compreensão e justificativa das análises depreendidas.

A dissertação é então finalizada com as conclusões oriundas não apenas das análises dos dados, mas também do próprio processo de pesquisar e de redigir desta dissertação. Busca-se, nessa seção, retomar as perguntas de pesquisa a fim de consolidar as questões e problematizações propostas no decorrer desta dissertação e respondê-las.

A despeito dessa divisão por capítulos e seções, procurei criar um diálogo entre as várias partes deste texto, fazendo referências cruzadas por entender que a teoria, a

metodologia e a análise de dados devem caminhar juntas para que conclusões coerentes sejam alcançadas. Portanto, temas de um capítulo serão freqüentemente renunciados e/ou retomados nos outros.

Ainda sobre a estrutura organizacional deste trabalho, vale esclarecer que as traduções das citações foram feitas por este pesquisador e seus originais foram registrados em notas de rodapé em *itálico*. Já com relação aos termos consagrados na literatura, os que foram traduzidos por este pesquisador aparecem com uma nota de rodapé com o termo original em *itálico*, e os traduzidos por acadêmicos aparecem com uma nota de rodapé informando a fonte.

DEFINIÇÃO DE TERMOS: SEGUNDA LÍNGUA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Uma vez que se insere no âmbito da Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL), a presente pesquisa necessita de algumas definições de termos antes mesmo de qualquer introdução, uma vez que os que se seguem serão termos utilizados desde a justificativa até a conclusão.

O termo *segunda língua* carrega significados diversos e, por isso, faz-se necessário esclarecer qual uso do termo será utilizado. Existem três concepções principais:

A primeira ocorre quando um país adota mais de uma língua oficial, sendo uma delas predominante sobre a outra, considerada, portanto, primeira língua. É o caso do Canadá, onde se fala tanto o inglês como o francês como línguas oficiais. É possível dizer, portanto, que, de um modo geral, o inglês é a segunda língua oficial na região leste do país, enquanto que na região oeste, o inglês é a primeira língua. O mesmo ocorre em países da África, como no Quênia e Nigéria.

A segunda é encontrada em discussões sobre multilingüismo, quando *segunda língua* é contrastada com terceira, quarta, quinta, “n” línguas. Esse é o caso de muitos países africanos e asiáticos, assim como de crianças cujos pais falam línguas diferentes e que são imigrantes em um país de língua que não as deles. Apesar das importantes distinções que podem existir entre a aprendizagem de uma segunda e de uma terceira língua, Ellis (2008b, p. 5) admite que “o termo ‘segunda’ [língua] é geralmente utilizado para referir-se a qualquer língua que não a

primeira”¹. Gass e Selinker (2008, p. 7) concordam, ao assumirem que “o aspecto importante é que ASL [Aquisição de Segunda Língua] refere-se à aprendizagem de uma língua não-nativa *após* a aprendizagem da língua nativa”² (grifo do original), e que “assim como com a frase ‘segunda língua’, L2 pode referir-se a qualquer língua aprendida *após* a aprendizagem da L1 [primeira língua, língua nativa], independentemente de ser a segunda, terceira, quarta ou quinta língua”³ (grifo do original).

A terceira concepção, que é a mais difundida entre pesquisadores e professores de línguas, é aquela contrastada com o termo *língua estrangeira*. Nesse caso, *segunda língua* diz respeito a um contexto de ensino/aprendizagem de uma língua (não nativa dos aprendizes) em um lugar onde aquela língua é a nativa. É o caso de ensino/aprendizagem do inglês por falantes de outras línguas nos Estados Unidos, Austrália ou Inglaterra, por exemplo. Por sua vez, *língua estrangeira* refere-se ao ensino/aprendizagem de uma língua (não nativa dos aprendizes) em um lugar onde aquela língua não é oficial. Este último é justamente o contexto desta pesquisa, pois foi realizada entre brasileiros aprendendo inglês no Brasil.

Essa última distinção é crucial para este estudo, haja vista que a situação de ensino/aprendizagem é enfatizada nesta pesquisa, por se tratar de aprendizes com uma mesma língua nativa que têm pouco insumo e praticamente nenhuma oportunidade de praticar a língua sendo aprendida em contextos reais de comunicação fora da sala de aula. Todavia, apesar de reconhecer a importância dessa distinção, Ellis (2008b, p. 6) explica que “um pouco confusamente, o termo ‘aquisição de segunda língua’ é utilizado como termo superordinário para abranger ambos os tipos de aprendizagem”⁴.

Gass e Selinker (2008, p. 7) adotam a mesma terminologia em seu livro e justificam:

Alguns podem preferir o termo *Estudos sobre Segunda Língua*, pois é um termo que se refere a qualquer coisa lidando com uso ou aquisição de segunda língua ou língua estrangeira. Entretanto, neste livro, continuaremos a utilizar o termo *ASL* como um termo que abrange uma grande variedade de fenômenos, não porque esse termo seja necessariamente aquele com descrição mais apurada, mas porque esse campo ficou conhecido por essa sigla⁵ (grifos do original).

¹ “the term ‘second’ is generally used to refer to any language other than the first language”.

² “the important aspect is that SLA [Second Language Acquisition] refers to the learning of a nonnative language after the learning of the native language”.

³ “as with the phrase ‘second language’, L2 can refer to any language learned after learning the L1, regardless of whether it is the second, third, fourth, or fifth language”.

⁴ “somewhat confusingly, the term ‘second language acquisition’ is used as a superordinate term to cover both types of learning”.

⁵ “Some might prefer the term *Second Language Studies (SLS)* as it is a term that refers to anything dealing with using or acquiring a second/foreign language. However, in this book, we continue to use the term *SLA* as a cover term for a wide variety of phenomena, not because the term is necessarily the most descriptively accurate, but because the field has come to be known by that acronym.”

Esse posicionamento de utilizar o termo *segunda língua*, ou *L2*, como termo mais amplo, que abarca “a aquisição e perda de segunda (terceira etc.) línguas e dialetos por crianças e adultos, aprendendo de maneira naturalística e/ou com a ajuda de instrução formal, como indivíduos ou em grupos, em contextos de língua estrangeira, segunda língua ou língua franca” é o mesmo utilizado por Doughty e Long (2003, p. 3) na antologia organizada por eles. Esses autores citam mais 10 obras que estipulam o uso do termo *segunda língua*, ou *L2*. Finalmente, Littlewood (2004), logo no início de seu capítulo sobre *Aprendizagem de Segunda Língua*⁶, apesar de reconhecer as duas últimas distinções aqui expostas, define que o termo *segundo língua* será utilizado como termo geral, uma vez que “seria impossível sustentar [essa] distinção em qualquer revisão de pesquisa de segunda língua” (LITTLEWOOD, 2004, p. 502).

Por esses motivos, justifico que, apesar de reconhecer a importante distinção entre aprender uma *segunda língua* e aprender uma *língua estrangeira*, o primeiro termo e sua abreviação *L2* serão os utilizados nesta dissertação com denotação mais ampla, abrangendo fenômenos de aprendizagem de qualquer língua que não a nativa, conforme sugerido pelos autores e pesquisadores supramencionados. Já o termo *língua estrangeira* (LE) será utilizado quando for necessário especificar o contexto de aprendizagem no qual este estudo está inserido: o de aprendizagem de inglês no Brasil, ou seja, como língua estrangeira. De maneira menos confusa, a sigla L1 será utilizada para referir-se a Língua Nativa (ou Língua-Mãe).

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA

Antes de estabelecer os objetivos e perguntas desta pesquisa, faz-se necessário justificar a relevância deste tema. Para isso serão explorados a seguir a necessidade de se pronunciar a L2 corretamente e o contexto brasileiro de ensino da pronúncia, que fica aquém das necessidades fonético-fonológicas dos aprendizes.

⁶ *Second Language Learning*

A Pronúncia

Seria tendencioso e equivocado hierarquizar as áreas da língua que têm maior importância para a comunicação, mas é fato que o domínio da pronúncia de uma L2 é imprescindível para um bom comando dela. Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996, p. 7), por exemplo, mencionam um nível limiar para a pronúncia do inglês para não-nativos. De acordo com as autoras, “se [falantes não-nativos] se encaixarem abaixo desse limiar, eles terão problemas de comunicação oral, não importando o quão excelente ou extenso seu controle da gramática e do vocabulário do inglês seja”. Também Morley (1994, p. 67), além de iniciar seu artigo afirmando que a pronúncia é criticamente importante, declara, na introdução de sua antologia de artigos sobre pedagogia e teoria da pronúncia, que “pronúncia inteligível é um componente essencial da competência comunicativa” (MORLEY, 1994, p. 1). Ainda Pennington (1996, p. 2) aponta os sons, por serem “a base de todas as unidades lingüísticas superiores”, como os responsáveis por diferenças de significado lexical, gramatical e até mesmo pragmático.

Além disso, são inumeráveis os exemplos em forma de anedota de situações frustrantes, e até constrangedoras, que aprendizes de uma língua podem passar por não possuírem o comando necessário de sua fonologia. Kelly (2000, p. 11), por exemplo, imagina um aprendiz em um restaurante pedindo *soap* em vez de *soup*⁷ devido à falta de controle da pronúncia, o que representa uma diferença léxica causada por um som diferente, como sugerido por Pennington (1996). Também Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) imaginam um turista nos Estados Unidos pedindo “batter” em vez de “butter”⁸ e recebendo, no lugar de manteiga, um olhar estranho.

O próprio título desta dissertação evoca a importância da pronúncia para a comunicação, pois, mesmo que todos os elementos do esquema da competência comunicativa de Canale (1983)⁹ estejam corroborando para a boa comunicação, no momento que um aprendiz de inglês quer dizer “I saw a sheep in the farm”¹⁰, mas troca o fonema [i:] por [ɪ] –

⁷ *sabão* em vez de *sopa*.

⁸ Pedindo *massa* (para empanar) em vez de *manteiga*.

⁹ Os elementos são: *competência gramatical, competência discursiva, competência sociolingüística e competência estratégica*.

¹⁰ “Eu vi uma ovelha na fazenda”

em sua mente trocando “apenas um sonzinho” –, a comunicação é completamente prejudicada, pois ele acabará dizendo que viu um navio na fazenda¹¹.

A falta de conhecimento fonético-fonológico da L2 aprendida pode, portanto, prejudicar as tentativas de comunicação, deflagrando, assim, a necessidade de haver foco no ensino da pronúncia na sala de L2. Portanto, uma vez que “o objetivo mais óbvio, justificável e urgente na área da fonologia é a **inteligibilidade**”¹² (PENNINGTON, 1996, p. 220 – *grifo do original*) e já que ser inteligível é um pressuposto para a comunicação eficaz, o título desta dissertação já faz menção ao objetivo principal do ensino da pronúncia, o de propiciar mais oportunidades para uma comunicação de sucesso em uma L2.

O Ensino da Pronúncia nas Salas de Aula de Inglês do Brasil

No contexto brasileiro de ensino de línguas, a questão da pronúncia se assevera, visto que alunos raramente, e de maneira muito limitada, têm acesso a insumo¹³ da língua aprendida de maneira natural e consistente fora da sala de aula. Levando em consideração os diferentes contextos de ensino de línguas, inclusive o do Brasil, Ellis, em seus capítulos *Fatores Sociais e a ASL* (1994) e *Aspectos Sociais da ASL* (2008b), apresenta um quadro de conclusão com os possíveis contextos educacionais de aprendizagem de uma L2 e suas principais características. No contexto brasileiro, isto é, o da sala de aula de línguas, Ellis (1994, p. 229) registra como característica principal que “muitos aprendizes não desenvolvem proficiência oral funcional na L2; a proficiência na L2 é maior nas habilidades de leitura e escrita”¹⁴.

Daí a necessidade de enfatizar o ensino da oralidade, e, conseqüentemente, no da pronúncia em nosso contexto de ensino. Todavia, “existe evidência de que o que professores e aprendizes realmente fazem na sala de aula é determinado principalmente pelo que o livro didático os manda fazer”¹⁵ (TOMLINSON, 2005, p. 143) e, infelizmente, de um modo geral, os livros didáticos de inglês no mercado brasileiro são produzidos por editoras norte-

¹¹ “I saw a ship in the farm”

¹² “the most obvious, justifiable and pressing goal in the area of phonology is **intelligibility**”.

¹³ Tradução de *input* sugerida por Almeida Filho e Schmitz (1997), que será a utilizada nesta dissertação.

¹⁴ “many learners fail to develop functional oral L2 proficiency; L2 proficiency higher in reading and writing skills”.

¹⁵ “there is evidence that what teachers and learners actually do in the classroom is determined principally by what the coursebook tells them to do”.

americanas e britânicas, que visam o público internacional. Ou seja, são livros produzidos para serem vendidos em todo o mundo, com a intenção de que aprendizes de qualquer *background* lingüístico e cultural se beneficiem de seu uso para aprender inglês, seja em um país onde essa língua é falada, em salas de aula multiculturais; seja em um país onde a língua não é oficial, em salas de aula homogêneas quanto à língua nativa, que é o caso do Brasil.

Para a aquisição de itens lexicais e de aspectos morfossintáticos, e até mesmo para a prática da compreensão e produção oral e escrita, esses materiais vão ao encontro dos objetivos de aprendizes em várias partes do globo. Entretanto, há uma seção desses livros que fica bastante comprometida por generalizar as necessidades dos aprendizes de bases lingüísticas diferentes: a do ensino e prática da pronúncia.

Foneticistas em geral concordam que aprendizes com diferentes línguas nativas apresentam dificuldades diferentes no que diz respeito à aquisição dos aspectos fonético-fonológicos da língua que está sendo aprendida. Cinco obras recentes exemplificam essa afirmação, por meio de discussão sobre as dificuldades específicas da pronúncia do inglês para certos grupos lingüísticos. Tais obras, que passarei a mencionar, serão novamente citadas nos capítulos seguintes, a fim de justificar os sons utilizados nos pré- e pós-testes elaborados para esta pesquisa.

Inicialmente, cito Avery e Ehrlich (1992). Esses autores dedicam um capítulo inteiro sobre os “problemas de grupos lingüísticos selecionados”, no qual discorrem sobre os problemas que cada um dos 14 grupos lingüísticos selecionados¹⁶ pode ter com as consoantes do inglês, com suas vogais e com os aspectos supra-segmentais.

Posteriormente, Kelly (2000), em um dos apêndices de seu livro, apresenta uma tabela contendo os aspectos segmentais¹⁷ da fonologia do inglês que apresentam dificuldades para falantes nativos de 13 línguas diferentes¹⁸. O autor ainda identifica o tipo de dificuldade esses falantes têm, baseando-se nas suas línguas nativas. No decorrer dos capítulos de seu livro, Kelly (2000) detalha os tipos de erros e suas causas.

Igualmente, Yavaş (2006), em um capítulo exclusivo para “mini-análises contrastivas” do inglês com outras 10 línguas¹⁹, traz explicações detalhadas sobre as áreas nas quais os falantes dessas línguas terão dificuldades ao aprender inglês. Ao final da décima mini-análise

¹⁶ Árabe, chinês, persa, francês, alemão, grego, hindi e punjabi, italiano, japonês, coreano, polonês, português, espanhol e vietnamita.

¹⁷ Resumidamente, os estudos segmentais têm como objeto os sons de maneira individual, já os supra-segmentais envolvem, principalmente, a acentuação, a entoação e a junção dos sons nas palavras e frases.

¹⁸ Árabe, chinês, francês, alemão, grego, línguas indianas, italiano, japonês, português, russo, línguas escandinavas, espanhol e turco.

¹⁹ Espanhol, turco, grego, francês, alemão, árabe, russo, coreano, português e persa.

contrastiva, Yavaş (2006) apresenta um quadro-resumo com as dificuldades nos níveis segmental e supra-segmental que os falantes das 10 línguas contrastadas com o inglês mais outras cinco²⁰ apresentam na pronúncia do inglês.

Por sua vez, com um cunho menos teórico e mais didático, Godoy, Gontow e Marcelino (2006) publicaram uma obra inteiramente dedicada às dificuldades dos luso-falantes brasileiros na produção dos sons do inglês norte-americano, principalmente no nível segmental, sendo cada capítulo destinado a uma dificuldade específica desses aprendizes. É um livro para ser utilizado em salas de aula de inglês como LE no Brasil ou por alunos brasileiros autodidatas, mas foi certamente fundamentado em teorias fonético-fonológico, como explicam os autores no prefácio e na introdução da obra.

Finalmente, Collins e Mees (2008, p.211) também apresentam um quadro com os erros mais típicos e prováveis na pronúncia do inglês – tanto no nível segmental como supra-segmental – para falantes de 18 grupos lingüísticos diferentes²¹. Nesse quadro, os autores ainda classificam, entre erros, as “áreas de problemas altamente significativos” e as de “problemas menos significativos”²².

Como demonstram as obras supracitadas, as dificuldades na aprendizagem da pronúncia do inglês são tão variáveis²³ que generalizar seu ensino, como a maioria dos livros didáticos o faz, em um ambiente onde todos os aprendizes têm a mesma base lingüística – como é o caso no Brasil – não apenas é um investimento de tempo desnecessário como também é uma maneira de entediar os alunos, com muitas tarefas que apresentam grau zero de desafio. Um bom exemplo é quando livros didáticos apresentam uma lição de pronúncia contrastando os fonemas [v] e [b] (e.g. *v*an e *b*an). A escolha de incluir essa lição é inspirada na dificuldade que hispano-falantes têm em distinguir esses sons; contudo, tanto o professor como o aluno brasileiro podem se sentir imbecilizados ao praticarem esse contraste, uma vez que a distinção [v] e [b] existe no português e não causa dificuldade aos seus falantes aprendendo inglês. Outro exemplo seria uma lição que contrasta [r] e [l] (e.g. *r*ate e *l*ate), baseada na dificuldade que falantes do japonês têm pelo fato do fonema [l] não existir em sua língua.

Como conseqüência, professores e alunos de inglês brasileiros podem lançar descrédito às tarefas de pronúncia oriundas de (seus) livros didáticos produzidos para o

²⁰ Híndi, italiano, japonês, mandarim e vietnamita.

²¹ Árabe, cantonês, dinamarquês, holandês, francês, alemão, indiano/sul da Índia, italiano, japonês, malês/indonésio, mandarim, polonês, português, russo, espanhol, sueco/norueguês, turco e África Ocidental.

²² “highly significant problem areas e less significant problem areas”.

público internacional, muitas vezes optando por ignorar essas atividades. Deixar de fazer exercícios de pronúncia, entretanto, pode se tornar um perigoso hábito, pois, já que o livro didático falha em providenciar exercícios significativos e específicos o suficiente para seus alunos, professores de inglês para brasileiros correm o risco de passar a ver o ensino da pronúncia como menos importante, ou como a parte do livro que pode ser ignorada, caso seja preciso, conforme apontam Kelly (2000, p. 13), que diz ser um dos problemas-chave do ensino da pronúncia o fato de ela ser negligenciada; e Yule e Macdonald (1994, p. 111), ao admitirem que “muitos no campo do ensino de línguas parecem sentir que o ensino da pronúncia tem pouco efeito observável e que o tempo em sala de aula pode ser mais efetivamente utilizado para forjar outros aspectos da L2”²⁴.

Ainda com relação ao material didático utilizado, felizmente Tomlinson (2005) afirma:

O pensamento atual é de que livros didáticos devem ser escritos e avaliados levando em consideração seu contexto de uso e que as variações como background sócio-cultural, postura e, relação ao aprendizado, experiências prévias de aprendizagem de línguas, e expectativas sobre o processo de aprendizagem devem ser levadas em consideração ao tomar decisões sobre o material que determinará o que acontecerá na sala de aula²⁵ (TOMLINSON, 2005, p. 143).

Mas enquanto esse pensamento não se materializa no contexto de ensino de inglês no Brasil, e até mesmo para dar suporte a essa construção de materiais mais específicos, é necessário buscar entender mais profundamente como o ensino da pronúncia pode ser aprimorado, caso consideremos o background lingüístico comum de nossos alunos como um fator em nosso favor. Afinal, “em salas de aula [...] onde professores compartilham uma língua nativa com seus alunos, os professores precisam considerar cuidadosamente como eles podem fazer o melhor uso da língua nativa de seus alunos para expandir suas competências em inglês”²⁶ (MCKAY, 2005, p. 296-297).

Além dessa necessidade, que tem aplicação direta na sala de aula de inglês no Brasil, existe ainda a seguinte justificativa acadêmica para este tema:

²³ Avery e Ehrlich (1992, p. 145-148) chegam a fazer a distinção ente as dificuldades para falantes do português brasileiro e do português europeu.

²⁴ “*Many in the language-teaching field seem to feel that pronunciation teaching has little observable effect and that classroom time can be more effectively devoted to fostering other aspects of the L2*”.

²⁵ “*Current thinking is that textbooks should be written and evaluated with reference to their context of use and that such variables as social cultural background, attitudes to learning, previous language learning experience, and expectations of the learning process should be considered when making decisions about material that will determine what goes on in the classroom.*”

²⁶ “*in classrooms [...] where teachers share a first language with their students, teachers need to carefully consider how they can best make use of their students’ first language to further their competency in English*”.

É justo dizer que a pesquisa sobre a aprendizagem da pronúncia em uma segunda língua é menos popular do que a pesquisa sobre a morfologia, sintaxe, discurso ou pragmática da interlíngua. Parece que as publicações na área de fonologia da interlíngua normalmente passam despercebidas dos radares dos pesquisadores focalizados em outros aspectos da língua do aprendiz²⁷ (TARONE, 2005, p. 490).

A asserção de Tarone é compartilhada ainda por Derwing e Munro (2005, p. 380), que afirmam que “mesmo no presente momento, muito menos pesquisas têm sido conduzidas sobre a pronúncia da L2 do que em outras áreas, como gramática e vocabulário”, e que “portanto, a necessidade por estudos empíricos e replicáveis para informar a instrução da pronúncia é clara”²⁸. Essas afirmações podem ser comprovadas ao constatar que no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília, ao qual esta pesquisa está associada, desde 2000, foram defendidas apenas 2 (de 138) dissertações de mestrado sobre questões fonético-fonológicas do ensino de L2, o que representa menos de 2% do total.

Alguns poderiam argumentar que não há necessidade de se ensinar a pronúncia, como possíveis adeptos da *hipótese do insumo compreensível*²⁹ de Krashen (1982), segundo a qual “a melhor maneira, e talvez a única maneira, de ensinar a falar, de acordo com essa visão, é simplesmente providenciar insumo compreensível” (KRASHEN, 1982, p. 22). Entretanto, como será mais detalhadamente explicitado na seção 1.3 *O Ensino Explícito*, o ensino explícito traz benefícios, em especial para contextos de ensino de línguas como LE. Dalton e Seidlhofer (1994), por exemplo, apesar de concordarem que existem aprendizes com um talento especial para “pegar” a pronúncia de uma L2 sendo apenas expostos a ela, afirmam que “muitos, talvez a maioria, precisam ter sua atenção conduzida para o que eles precisam fazer através do ensino explícito” (DALTON; SEIDLHOFER, 1994, p. 67).

²⁷ “It is fair to say that research on pronunciation learning in a second language is less popular than research on interlanguage morphology, syntax, discourse, or pragmatics. It seems that publications in the area of interlanguage phonology often seem to slip under the radar screen of researchers focusing on other aspects of learner language.”

²⁸ “even now, much less research has been carried out on L2 pronunciation than on other skills such as grammar and vocabulary” e “therefore, the need for empirical, replicable studies to inform pronunciation instruction is clear”.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Motivada pelas situações descritas acima, a pesquisa aqui relatada teve por objetivo primário investigar os efeitos do ensino explícito dos aspectos segmentais³⁰ da pronúncia do inglês CNN³¹ para aprendizes luso-falantes brasileiros. Por *efeitos*, entende-se aqui a investigação sobre se há ou não benefícios na aquisição do sistema fonético-fonológico da língua em questão por conta da instrução explícita e ainda, caso haja benefícios, se há durabilidade dos efeitos dessa instrução. Por *ensino explícito da pronúncia*, entende-se aqui aulas específicas e explícitas sobre os aspectos segmentais do inglês, com o ensino dos símbolos fonéticos³² e prática focalizada e pontual de alguns sons, previamente selecionados.

Para alcançar esse objetivo, foi elaborado o planejamento de uma pesquisa-ação de cunho intervencionista que, resumidamente, deu-se da seguinte maneira: duas turmas de alunos de inglês como LE foram escolhidas como participantes de pesquisa. Em uma das turmas, os alunos tiveram, além de suas aulas normais, aulas explícitas de pronúncia durante um semestre, enquanto que na outra, que serviu como grupo de controle, os alunos tiveram apenas suas aulas normais. Os alunos de ambas as turmas foram gravados antes das intervenções (pré-teste ou teste diagnóstico) e duas vezes após as intervenções (pós-teste imediato e pós-teste *a posteriori*) lendo uma lista de palavras e frases que contém os sons que, segundo Avery e Ehrlich (1992), Kelly (2000), Yavaş (2006), Godoy, Gontow e Marcelino (2006) e Collins e Mees (2008), são os que apresentam maiores dificuldades para aprendizes de inglês falantes do português do Brasil. Esses testes foram então transcritos foneticamente para uma análise comparativa da turma de pesquisa e da turma de controle. Uma discussão mais minuciosa sobre natureza da modalidade de pesquisa utilizada assim como a justificativa para sua escolha e os detalhes dos procedimentos metodológicos aqui adiantados será desenvolvida no segundo capítulo, o da *Metodologia da Pesquisa*. Semelhantemente, as discussões sobre as análises das transcrições dos testes serão encontradas no capítulo 3, o da *Análise dos Dados*.

Como pode ser percebido, os objetivos principais desta pesquisa podem parecer destoar do título da dissertação, uma vez que não foram incluídos no título o fato desta

²⁹ *Comprehensible Input Hypothesis*

³⁰ Nesta pesquisa, foram focalizados apenas os aspectos segmentais, como justificado no capítulo 1 - *Fundamentação Teórica*.

³¹ Ou GA – General American. A primeira seção do capítulo 3 justifica a escolha dessa variedade.

pesquisa ter sido conduzida com alunos luso-falantes brasileiros, nem o fato de eles serem aprendizes de inglês e tampouco o termo *aspectos segmentais do inglês*, que foram os considerados nesta pesquisa. Isso foi feito intencionalmente e faz referência aos objetivos secundários da pesquisa: por meio de um método cuidadoso, tentou-se, na medida do possível, elaborar um estudo que possa ser replicado e generalizado a outros contextos de ensino de línguas como LE, seja o do ensino de alemão no Japão ou o do ensino de árabe na Argentina, considerando-se como variação, obviamente, os aspectos fonético-fonológicos específicos de cada L1 e L2.

Similarmente, espera-se também que este estudo seja replicado observando-se os efeitos do ensino explícito da pronúncia também sobre a aquisição dos aspectos supra-segmentais, uma vez que o principal motivo desta pesquisa em focalizar os aspectos segmentais foi a simples necessidade de adequar seu escopo e abrangência aos limites de uma dissertação de mestrado, não imputando, assim, nenhum viés qualitativo quanto à importância de se ensinar e de se pesquisar a influência do ensino dos aspectos supra-segmentais. Mais justificativas para a escolha de se trabalhar com o nível segmental da pronúncia serão expostas no capítulo 3, da *Análise dos Dados*.

Como será detalhadamente discutido na conclusão deste trabalho, o objetivo secundário foi, portanto, o de despertar lingüistas aplicados, especialistas em ASL e, principalmente, professores de LE, para a necessidade de se pensar sobre a especificidade de seu contexto de ensino como ferramenta emancipadora³³ do ensino da pronúncia, tanto nos aspectos segmentais como supra-segmentais.

Com esses objetivos em mente, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de LE sobre a aquisição dos aspectos fonético-fonológicos dessa LE?
2. Caso haja efeitos positivos da instrução explícita, qual é a durabilidade desses efeitos?

Essas perguntas serão retomadas na conclusão, tomando-se por base principalmente a análise dos dados (capítulo 3) e os pressupostos da teoria da área (capítulo 1).

³² Os símbolos fonéticos utilizados nas aulas de intervenção e no texto desta dissertação são os do *Alfabeto Fonético Internacional*, que está disposto no **anexo A**.

³³ O verbo *emancipar* e suas variações serão utilizados como tradução para *empower* e suas variações, conforme sugere Viana (2007, p. 237, nota 4).

Os problemas que justificam esta pesquisa juntamente com seus objetivos e perguntas formaram as diretrizes para a elaboração e desenvolvimento desta pesquisa. Portanto, partimos agora para as questões teóricas, no capítulo 1, e metodológicas, no capítulo 2; e depois para o desenvolvimento e aplicação da pesquisa, na análise dos dados do terceiro capítulo.

prɔˌnʌnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən mˌvesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

Capítulo 1

prɔˌnʌnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən mˌvesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

prɔˌnʌnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən mˌvesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

prɔˌnʌnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən mˌvesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

Fundamentação Teórica

prɔˌnʌnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən mˌvesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

prɔˌnʌnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən mˌvesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

prɔˌnʌnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən mˌvesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

prɔˌnʌnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən mˌvesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Já que “é a partir da interrogação que [o pesquisador] faz aos dados, baseado em tudo que ele conhece do assunto – portanto, *em toda a teoria acumulada a respeito* – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 4 – *grifo meu*), esta dissertação procederá a uma exposição da teoria que fundamentará e norteará as análises geradas. O propósito deste capítulo é estabelecer sustentação teórica sobre a qual repousarão as análises e conclusões.

Uma vez que este estudo investiga o ensino (explícito) e sua relação com a aprendizagem da pronúncia, a discussão teórica a seguir abrange aspectos importantes das teorias de ensino e aprendizagem de línguas, a maioria advinda do campo de estudo de Aquisição de Segunda(s) Língua(s)³⁴, com pontos de foco na questão fonético-fonológica. O tratamento de questões teóricas relativas a aspectos fonético-fonológicos mais específicos será retomado no terceiro capítulo, o da *Análise dos Dados* da pesquisa, conforme se faça necessário.

1.1 A TEORIA DA INTERLÍNGUA

Visto que este é um estudo inserido no âmbito da ASL, iniciarei o capítulo de embasamento teórico discutindo o foco da pesquisa: a língua do aprendiz (de L2); e, uma vez que “[a teoria da interlíngua] foi a primeira grande tentativa de providenciar uma explicação para ASL”³⁵ (ELLIS, 1994, p. 350, reafirmado em Ellis, 1997a, p. 31), será justamente a teoria da *interlíngua* o ponto de partida para essa discussão.

Entretanto, antes da proposta da teoria da interlíngua, na década de 70, já havia pensamentos sobre a língua que o aprendiz de L2 fala, o que levou, por exemplo, Nemser (1971) a propor o termo *sistema aproximativo*³⁶, já que este autor considerava que a língua do aprendiz não é sua língua nativa e nem a língua-alvo, porém caminha em direção à língua-alvo, como em um contínuo. Também Corder (1971) discutiu este tema, intitulando esse

³⁴ Vide seção *Definição de Termos: Segunda Língua ou Língua Estrangeira?* da introdução para uma discussão sobre o termo *segunda língua* contrastado com *língua estrangeira*.

³⁵ “it was the first major attempt to provide an explanation of L2 acquisition”.

sistema de *dialeto idiosincrático*³⁷, visto que o sistema lingüístico que o aprendiz desenvolve ao aprender uma L2 é individual e único.

Contudo, foi o termo cunhado por Selinker (1972), *interlíngua* (doravante IL), que teve maior aceitação e é amplamente utilizado. A IL é um “sistema lingüístico” (SELINKER, 1972, p. 214) sistemático e dinâmico. É um sistema lingüístico porque, como qualquer língua, a IL é um conjunto de regras, só que construídas pelo aprendiz conforme ele aprende a L2. Ela é sistemática porque os aprendizes buscam em suas ILs regras nas quais basearem suas produções, fato que, por exemplo, questiona o termo “erro”, visto que, de acordo com a teoria da IL, um erro só é erro sob a ótica das normas da língua-alvo, mas não pelas regras da IL do aprendiz. A IL também é dinâmica, uma vez que, conforme o aprendiz de línguas se aprimora na língua aprendida, ele abandona algumas regras de sua IL inexistentes na língua-alvo, adiciona novas regras, e revê e reconstrói outras, fazendo com que a IL seja, na verdade, um contínuo entre a L1 e a língua-alvo, movendo-se em direção a esta. Corder (1981), que mesmo sem ter seu termo (*dialetos idiosincráticos*) consagrado continua a discutir esse sistema lingüístico do aprendiz de L2, chama essas regras temporárias de *hipóteses*, que são testadas pelo aprendiz e, dependendo das respostas que receber por suas produções baseadas nessas hipóteses, ele faz dessa hipótese uma regra ou a modifica para testá-la novamente.

A teoria da IL tem uma grande importância para a Lingüística Aplicada e para os estudos de ASL porque, além de tentar explicar a ASL, ela gerou algumas indagações que serviram de base para outras discussões, como os processos cognitivos responsáveis para a criação de um sistema lingüístico do aprendiz, a natureza do contínuo da IL, e uma explicação para o fato de que raramente uma IL alcança a completude da língua-alvo.

Com o intuito de propor algumas respostas para essas indagações, Selinker (1972, p. 215), ao propor o termo IL, aponta os cinco processos principais, sob o seu ponto de vista, para a ASL: a transferência lingüística; a transferência do treinamento/ensino; estratégias de aprendizagem de L2; estratégias de comunicação na L2; e supergeneralização de elementos da L2 já aprendidos³⁸. Dessas, a que mais interessa para o embasamento teórico desta pesquisa é o da transferência lingüística, visto que a homogeneidade da L1 dos participantes da pesquisa bem como o papel que a L1 pode exercer na ASL foram fortemente considerados neste estudo.

³⁶ *Approximative System*

³⁷ *Idiosyncratic Dialect*

1.1.1 Transferência

Apesar de, como será discutido nas próximas seções, o início da discussão sobre a transferência do conhecimento da L1 na ASL ser bem anterior às propostas de Selinker (1972), a teoria da IL traz à tona essa discussão, principalmente no que diz respeito ao estágio inicial da IL de um aprendiz.

Corder (1977) afirma que o estágio inicial da IL de um aprendiz de L2 é como o estágio inicial da aquisição da L1, ou seja, um sistema simples, contendo apenas alguns itens lexicais e algumas poucas regras para seqüenciá-los. Contudo, além das sustentações teóricas que virão a seguir, há o argumento lógico de que uma pessoa que domina uma L1 está em outro patamar cognitivo quando aprende uma L2 e, portanto, apta a ter um estágio lingüístico inicial superior ao de quando adquiriu a L1. Gass e Selinker (2008, p. 164) explicam que “[aprendizes de L2] não têm que aprender o que língua é ao mesmo tempo em que estão aprendendo uma língua específica”³⁹, ao contrário de crianças aprendendo uma L1, que têm como ponto de partida um conhecimento lingüístico plenamente zero, ao nascerem.

Também Ellis (1994), discutindo a *psicotipologia* de Kellerman (1979)⁴⁰, apresenta outro argumento não-teórico acerca da influência da L1 na ASL, com base na influência refletida nas horas-aula que o Instituto de Serviços Estrangeiros⁴¹ do governo norte-americano determina para os cursos de diferentes línguas, estabelecendo, por exemplo, um total de 20 semanas para um americano aprender francês e 44 para aprender servo-croata. Ellis (1994) também menciona que o Instituto de Serviços Estrangeiros britânico paga bolsas de estudo de L2 com valores diferenciados, baseando-se no grau de dificuldade da língua a ser aprendida. Ainda sobre distanciamento lingüístico, Odlin (2003, p. 438, 439) dá o exemplo de que “o ensino de inglês na Finlândia não é diferente para falantes de finlandês ou falantes de sueco, mas o último grupo de aprendizes tem mais facilidade com o inglês”⁴², o que, ao contrário dos exemplos acima, não apenas demonstra a influência da L1 no ritmo de aprendizagem, como ainda derruba o argumento de que diferenças no ritmo de aprendizagem de línguas é um fator meramente de distanciamento cultural, já que tanto os finlandeses falantes de finlandês ou de

³⁸ “*language transfer, transfer-of-training, strategies of second-language learning, strategies of second-language communication, and overgeneralization of TL linguistic material*”.

³⁹ “*they do not have to learn what language is all about at the same time that they are learning a specific language*”.

⁴⁰ Resumidamente, o distanciamento que aprendizes acreditam existir entre uma língua e outra.

⁴¹ *Foreign Service Institute*

sueco têm a mesma bagagem cultural. Esses exemplos contestam de maneira prática, portanto, a proposta de Corder (1977) de que o estágio inicial de IL é zero, uma vez que o aprendiz de uma L2 conta com uma L1 plenamente formada que, por sua vez, exerce influência, por meio de transferência lingüística na aprendizagem da L2.

Ao contrário de Corder, Selinker (1972) propõe que o estágio inicial do contínuo da IL implica o conhecimento da L1 e a possibilidade de transferência de alguns de seus aspectos, como regras gramaticais, regras para formação de palavras e, como é de interesse para esta pesquisa, aspectos fonético-fonológicos. Essas idéias mostram-se ainda atuais e válidas e com elas corroboram Dekeyser e Juffs (2005). Ao fazerem um bom apanhado da revisão literária sobre transferência lingüística, tais autores afirmam que “atualmente há concordância que, apesar de alguns fenômenos de desenvolvimento poderem ser compartilhados por aprendizes de línguas diferentes, a língua nativa exerce uma influência poderosa no desenvolvimento da segunda língua”⁴³ (DEKEYSER; JUFFS, 2005, p. 439).

Algumas dessas transferências acabam ajudando o aprendiz, como no caso do brasileiro aprendiz de inglês aplicando a regra de acrescentar a letra “s” ao final de palavras para formar o plural; mas algumas vezes a transferência lingüística tem um efeito contrário, como quando o mesmo aprendiz exemplificado acima aplica a regra de plurais à palavra “church”, fazendo, assim, o plural “churchs”, que é uma forma não-atestada em nenhuma variedade do inglês. A primeira situação é comumente descrita na literatura de ASL como *transferência positiva* e a segunda como *transferência negativa* ou *interferência*. Entretanto, Gass e Selinker (2008, p. 90 e 94) esclarecem que, na verdade, há apenas um processo, o de *transferência*, e que o resultado – ou o produto – desse processo pode levar o aprendiz a produzir formas atestadas ou não da língua-alvo.

A possível confusão com o uso desses termos também é aparente no trabalho de outros lingüistas, como Corder (1983) e Sharwood Smith e Kellerman (1986). Corder (1983) faz alusão à proliferação do uso dos termos *interferência* e *transferência* e pede cautela, uma vez que, segundo o lingüista, esses termos pertencem a uma teoria distinta (a da *interlíngua*, de Selinker (1972)) e que, se utilizados fora dessa teoria, podem limitar os conceitos do assunto realmente sendo discutido. Ou seja, ainda de acordo com Corder (1983), é necessário deixar claro se o uso desses termos em um determinado trabalho carrega o significado original da

⁴² “the teaching of English in Finland is not very different for speakers of Finnish or speakers of Swedish, yet the latter group of learners generally has a much easier time with English”.

⁴³ “currently, agreement exists that although some developmental phenomena may be shared among learners of different languages, the first language exerts a powerful influence on second language development”.

teoria de Selinker ou se eles carregam as denotações advindas de seu uso mais amplo na literatura.

Já Sharwood Smith e Kellerman (1986) sugerem o termo *influência translingüística*⁴⁴, uma vez que, segundo os autores, os termos *transferência* e *interferência* têm uma carga comportamentalista indesejada, podendo trazer à mente a idéia de transferência de comportamento como pressuposto para a aprendizagem de línguas. Além disso, os autores chamam a atenção para o fato de que há também influência de outras L2s já aprendidas (e não apenas da L1) na aprendizagem de uma nova L2. Esse último termo, *influência translingüística*, teve boa aceitação por parte dos acadêmicos, sendo utilizado, por exemplo, por Odlin (2003) em sua revisão de estudos sobre o tema. Entretanto, não obstante a discordância de alguns, como os autores supramencionados, foram *transferência positiva* e *negativa*, assim como *interferência*, os termos que ficaram mais consagrados na literatura de ASL.

Finalmente, levando em consideração que a IL tem seu início na L1 do aprendiz e que está sujeita a transferências, é certo que quanto mais inicial o estágio da IL do aprendiz, mais propenso a cometer erros de transferência ele tem. Um estudo que corrobora esse fato é aquele sobre o nível de sotaque no inglês de alunos brasileiros relatado por Major (1986), que indica que a transferência fonético-fonológica é maior nos estágios iniciais de aprendizagem. Esse é um dos motivos que levou este pesquisador a selecionar, como participantes de pesquisa, alunos que cursavam o terceiro semestre do curso básico de inglês, maximizando, assim, os efeitos das aulas de intervenção.

1.1.1.1 A Hipótese da Análise Contrastiva

Como já mencionado, apesar da teoria da IL trazer à tona a discussão do papel da L1 na ASL, esse tema já havia sido discutido duas décadas antes da proposta terminológica de Selinker, isto é, em 1957, quando Lado propõe a Hipótese da Análise Contrastiva (doravante HAC), que teve como suporte empírico o trabalho de Weinreich (1953). Para Lado (1957), o nível de dificuldade em aprender uma L2 está diretamente relacionado ao nível de diferença lingüística entre a L1 e a L2. Ou seja, segundo a HAC, a L1 e a L2 deveriam ser

⁴⁴ *Cross-linguistic Influence*

extensivamente analisadas e contrastadas, para que as dissimilaridades fossem destacadas e ensinadas aos alunos, evitando, assim, dificuldades e erros.

Essa hipótese, que teve como guia a possibilidade de prever os erros que seriam cometidos por aprendizes de línguas, levou vários lingüistas a se engajarem em estudos contrastivos de línguas, e esses estudos logo trouxeram falhas empíricas às suposições de Lado. A primeira falha foi o fato de não haver um contraste plenamente simétrico entre línguas; ou seja, às vezes um item lexical ou uma estrutura gramatical que existe em uma língua não existe na outra, ou quando uma língua utiliza uma estrutura, a outra utiliza duas, e assim por diante. A segunda grande falha foi o fato de alguns estudos, como exemplificam Ellis (1985, 1994, 2008b) e Gass e Selinker (2008) em seus manuais sobre ASL, demonstrarem que nem todos os erros cometidos por alunos eram previstos pela HAC, e que nem todos os erros previstos pela HAC realmente ocorriam.

Como conseqüência, a HAC passou a ter duas correntes: uma forte – ou *a priori*, que estabelecia que os erros e dificuldades do aprendiz poderiam ser todos previstos pelo contraste entre línguas; e uma fraca – ou *a posteriori*, sugerida principalmente por Wardhaugh (1970 e 1974), que sustentava que nem todos os erros eram causados por transferência, e que os erros realmente cometidos por aprendizes deveriam ser examinados para que a análise contrastiva entre a L1 e a L2 os explicasse, e não os previsse.

Ambas as versões sofreram críticas: a vertente forte por não fazer o que prometia, como já discutido; e a vertente fraca por não compensar fazer longos estudos analítico-lingüísticos simplesmente para confirmar que erros supostamente causados por transferência da L1 realmente têm essa causa (ELLIS, 2008b). É verdade que a HAC foi embasada em fortes princípios comportamentalistas, a partir dos quais a aprendizagem de línguas era vista como formação de hábitos e a transferência lingüística era a transferência dos hábitos da L1 para a L2. Entretanto, isso não fez com que a transferência lingüística deixasse de ser um forte ponto de estudo para pesquisadores de ASL. Na verdade, o tema continua sendo discutido, mas é hoje visto como um processo cognitivo (GASS; SELINKER, 2008), e não comportamental.

Dessa forma, sabe-se hoje que, apesar de todas as críticas, a HAC teve, e ainda tem, grande influência sobre a compreensão do papel da L1 na ASL. Ellis (2008b, p. 364), por exemplo, admite que “uma posição balanceada, então, é uma que reconhece que a HAC estava em parte correta (diferença pode ser igual a dificuldade) mas que também reconhece

que a transferência da L1 atua juntamente com outros fatores”⁴⁵, argumento corroborado por Gass e Selinker (2008, p. 99) ao concluírem que:

[...] essa discussão [críticas à HAC] não deve ser interpretada como sugerindo que não há papel para a L1 na ASL, pois este claramente não é o caso. O que ela de fato sugere é que há outros fatores que afetam o desenvolvimento da L2 e que o papel da L1 é muito mais complexo do que uma simples correspondência de 1:1 implícita nas primeiras versões da HAC.⁴⁶

Alguns exemplos desses “outros fatores” que influenciam a transferência são: o distanciamento lingüístico; aspectos sociolingüísticos, levando em consideração o foco na forma ou na produção espontânea no momento da produção; o nível de proficiência dos alunos, ou seja, onde eles estão no contínuo da IL; aspectos dos estágios de desenvolvimento natural da língua, pelos quais passam todos que adquirem aquela língua como L1; e a área da língua no nível dos estudos sistêmicos (GASS; SELINKER, 2008; ELLIS, 2008b). Esse último fator, a área da língua, é de suma importância para o presente estudo, visto que “existe amplo reconhecimento de que a transferência é mais pronunciada no nível do *sistema fonológico* do que no nível da sintaxe”⁴⁷ (ELLIS, 1994, p. 316 – *grifo meu*) e que “existe (...) uma razão teórica para esperar que a influência da L1 seja sentida mais fortemente na *pronúncia*, lexis, e discurso do que na sintaxe”⁴⁸ (ELLIS, 1994, p. 317 – *grifo meu*).

Também ao analisar alguns estudos que comprovam princípios naturais da aquisição de línguas, Ellis (2008b, p. 396) conclui que “certamente, no que se refere à *fonologia*, há evidência para considerar o conhecimento da L1 como primário”⁴⁹ (*grifo meu*). Ainda Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996, p. 19, 20) afirmam, na introdução de sua obra pedagógica sobre o ensino da pronúncia, que “a teoria de aquisição fonológica mais duradoura foi certamente a hipótese da *análise contrastiva*”⁵⁰ (grifo do original) e que “hoje a maioria dos pesquisadores da área, enquanto minimizando o papel da interferência da língua nativa em outras áreas da aquisição de línguas, concordariam que *interferência* (atualmente mais

⁴⁵ “a balanced position, then, is one that acknowledges that the CAH was partly correct (difference can equal difficulty) but also acknowledges that L1 transfer works in tandem with other factors”.

⁴⁶ “this discussion should not be interpreted as suggesting that there is no role for the native language in SLA, for this is clearly not the case. What it does suggest is that there are other factors that affect second language development and that the role of the native language is far more complex than the simple 1:1 correspondence implied by the early version of the CAH”.

⁴⁷ “there is widespread recognition that transfer is more pronounced at the level of the sound system than at the level of syntax”.

⁴⁸ “there is, however, a theoretical reason for expecting the influence of the L1 to be felt more strongly in pronunciation, lexis, and discourse than in syntax”.

⁴⁹ “certainly, where phonology is concerned, there are grounds for considering L1 knowledge as primary”.

⁵⁰ “certainly the most longstanding theory of phonological acquisition is the *contrastive analysis hypothesis*”.

comumente referida como *transferência negativa*) é válida na aquisição da pronúncia de L2”⁵¹ (grifo do original).

Assim sendo, com as informações até aqui compiladas sobre a HAC é possível traçar duas conclusões: a primeira é que a L1 exerce influência sim sobre a aquisição fonético-fonológica da L2, e a segunda é que outros fatores, como os já mencionados, também devem ser levados em consideração ao examinar o papel da transferência da L1. Tarone (1987), em sua revisão de estudos da fonologia da IL que comprovam que há outros fatores de influência na aquisição da fonologia da L2 além da transferência da L1, acaba corroborando essas duas conclusões. Em um quadro-resumo a autora coloca os estudos por ela revisados e as influências por eles comprovadas, organizando, assim, visualmente, todos os fatores de influência, porém focalizando o papel da L1, já que este é o único fator influenciador encontrado em todos os estudos revisados por ela.

Finalmente, uma ótima conclusão acerca da HAC é apresentada por Ellis (1994, p. 309), ao afirmar que “as dificuldades com a HAC preparam o caminho para uma investigação detalhada da língua do aprendiz”⁵² e, portanto, “a solução, como muitos pesquisadores vieram a reconhecer, está não no seu [HAC] abandono mas em uma revisão e extensão cuidadosas”⁵³. Gass e Selinker (2008, p. 97) endossam essa visão, pois afirmam que a vertente fraca da HAC se tornou parte do estudo da língua do aprendiz (de L2) que sucedeu a HAC: a Hipótese da Análise de Erros, discutida a seguir.

1.1.1.2 A Hipótese da Análise de Erros

A Análise de Erros (doravante AE) surgiu da vertente fraca da HAC, e ambas têm em comum a fonte de coleta e análise de dados: a língua do aprendiz de L2. Entretanto, a grande diferença é que a HAC fraca contrasta a fala do aluno e seus erros com sua L1, enquanto que a AE contrasta a fala do aluno e seus erros com a L2.

Ou seja, a AE não se propôs, como a HAC o fazia, a prever os erros que os alunos cometeriam baseando-se no contraste entre a L1 e a L2. Na verdade, a AE reconheceu a

⁵¹ “today most researches in the field, while minimizing the role that native language interference plays in other areas of language acquisition, would agree that **interference** (now more commonly referred to as **negative transfer**) is valid in second language pronunciation acquisition”.

⁵² “the difficulties with the CAH set the scene for the detailed investigation of learner language”.

diversidade das fontes de origem de erros, analisando-os, então, a fim de buscar explicações para eles. Mas mesmo assim, a AE não deixou de levar em consideração a L1 do aluno, uma vez que são reconhecidos dois tipos de erros de alunos de L2: os *interlingües* e os *intringües*⁵⁴. Erros interlíngües são aqueles característicos das fases de desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, erros cometidos por todos os falantes nativos na aquisição da língua em questão como L1. Já os erros intralíngües são os provenientes da transferência da L1 (GASS; SELINKER, 2008), conforme discutido na seção 1.1.1.

Muito do trabalho em AE foi motivado pelas pesquisas e discussões de Corder (em Corder (1981), ele faz uma coletânea de suas próprias publicações) e foi em seu artigo seminal de 1967 que ele propôs os seguintes passos para a pesquisa em AE, que serão utilizados para descrever, ainda nesta seção, os passos da análise de erros feita nesta pesquisa:

- coleta de dados;
- identificação dos erros;
- descrição dos erros;
- explicação dos erros;
- avaliação dos erros.

- **coleta de dados**

Os dados de uma AE são amostras de linguagem produzida pelo aluno. Para esta pesquisa, os dados coletados foram as gravações dos pré- e pós-testes. Segundo Ellis (2008b), certos fatores de variação devem ser levados em consideração ao analisar erros, já que dados coletados em contextos diferentes podem apresentar causas diferentes. Os dados coletados para esta pesquisa são uniformes, no que diz respeito a esses fatores – conforme demonstra o quadro 1.1 –, o que traz maior validade e credibilidade para os resultados encontrados.

Fatores	Descrição	Contexto desta Pesquisa
Nível de proficiência dos alunos	Básico, intermediário ou avançado	Básico (terceiro semestre do curso básico para adolescentes)
Outras línguas	Língua nativa dos aprendizes; outras L2s.	Português do Brasil e nenhum aluno fala outra L2
Experiência de aprendizagem de L2	Sala de aula, exposição natural, ou uma mistura de ambos	Sala de aula
Meio	Produção oral ou escrita	Oral
Gênero	Conversa, palestra, composição, carta, etc	Leitura de lista de palavras e frases

⁵³ “the solution, as many researchers have come to recognize, lies not in its abandonment but in careful revision and extension”.

⁵⁴ Tradução de *interlingual e intralingual errors* sugerida por Almeida Filho e Schmitz (1997).

Conteúdo	Tópico do que está sendo comunicado	Conteúdo do pré/pós-teste
Produção não planejada	Discurso é produzido espontaneamente	Não
Produção planejada	Discurso é produzido sob condições que permitam um planejamento cuidadoso	Sim. A fonte do discurso foi o pré/pós-teste, ao qual os alunos tiveram acesso instantes antes das gravações, para poderem se preparar

Quadro 1.1: fatores de variação a serem considerados na análise de erros
Adaptado de Ellis (2008b, p. 47)

Além dos fatores expostos no quadro 1.1, Ellis (1994) chama a atenção para mais dois fatores cruciais. O primeiro é a decisão se a coleta será *espontânea e natural* ou *cuidadosa e solicitada*⁵⁵, e o segundo se ela será de *corte transversal*⁵⁶ ou *longitudinal*. Coletas naturais são aquelas cujos dados são obtidos em contextos de comunicação naturais e reais, enquanto que coletas solicitadas são aquelas nas quais aprendizes são solicitados a desempenharem alguma tarefa com o objetivo de coletar dados. Com relação à segunda decisão, uma coleta de corte transversal é aquela que é feita em apenas um momento, e a longitudinal, por outro lado, requer a coleta de dados dos mesmos participantes de pesquisa em diferentes momentos, a fim de verificar as mudanças nos mesmos indivíduos ao longo do tempo.

Conforme essas duas últimas classificações, os dados coletados para esta pesquisa foram *solicitados*, conforme argumenta a seção 2.4.1.1 *Os Pré- e Pós-Teste, e longitudinais*, já que, além da gravação do pré-teste, foram realizadas duas gravações de pós-teste, uma logo após os quatro meses de intervenção e outra onze meses após o fim das intervenções, para verificar a durabilidade dos efeitos das aulas de pronúncia.

- **identificação dos erros**

Em seu artigo seminal, Corder (1967) também faz uma distinção que se tornou clássica acerca da origem dos erros, aquela entre *erro* e *lapso*⁵⁷, em que erro constitui uma produção não atestada devido à falta de proficiência lingüística (o erro estando na competência) e lapso uma falha momentânea devido ao contexto no momento da fala (o lapso estando no desempenho). Corder (1967) afirma que o foco da AE deve ser nos erros; contudo, Ellis argumenta a favor de analisar toda falha na produção, já que “se aprendizes às vezes usam uma forma correta da L2 e às vezes uma incorreta, não pode ser necessariamente concluído que os alunos ‘sabem’ essa forma, e que o uso de formas incorretas representam um

⁵⁵ *elicited*

⁵⁶ Tradução de *cross-sectional* sugerida por Almeida Filho e Schmitz (1997).

erro”⁵⁸ (ELLIS, 2008b, p. 48), pois “é possível que o conhecimento do aluno acerca dessa forma da L2 seja apenas parcial” (ELLIS, 1994, p. 51).⁵⁹

Portanto, Ellis (1994, p. 50) recomenda “decidir, então, o que constitui um ‘erro’ e estabelecer um procedimento para reconhecê-lo”⁶⁰. Esse é um dos motivos, dentre os demais apresentados na primeira seção do capítulo 3 – 3.1 *Variedade do Inglês Utilizada*, que reforça a necessidade de se escolher uma das variedades do inglês como padrão fonológico para esta pesquisa, a fim de que a decisão de o que constitui um erro, conforme recomendação de Ellis, tenha um referencial. A justificativa da variedade escolhida como padrão das análises, a CNN, está exposta na primeira seção do capítulo 3.

- **descrição dos erros**

Esta etapa diz respeito a pesquisas que se propõem a analisar todos os tipos de erros presentes nos dados analisados, fazendo-se, então, necessária a descrição do tipo de erro, levando em consideração todos os níveis da estrutura da língua (sintática, morfológica, fonético-fonológica, semântica e pragmática). Há várias taxonomias de erros propostas na literatura, muitas delas motivadas pela necessidade de classificações apontada por Dulay e Burt (1974), mas não será necessária uma análise delas, já que há apenas um tipo de erro sendo analisado nesta pesquisa: os erros dos aspectos segmentais da fonologia do inglês.

- **explicação dos erros**

Ellis (1994; 2008b) apresenta uma seleção de pesquisadores que contribuíram para a área de ASL ao proporem explicações para as fontes dos erros. Dos estudos citados (seis em Ellis, 1994, quatro dos quais reaparecem em ELLIS, 2008b) que propõem como resultado listas de possíveis explicações, todos eles reconhecem a existência de erros de transferência da L1 – como está sendo argumentado nesta seção 1.1.1. Além do mais, mesmo reconhecendo a dificuldade em sintetizar esses seis estudos, Ellis (2008b, p. 55) chega, entre outras, às seguintes conclusões:

- a proporção de erros inter e intralingües varia de estudo para estudo, mas é certo que alunos de níveis diferentes, idades diferentes e resolvendo tarefas diferentes demonstram proporções diferentes de erros de transferência;

⁵⁷ Traduções de *errors* e *mistakes* sugeridas por Almeida Filho e Schmitz (1997).

⁵⁸ “if learners sometimes use a correct target form and sometimes an incorrect, non-target form, it cannot necessarily be concluded that the learner “knows” the target form and that the use of the non-target form represents a mistake”.

⁵⁹ “it is possible that the learner’s knowledge of the target form is only partial”.

- um mesmo erro pode ter mais de uma fonte diferente⁶¹; e
- “erros de transferência são mais comuns nos níveis *fonológicos* e lexicais da língua do que no nível gramatical”⁶² (grifo meu).

Essa última conclusão corrobora os pontos já apontados ao final da seção 1.1.1.1, sobre *A Hipótese da Análise Contrastiva*.

- **avaliação dos erros**

A etapa de avaliação de erros diz respeito ao papel do(s) juiz(es) que irá(ão) analisar os dados. Neste passo, faz-se essencial o detalhamento sobre tal processo nesta pesquisa. O pesquisador que, após treinamento em matérias específicas em sua graduação, pós-graduação e cursos extras, assim como em sessões de treinamento com seu orientador, foi o primeiro a ouvir, analisar e avaliar as gravações dos alunos, foi seguido, então, da supervisão e checagem de seu orientador. A supervisão e a checagem do orientador desta pesquisa foram de suma importância para conferir maior credibilidade às análises e maior validade aos resultados.

Apesar de sua força teórica maior do que a da HAC, a AE não passou ileso de críticas, sendo a principal delas o fato de que a AE ignora produções corretas, tendo em vista que “é necessário considerar não-erros assim como erros para compreender de maneira mais ampla o comportamento lingüístico do aprendiz”⁶³ (GASS; SELINKER, 2008, p. 104). Gass e Selinker (2008, p. 107) ainda apontam que “uma das premissas da AE é que o uso correto [da linguagem] é equivalente à formação correta da regra”, quando, na verdade, como já foi discutido na subseção *identificação dos erros*, o uso correto de uma forma não necessariamente indica aquisição daquela forma, mas pode significar simplesmente o seu conhecimento parcial.

Outra crítica se deve ao fato de que uma das tentativas principais da AE foi o de buscar discriminar erros oriundos de interferência da L1 e aqueles próprios das fases de desenvolvimento de aquisição da língua em questão. Entretanto, como já foi demonstrado na subseção *explicação dos erros*, o mesmo erro poder ter mais de uma origem, e, na verdade, o

⁶⁰ “to decide, therefore, what constitutes an ‘error’ and to establish a procedure for recognizing one”.

⁶¹ Argumento já encontrado em Selinker (1972, p. 221-222), sendo justamente o primeiro dos cinco problemas da Teoria da IL por ele apontado em seu artigo seminal.

⁶² “transfer errors are more common in the phonological and lexical levels of language than in the grammatical level”.

⁶³ “one needs to consider nonerrors as well as errors to get the entire picture of a learner’s linguistics behavior”.

mesmo erro pode ser fruto tanto de transferência da L1 como das fases naturais de desenvolvimento. O que Schumann (1979 *apud* GASS; SELINKER, 2008) conclui a esse respeito é que os erros que têm apenas as fases de desenvolvimento como sua fonte são mais fáceis e rápidos de serem tratados do que aqueles que têm duas fontes: as fases de desenvolvimento e fatores de transferência da L1. Tal conclusão fornece maior suporte para esta pesquisa, que tem como ponto de partida os aspectos segmentais do inglês que apresentam dificuldade especificamente para falantes do português do Brasil. Além disso, esta pesquisa, uma vez que trata da produção oral, vai ao encontro da crítica de Ellis (1994, p. 50), que admite, ao tratar das limitações da AE praticada nos anos 60 e 70, que “houve poucos estudos sobre a fala dos alunos”⁶⁴.

Uma última crítica à AE é a de McLaughlin (1987, p. 68), que afirma que a pesquisa de AE “é tipicamente baseada em cortes transversais”⁶⁵. Como apresentado na subseção *coleta de dados*, esta pesquisa levou em consideração tal argumentação, uma vez que faz uso de dados coletados longitudinalmente.

Como conclusão sobre a AE, é possível alinhar a presente pesquisa às conclusões de Ellis (2008b, p. 60), que afirma que “freqüentemente estudos de AE têm sido pedagogicamente motivados”⁶⁶, como de fato esta pesquisa o é, e que “a conclusão geral [sobre AE] é que professores devem abordar com mais cuidado os erros que interfiram com a comunicação”⁶⁷, argumento corroborado já no título desta dissertação, *pronunciar para comunicar*, uma vez que os sons enfatizados são aqueles que, além de apresentarem dificuldades, podem facilmente inserir os falantes em situações de perda de comunicação caso não sejam bem pronunciados. Uma discussão mais minuciosa sobre a escolha dos sons tratados nas intervenções será feita no capítulo 3, o da *Análise dos Dados*.

1.1.1.3 A Hipótese do Diferencial de Marcação

Após as influências da HAC e da AE, o estudo de transferência lingüística recebeu uma nova proposta: a da Hipótese do Diferencial de Marcação. Segundo Ellis (2008b, p. 381),

⁶⁴ “there were few studies of learner speech”.

⁶⁵ “is typically based on cross-sectional samples”.

⁶⁶ “EA [error analysis] studies have often been pedagogically motivated”.

⁶⁷ “the general conclusion is that teachers should attend most carefully to errors that interfere with communication”.

“um dos argumentos mais fortes na pesquisa atual sobre transferência é o de que a transferência de aspectos diferentes depende do seu grau de *marcação*”⁶⁸ (grifo do original). O termo *marcação* é utilizado para hierarquizar a tipicidade de itens dentro de uma mesma língua ou entre línguas e pode ser aplicado a qualquer área da língua (fonológica, semântica, sintática, etc.). Itens marcados são os mais específicos, raros e limitados; e, por outro lado, quanto mais neutro, comum e menos limitado um item lingüístico, menos marcado ele o é. Na área da semântica, por exemplo, podemos dizer que o vocábulo *oscular* é marcado com relação ao seu sinônimo *beijar*, visto que o primeiro é mais limitado e raro. Uma ilustração desse conceito na área fonético-fonológica, e levando em consideração línguas diferentes, é o fato de que o som [θ] é marcado se comparado com o som [t], já que este é mais freqüente e comum nas línguas do mundo do que o primeiro.

Segundo Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) e o próprio Eckman (2004), o termo *marcação* surgiu no início dos anos 40 com Trubetzkoy (1939) e Jakobson (1941), mas foi no fim da década de 70 que Eckman (1977) retomou este conceito para formular a hipótese aqui tratada: a Hipótese do Diferencial de Marcação, descrita a seguir.

Apropriando-se da análise contrastiva entre inglês e alemão e após conduzir uma análise de erros de falantes de inglês aprendendo alemão como L2 e de falantes de alemão aprendendo inglês como L2, Eckman (1977, 1981) sugere a Hipótese do Diferencial de Marcação (doravante HDM). Após constatar a existência ou não dos fonemas [p], [t] e [k] em início, meio e final de palavras no inglês e no alemão (por meio da análise contrastiva) e verificar a dificuldade que os aprendizes citados acima teriam com a aquisição desses fonemas (por meio da AE), Eckman (1977, p. 321) propõe as seguintes três conclusões (aqui resumidas), que são os pontos-chave da HDM: as áreas de diferença entre a L1 e a L2 que são marcadas apresentarão dificuldades; o grau de dificuldade está diretamente relacionado ao grau de marcação; e as áreas de diferença entre a L1 e a L2 que não são marcadas não apresentarão dificuldades.

A HDM é uma tentativa de reformular a HAC, mas ela se mostra uma teoria mais forte já que, ao contrário da HAC, a HDM propõe não apenas prever quais estruturas apresentarão dificuldade para o aprendiz, mas também qual o nível de dificuldade ele terá e ainda como e quando diferenças entre a L1 e a L2 não trarão dificuldades para o aluno.

A HDM tem destacada relevância para este trabalho, uma vez que ela foi elaborada a partir de uma pesquisa fonético-fonológica, analisando os fonemas [p], [t] e [k] no alemão e

⁶⁸ “one of the strongest claims in recent research on transfer is that the transferability of different features

inglês. Por conta de sua natureza, Gass e Selinker (2008) apresentam a HDM dentro da seção *Fonologia* do capítulo *Abordagens formais da ASL* e parecem concordar com os princípios de Eckman ao afirmarem que “uma compreensão de como aprendizes aprendem o novo sistema fonológico deve levar em consideração diferenças lingüísticas entre os sistemas da L1 e a da L2 assim como fatos universais da fonologia”⁶⁹ (GASS; SELINKER, 2008, p. 178). Dessa maneira, a HDM é incluída nesta fundamentação teórica por corroborar a ênfase que este estudo dá à vantagem de, no Brasil, termos a maioria das turmas de língua estrangeira com o mesmo background lingüístico: o português.

Gass e Selinker (2008) ainda admitem que, mesmo os estudos que minimizam o papel da transferência reconhecem a influência da L1 na área da fonologia e “é por esta razão que a Hipótese da Análise Contrastiva não foi abandonada na fonologia com o mesmo vigor que na sintaxe. Na verdade, a tentativa foi de reconfigurá-la e incorporar novos princípios”⁷⁰ (GASS; SELINKER, 2008, p. 181), como o fez a Hipótese do Diferencial de Marcação.

1.1.2 Fossilização

Tendo analisado as principais discussões teóricas referentes à *transferência*, parto para o segundo grande elemento da teoria da IL que se faz necessário para esta fundamentação teórica: o da fossilização.

Uma das perguntas que mais fortemente dirigem pesquisas em ASL é o porquê todas as pessoas saudáveis adquirem a L1 sem maiores problemas, enquanto que aprendizes de L2 raramente chegam a um nível de proficiência equivalente a de um nativo. Essa foi a pergunta que levou Selinker (1972) a elaborar a hipótese da fossilização dentro de sua teoria da IL, hipótese essa muito bem aceita por pesquisadores em ASL.

Segundo Selinker (1972, p. 212) o “sucesso absoluto em uma segunda língua afeta (...) uma pequena porcentagem dos alunos – possivelmente meros 5%”⁷¹, e por isso ele afirma que existem “itens, regras e subsistemas lingüísticos que falantes de uma L1 específica tenderão a

depends on their degree of markedness”.

⁶⁹ “an understanding of how learners learn a new phonological system must take into account linguistic differences between the NL [Native Language] and the TL [Target Language] systems as well as universal facts of phonology”.

⁷⁰ “it is for this reason that the Contrastive Analysis Hypothesis was not abandoned in phonology with the same vigor as in syntax. Rather, the attempt was to reconfigure it and incorporate additional principles”.

⁷¹ “absolute success in a second language affects (...) a small percentage of learners – perhaps a mere 5%”.

manter em sua IL relativa a uma L2, não importa a idade do aprendiz ou a quantidade de explicação e instrução que ele receba na L2” (SELINKER, 1972, p. 215) e esse fenômeno ele chama de “fenômenos lingüísticos fossilizáveis”⁷².

Em uma reformulação da hipótese da IL, tratando especificamente e quase que exclusivamente sobre a fossilização, Selinker e Lamendella (1980, p. 132) definem fossilização como um “cessar do desenvolvimento sistemático da IL”⁷³. Além disso, Selinker (1972) já havia afirmado que, mesmo que aprendizes sejam treinados, numa tentativa de desfossilização, a corrigirem erros fossilizados, “muitos desses fenômenos reaparecem no desempenho da IL quando a atenção do aluno está focalizada em um aspecto intelectual novo e difícil ou quando ele está em um estado de ansiedade (...)”⁷⁴ (SELINKER, 1972, p. 215).

Apesar de, em sua proposta original, o termo *fossilização* abarcar tanto formas não-atestadas como atestadas, já que Selinker (1972) acreditava que tanto formações corretas como incorretas são fossilizáveis, a literatura de ASL deu mais ênfase – a ponto de tornar o uso do termo exclusivo – aos erros. Assim como o termo *interlíngua*, que Ellis (1994) acredita já não ser carregado por uma teoria por tão generalizado e variado o seu uso entre especialistas, *fossilização* também recebeu várias interpretações, explicações e resultados diversos. Isso é demonstrado por Han e Selinker (2005, p. 458 e 459), ao listarem 16 variações de denotações que o fenômeno da fossilização recebeu até então, e mais 13 explicações diferentes para o termo também encontrados na literatura atual. Também sobre a proliferação do uso do termo fossilização, Fidler (2006) reconhece a dificuldade de se chegar a uma definição universal do termo e aponta três grandes causas: o fato de ora *fossilização* ser utilizada como *global* (afetando toda a IL) e ora como *localizada* (afetando apenas algumas áreas); o fato de não haver concordância se fossilização é um *produto* ou um *processo*; e “o problema de o que constitui uma demonstração empírica apropriada de fossilização”⁷⁵ (FIDLER, 2006, p. 400).

Não obstante essas variações em sua definição e escopo, a hipótese da fossilização é muito bem aceita entre estudiosos e pesquisadores, o que gera uma série de outras perguntas, como as seguintes, que serão tratadas na próxima seção: em que idade está o aprendiz fadado à fossilização? Ou ainda, em que idade a fossilização começa a aparecer na ASL? Em seu

⁷² “Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL [Native Language] will tend to keep in their IL [Interlanguage] relative to a particular TL [Target Language], no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL”.

⁷³ “cessation of further systematic development in the IL [interlanguage]”.

⁷⁴ “many of these phenomena reappear in IL [Interlanguage] performance when the learner’s attention is focused upon new and difficult intellectual subject matter or when he is in a state of anxiety”.

artigo de 1975, juntamente com Swain e Dumas, Selinker afirma que “a hipótese da IL pode ser estendida a cenários infantis de aquisição de língua, quando a aquisição da L2 *não é simultânea*, e também quando ela ocorre *na falta de pares falantes nativos da língua-alvo*”⁷⁶ (SELINKER; SWAIN, DUMAS, 1975, p. 140, *grifo do original*, e que retrata exatamente o contexto brasileiro); entretanto, nenhuma resposta específica sobre as questões de maturação é traçada, uma vez que esse artigo objetivou simplesmente relatar a existência de fossilização em crianças falantes nativas de inglês inseridas em um programa de imersão de francês em Toronto, Canadá. A discussão que segue, contudo, tratará de estudos mais específicos sobre o fator idade e a ASL, em especial dos aspectos fonético-fonológicos da L2.

Antes, porém, vale enfatizar que, como já argumentado no último parágrafo da seção 1.1.1 *Transferência* deste capítulo, um dos motivos da escolha de alunos no início do terceiro semestre de inglês como participantes de pesquisa foi o fato de que quanto mais inicial o estágio da IL, mais propensos estão os aprendizes a cometerem erros de transferência. Dessa maneira, é possível também entender que quanto mais inicial o estágio da IL, menos itens fossilizados ela tem. Logo, este foi outro motivo que guiou a escolha de alunos ainda em estágio inicial de aprendizagem para terem as aulas de intervenção: a fim de serem conscientizados logo no início acerca de distinções fonético-fonológicas para evitar a fossilização de uma pronúncia do inglês carregada de transferências da língua portuguesa.

1.2 A HIPÓTESE DO PERÍODO CRÍTICO

A relação da idade com a capacidade de adquirir línguas – tanto primeira como segunda(s) – é uma área com vasta gama de pesquisas, a maioria levando em consideração a (in)validação da Hipótese do Período Crítico (doravante HPC), segundo a qual “existe uma janela fixa de idade durante a qual a aprendizagem de línguas pode acontecer naturalmente e sem esforços, e após essa janela não é possível ser completamente bem-sucedido”⁷⁷ (ELLIS, 2008b, p. 24). Birdsong (1999b, p. 1), na introdução do livro exclusivo sobre a HPC organizado por ele, sugere a seguinte definição:

⁷⁵ “the problem of what constitutes suitable empirical demonstration of fossilization”.

⁷⁶ “the IL [interlanguage] hypothesis can be extended to child-language acquisition settings, when the second-language acquisition is non-simultaneous, and also when it occurs in the absence of native speaking peers of the TL [Target Language].”

A HPC afirma que há um período de desenvolvimento limitado durante o qual é possível adquirir uma língua seja ela L1 ou L2, em níveis normais, como nativos. Uma vez que essa janela de oportunidade passa, entretanto, a habilidade de aprender línguas declina.⁷⁸

O termo Período Crítico foi proposto por Lennenberg (1967), que percebeu uma dificuldade de (re-)aquisição de língua por indivíduos recuperando-se de afasias, após traumas cerebrais, quando expostos à língua após a puberdade. Por isso Lennenberg (1967) afirmou que o período entre 2 anos de idade e a puberdade seria um Período Crítico para a aquisição de línguas, justificando-o por ser este o período em que ocorre a finalização da lateralização hemisférica do cérebro. Lennenberg também pesquisou a questão de um período crítico em casos de surdos congênitos e crianças com síndrome de Down, o que corroborou sua hipótese da existência de um Período Crítico para a aquisição de línguas.

Embora sejam poucos, há dados empíricos sobre a aquisição de L1 que comprovam a proposta de Lennenberg, como o caso de Isabelle (DAVIES, 1947 *apud* HYLSTENSTAM; ABRAHAMSSOM, 2003), e os conhecidos casos de Genie (CURTISS, 1977; RYMER, 1993) e Chelsea (CURTISS, 1988). Isabelle e Genie foram encontradas em situações semelhantes: isoladas e privadas de qualquer interação com outras pessoas desde a tenra idade. Isabelle foi encontrada aos 6 de idade e Genie aos 13. Ambas receberam tratamentos médicos e psicológicos, e lingüistas envolveram-se na tentativa de lhes ensinar uma L1. Isabelle alcançou um nível de fluência nativa após um ano de exposição à língua, enquanto que Genie não passou de níveis rudimentares dos aspectos fonético-fonológico, morfológico e sintático, apesar de seu vocabulário ter crescido consideravelmente. Por sua vez, Chelsea foi erroneamente diagnosticada como deficiente mental e, apenas aos 31 anos de idade, um neurologista a diagnosticou corretamente com surdez, que pôde ser corrigida com um aparelho auditivo. Contudo, Chelsea nunca conseguiu alcançar um nível mínimo de linguagem para comunicar-se.

Esses exemplos oriundos da aquisição de L1 atraem a atenção por sua natureza bizarra e por parecerem confirmar a existência de um período crítico. Além do mais, apesar de não ter baseado suas conclusões em indivíduos aprendendo uma L2 em situações normais, Lennenberg (1967, p. 176) também generalizou sua hipótese para a ASL, afirmando que, após

⁷⁷ “there is a fixed span of years during which language learning can take place naturally and effortlessly, and after which it is not possible to be completely successful”.

⁷⁸ “The CPH [Critical Period Hypothesis] states that there is a limited developmental period during which it is possible to acquire a language be it L1 or L2, to normal, nativelike levels. Once this window of opportunity is passed, however, the ability to learn language decline.”

a puberdade, “línguas estrangeiras devem ser ensinadas e aprendidas através de um esforço consciente e trabalhoso”⁷⁹. O autor, entretanto, admite que um adulto possa aprender a se comunicar em uma L2, mas que “sotaques estrangeiros não podem ser facilmente superados após a puberdade”⁸⁰ (LENNENBERG, 1967, p. 176).

No entanto, a despeito da possível afirmação da existência de um período crítico para a aquisição de L1, como mostram os exemplos acima, os dados sobre a ASL e os fatores maturacionais não são muito conclusivos. A natureza não conclusiva dessa área pode ser percebida na introdução que Birdsong (1999b) faz para o livro que organizou sobre a HPC e a ASL (BIRDSONG, 1999a), pois o próprio autor admite que o livro contém tanto capítulos a favor como contra a existência de um período crítico para a ASL. Para Ellis (1994, p. 484-485) existem três grandes motivos para a dificuldade em se chegar a alguma conclusão sólida: a dificuldade de comparar estudos que empregaram métodos muito diferentes, a variação com a qual os estudos mediram a aprendizagem e a necessidade de distinguir o fator idade de acordo com o contexto (de exposição natural ou de instrução formal). Brown (2000, p. 52-53) também sugere que é necessário haver consistência nas comparações das pesquisas para que conclusões mais fortes sejam alcançadas. Finalmente, ainda sobre a razão de tamanha controvérsia nessa área de pesquisa, DeKeyser e Juffs (2005, p. 446) apontam os diferentes contextos de ensino/aprendizagem, assim como os aspectos de percepção e de memória, que diminuem nos adultos, como outros fatores que podem gerar resultados diferentes.

Tamanha é a contradição que existem até mesmo aqueles que ponderam não ser possível nem mesmo validar a HPC empiricamente, “primariamente porque a noção de proficiência ‘como nativo’ é altamente elusiva”⁸¹ (HYLTENSTAM; ABRAHAMSSOM, 2003). Além disso, tanto em estudos sobre fossilização como nos de HPC, normalmente é levada em consideração a *consecução final de aquisição*⁸² da língua (e.g. BIRDSONG, 2004; SORACE, 2003; BIRDSONG; PAIK, 2008), mas, como Larsen-Freeman (2005, p. 194) questiona, “e se nós reconhecermos, ao invés, que não há um estado final [de aquisição de línguas] porque, primeiramente, não há final?”⁸³. O estágio final da aprendizagem é normalmente comparado à língua do nativo, já que uma aquisição completa deve ser *como de nativo*⁸⁴. Entretanto, conforme argumenta Davies (1995 e 2004), não existe algo como “o falante nativo”, ideal e modelo, como idealizou Chomsky (1965) na sua discutida dicotomia

⁷⁹ “foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort”.

⁸⁰ “foreign accents cannot be overcome easily after puberty”.

⁸¹ “primarily because the notion of ‘nativelike’ proficiency is highly elusive”.

⁸² ultimate attainment

⁸³ “what if we acknowledge, instead, that there is no end state because, first of all, there is no end?”

“competência x desempenho”, o que, por sua vez, legitima a idéia de uma aquisição contínua, como propõe Larsen-Freeman (2005). Cook (1996), ao propor o termo *multicompetência* para o conhecimento lingüístico de quem fala mais de uma língua, parece apoiar as idéias de Davies, pois para ela um aprendiz de línguas nunca poderá ser um falante nativo, “um bilíngüe completamente balanceado talvez”⁸⁵ (COOK, 1996, p. 64), mas não um falante nativo. Para a autora, o objetivo do ensino de uma L2 não deve ser “a competência monolíngüe nativa”⁸⁶ (COOK, 1996, p. 64), e sim uma multicompetência, já que “chamar o conhecimento de uma pessoa que sabe uma língua competência lingüística pode ser tão enganador como chamar jogar uma bola no ar malabarismo”⁸⁷ (COOK, 1996, p. 67).

Contudo, apesar das divergências de posições, é possível encontrar revisões da literatura sobre a HPC com conclusões em comum. Entre as revisões mais atuais, uma que se mostrou bastante completa foi a de Hyltenstam e Abrahamsson (2003), pois os autores não concluem apenas assumindo uma ou outra postura, mas propõem uma explicação para a HPC por meio de um quadro-resumo que leva em consideração não apenas as conclusões advindas de diversos estudos, mas também a maneira como essas conclusões interagem com aspectos não-maturacionais (i.e. sociais e psicológicos) da ASL. Após explicação de seu quadro, os autores concluem que “apesar da maturação parecer exercer um grande papel na aquisição de línguas, como podemos ver, outros fatores também contribuem para a consecução final real em casos individuais”⁸⁸ (HYLTENSTAM; ABRAHAMSSOM, 2003, p. 574). No entanto, mesmo levando em consideração vários estudos e fatores não-maturacionais, os autores concordam com a idéia principal que perpassa a HPC:

Em outras palavras, fatores sociais/psicológicos podem explicar por que um indivíduo que começa seus estudos aos 25 anos de idade alcança níveis de proficiência mais altos do que outro indivíduo que também começa aos 25 anos, mas não conseguem explicar porque os que iniciam aos 4 anos de idade geralmente têm desempenho melhor do que aqueles que começam aos 25 – apenas os fatores maturacionais o podem (HYLTENSTAM; ABRAHAMSSOM, 2003, p. 574-575)⁸⁹.

⁸⁴ *native-like*

⁸⁵ “*fully balanced bilinguals perhaps*”.

⁸⁶ *monolingual native competence*

⁸⁷ “*calling the knowledge of a person who knows one language linguistic competence may be as misleading as calling throwing one ball in the air juggling*”.

⁸⁸ “*although maturation seems to play a major role in language acquisition, as we see it, other factors also contribute to actual ultimate attainment in individual cases*”.

⁸⁹ “*In other words, social/psychological factors may explain why one 25-year-old starter reaches higher levels of proficiency than another 25-year-old starter, but cannot explain why 4-year-old starters generally perform better than 25-year-old starters – only maturational factors can.*”

Uma posição similar é assumida por Ioup (2005, p. 432), que afirma que seu capítulo sobre a HPC “conclui que a aquisição de línguas de crianças e adultos é fundamentalmente diferente, portanto defendendo a versão maturacional da HPC que argumenta por um mecanismo modular de aquisição de línguas disponível apenas para crianças”⁹⁰. A autora ainda diz que apesar de haver algumas exceções de adultos que desafiam a HPC (segundo ela por conta de aptidão para línguas) e de que algumas variantes na aquisição, como a instrução, dão vantagem à aquisição por parte de adultos, “apenas crianças são capazes de adquirir as propriedades sutis de uma língua sem prestar atenção a elas”⁹¹ (IOUP, 2005, p. 432).

Outros dois lingüistas que defendem a existência de um período crítico são Birdsong (1999b, 2004) e Long (1990, 2007). Birdsong (2004) inicia seu capítulo sobre *consecução final* afirmando que “é amplamente reconhecido que a idade na qual a ASL se inicia é confiavelmente o fator de previsão de aquisição mais forte”⁹² (BIRDSONG, 2004, p. 83), e Long menciona 17 estudos por meio dos quais “parece haver forte evidência da existência de bloqueios maturacionais na aquisição de línguas”⁹³ (LONG, 2007, p. 58-59).

No entanto, mesmo entre os teóricos que se manifestam favoravelmente à existência de um período crítico, não há tanta concordância sobre a idade em que essa “janela de oportunidade” se fecha. Por exemplo, ao analisarem a idade atribuída pelos autores que defendem a HPC, DeKeyser e Juffs (2005, p. 447) encontraram uma variação grande para a idade limite para uma aquisição facilitada pelos fatores maturacionais: entre 6 e 16 anos de idade. É por isso que alguns autores (em especial BIRDSONG, 1999b e LONG, 2007) propõem a utilização do termo *período sensível* em vez de *período crítico*, já que o primeiro carrega um aspecto mais gradual e, conseqüentemente, menos determinista. Long (1990, 2007) propõe ainda que o mais acurado seria utilizar o termo no plural – *períodos sensíveis* – uma vez que cada área da linguagem tem um período sensível diferente, sendo, segundo o lingüista, o da área fonético-fonológica o primeiro a fechar, por volta dos seis anos de idade. Hyltenstam e Abrahamsson (2003, p. 570) corroboram a idéia de períodos sensíveis, ao admitirem que parece haver “concordância com sugestões recentes de um decline gradual

⁹⁰ “has concluded that child and adult language acquisition are fundamentally different, thus supporting the maturational constraint version of the critical period hypothesis that argues for a modular language acquisition mechanism available to child learners only”.

⁹¹ “only children are able to acquire the subtle properties of a language without paying attention to them”.

⁹² “it is widely recognized that the age at which L2A begins is reliably the strongest predictor of level of attainment”.

⁹³ “there would seem to be strong evidence of the existence of maturational constraints on language acquisition”.

conforme aumentam as *idades da primeira exposição*⁹⁴ em vez de um ponto limite abrupto em uma certa idade”⁹⁵.

Além da consonância das conclusões acima sobre a existência de um período crítico, ou de alguns períodos sensíveis para a ASL, há ainda outra conclusão que é recorrente na literatura sobre a HPC e ASL: a de que a questão da idade interfere mais fortemente a aquisição da fonologia da L2 do que as outras áreas. Um exemplo amplamente mencionado em forma de anedota é o do escritor polonês Joseph Conrad, que ficou famoso por escrever muito bem em inglês, sua segunda língua, porém sua fala se manteve ininteligível por toda sua vida. Além desse exemplo não-científico, os seguintes autores apresentam, entre outras, as seguintes conclusões, após suas revisões da literatura sobre a HPC e ASL:

- Ellis:
 - “apenas crianças-aprendizes são capazes de adquirir um sotaque nativo [...]”⁹⁶ (1994, p. 492);
 - “o processo de aquisição da gramática da L2 não é substancialmente afetada pela idade, mas aquele da aquisição da pronúncia pode ser”⁹⁷ (1994, p. 492);
- Brown:
 - “certamente parecem existir algumas vantagens em potencial para uma idade nova na ASL, mas não existe absolutamente nenhuma evidência de que um adulto não consiga superar todas essas desvantagens salvo uma, o sotaque [...]”⁹⁸ (2000, p. 70);
- Lightbown e Spada:
 - “quando o objetivo da aprendizagem de segunda língua é o domínio da língua-alvo como nativos, é normalmente desejável que o aprendiz seja completamente cercado pela língua o mais cedo possível [...]”⁹⁹ (1999, p. 68);
- Odlin:
 - “a pronúncia parece ser uma área na qual encontra-se forte evidência para um período crítico”¹⁰⁰ (2003, p. 468);

⁹⁴ *ages of onset*

⁹⁵ “agreement with recent suggestions of a linear decline with increasing AOs [*Ages of Onset*] rather than an abrupt cut-off point at a certain age”.

⁹⁶ “only children are capable of acquiring a native accent [...]”.

⁹⁷ “the process of acquiring an L2 grammar is not substantially affected by age, but that of acquiring pronunciation may be”.

⁹⁸ “there certainly appears to be some potential advantages to an early age for SLA [*Second Language Acquisition*], but there is absolutely no evidence that an adult cannot overcome all of those disadvantages save one, accent [...]”.

- Collins e Mees:
 - “a não ser que você comece na sua infância, é muito pouco provável que você irá algum dia alcançar um comando perfeito de uma língua. Em nenhum lugar isso é mais verdade do que na pronúncia”¹⁰¹ (2008, p. 208);
- Gass e Selinker:
 - “a habilidade de aprendizes mais velhos de aprender a fonologia rapidamente [...] parece se atrofiar bem rápido”¹⁰² (2008, p. 407);
 - “existe evidência abundante que indivíduos geralmente não alcançam um sotaque como de falantes nativos em uma segunda língua a não ser que eles sejam expostos a ela cedo”¹⁰³ (2008, p. 407);
 - “existe um consenso geral de que a maioria dos indivíduos mais velhos não podem razoavelmente esperar algum dia alcançar um sotaque como de falantes nativos em uma segunda língua”¹⁰⁴ (2008, p. 407);
 - “a evidência é muito mais sólida para a vantagem das crianças na aquisição da fonologia, apesar de existir algum suporte para uma vantagem em outras áreas da língua também”¹⁰⁵ (2008, p. 412).

Foi também com base nas conclusões teóricas expostas acima, principalmente as de que a teoria tende a reconhecer um período crítico (ou vários períodos sensíveis) para a ASL, e de que as limitações impostas por esse período são mais fortemente refletidas na aquisição fonético-fonológica, que a idade dos alunos participantes de pesquisa foi determinada: pré-adolescentes, entre 11 e 13 anos de idade. Considerando a HPC, a tendência natural seria de escolher crianças, o que não foi possível por dois fatores principais. O primeiro foi que, para evitar possíveis vieses advindos de diferentes históricos de experiências de aprendizagem do inglês por parte dos participantes de pesquisa, foi necessário trabalhar com alunos em nível básico (terceiro semestre). Entretanto, crianças cursando o terceiro semestre de inglês não

⁹⁹ “when the objective of second language learning is native-like mastery of the target language, it is usually desirable for the learner to be completely surrounded by the target language as early as possible [...]”.

¹⁰⁰ “pronunciation might seem to be one area in which to find strong support for a critical period”.

¹⁰¹ “unless you begin in your infancy, it is very unlikely that you will ever achieve a perfect command of a language. Nowhere is this more true than of pronunciation”.

¹⁰² “the ability of older learners to quickly learn phonology [...] seems to atrophy rather quickly”.

¹⁰³ “there is abundant evidence that individuals generally do not achieve a native-like accent in a second language unless they are exposed to it at an early age”.

¹⁰⁴ “there is a general consensus that most older individuals cannot reasonably hope to ever achieve a native accent in a second language”.

¹⁰⁵ “the evidence is much more solid for an advantage for children in the acquisition of phonology, although there is some support for an advantage in other areas of language as well”.

teriam aprendido ainda a quantidade de vocabulário e estruturas necessárias para as aulas de intervenção, já que a quantidade do conteúdo ministrado em dois semestres no curso infantil da escola onde a pesquisa foi conduzida é consideravelmente inferior à quantidade ministrada no mesmo período para alunos do curso para pré-adolescentes, que foi o escolhido para realização da pesquisa. O segundo motivo foi que esta pesquisa buscou investigar o papel do ensino explícito da pronúncia, e, como crianças necessitam de uma metodologia de ensino especial para sua idade, com atividades de menor duração e mais lúdicas, não haveria muito espaço em suas aulas para ensino explícito de pronúncia.

Assim é que a idade dos participantes, entre 11 e 13 anos, foi a ideal, pois é justamente a idade em que a “janela de oportunidade” está-se fechando, ou seja, é o momento em que os alunos, principalmente os que têm como fonte quase que exclusiva de contato com a L2 a sala de aula, mais podem se beneficiar do ensino explícito não apenas para aprender, mas também para evitar a fossilização, como já justificado ao final da seção *1.1.2 Fossilização*.

1.3 O ENSINO EXPLÍCITO

A maioria dos estudos sobre a HPC utiliza o contexto de exposição natural à língua para pesquisas; entretanto, além dos fatores não-maturacionais que Hyltenstam e Abrahamsson (2003) levam em consideração, existe outro fator que pode trazer variação às conclusões gerais sobre a HPC: a instrução formal (ou ensino explícito) em sala de aula, conforme demonstram Neufeld (1978) e Bongaerts (1999).

Apesar da área fonético-fonológica ser a mais sensível com relação à HPC, como já foi discutido na seção anterior, Neufeld (1978) demonstra que, com o ensino da pronúncia, é possível que até mesmo adultos cheguem a um nível de pronúncia bem próximo ao de falantes nativos. Dos seus vinte alunos (adultos) anglófonos que receberam dezoito horas de instrução intensiva sobre a pronúncia de Chinês e Japonês, apenas três não foram julgados como “nativos” por juízes nativos das línguas testadas. Apesar de algumas críticas metodológicas que esse estudo recebeu, “elas não refutam a afirmação essencial que Neufeld quer fazer, qual seja, a de que é possível para adultos alcançarem níveis de proficiência de nativos em uma L2”¹⁰⁶ (ELLIS, 1994, p. 486-487). Para a presente pesquisa, o estudo de Neufeld também

¹⁰⁶ “they do not refute the essential claim that Neufeld seeks to make – namely that it is possible for adults to achieve native-speaker levels of proficiency in an L2”.

demonstra o poder que o ensino explícito e intensivo da pronúncia pode ter sobre sua aquisição.

Assim como Neufeld, Bongaerts (1999, p. 154-155), em um estudo que focaliza a HPC e a aquisição dos aspectos fonético-fonológicos de uma L2, também oferece suporte ao benefício da instrução. Ele sugere que um dos motivos de sucesso de seus participantes de pesquisa é que “todos eles receberam intenso treinamento perceptivo que focalizava sua atenção nos contrastes fonéticos sutis entre os sons da fala da língua-alvo e da L1”¹⁰⁷, exatamente o tipo de instrução conduzida nas intervenções desta pesquisa, isto é, de contrastes fonético-fonológicos, geralmente os mais sutis, entre os sons do inglês e do português. Além disso, o mesmo autor afirma que os participantes que receberam mais instrução tiveram resultados melhores.

Além desses dois casos específicos sobre o ensino da pronúncia, é possível encontrar uma vasta gama de estudos sobre a eficiência da instrução formal (ou ensino explícito) na sala de aula de línguas. Long (1983) fez uma revisão da literatura sobre os principais estudos publicados sobre o tema até 1983, analisando um total de 11 publicações. Sua conclusão geral é de que “existe evidência considerável para indicar que a instrução de L2 faz, sim, diferença”¹⁰⁸ (LONG, 1983, p. 374).

Uma revisão mais recente de estudos sobre esse tema pode ser encontrada em Norris e Ortega (2000). Em sua revisão, tais autores encontraram 250 estudos sobre o tema, publicados entre 1980 e 1998 e, ao fazer uma “meta-análise quantitativa” dos 49 artigos que consideraram possuir dados suficientes, os autores concluíram que a revisão “indicou que a instrução focalizada de L2 resulta em grandes ganhos dos objetivos, que os tipos explícitos de instrução são mais efetivos do que os tipos implícitos”¹⁰⁹ e que “outros achados sugerem que a eficiência da instrução de L2 é durável”¹¹⁰ (NORRIS; ORTEGA, 2000, p. 417).

Também Ellis (1994, p. 618-619; 1994, p. 624-626; 2008b, p. 859) revisa alguns estudos, montando 3 tabelas que resumem, além de 7 dos estudos analisados por Long, outros 17 estudos, e conclui que “de modo geral, então, existe suporte para a afirmação de que a instrução formal ajuda aprendizes (tanto de LE como de L2¹¹¹) a desenvolverem uma maior

¹⁰⁷ “had all received intensive perceptual training that focused their attention on subtle phonetic contrasts between the speech sounds of the target language and those of their L1”.

¹⁰⁸ “there is considerable evidence to indicate that SL instruction does make a difference”.

¹⁰⁹ “indicated that focused L2 instruction results in large target-oriented gains, that explicit types of instruction are more effective than implicit types”.

¹¹⁰ “further findings suggest that the effectiveness of L2 instruction is durable”.

¹¹¹ Neste caso fazendo-se a distinção entre “Língua Estrangeira” e “Segunda Língua”, mencionada na seção *Definição de Termos: Segunda Língua ou Língua Estrangeira?* da introdução.

proficiência na L2”¹¹² (ELLIS, 1994, p. 616; ELLIS, 2008b, p. 854). Essa conclusão está relacionada, portanto, com umas das considerações que apresenta em seu capítulo sobre *instrução formal*¹¹³, no qual Ellis (1994, p. 659; 2008b, p. 900) afirma que “a instrução formal resulta em aumento da acuidade e acelera o progresso através das seqüências de desenvolvimento”¹¹⁴.

Outra argumentação a favor do ensino explícito vem de Littlewood (2004, p. 512), que afirma que “é claro que a instrução tem efeitos na aprendizagem no caso daqueles muitos falantes de segunda língua cuja habilidade vem apenas da instrução em sala de aula, suplementada talvez por uma limitada quantidade de prática fora da sala de aula”¹¹⁵, que é exatamente o caso do Brasil e, obviamente, o da pesquisa relatada nesta dissertação. O autor continua afirmando, na mesma seção de seu capítulo sobre *aprendizagem de segunda língua*, que “em estudos que compararam aprendizes que experimentaram apenas exposição natural com aprendizes que experimentaram tanto exposição como instrução em sala de aula, os resultados (apesar de menos conclusivos) também indicam que a instrução melhora a aprendizagem.”¹¹⁶.

No entanto, mesmo com evidências dos benefícios da instrução explícita, outra questão tem guiado as pesquisas sobre esse ensino: os efeitos da instrução são duráveis? Essa questão, portanto, “clama por um método de pesquisa experimental que inclua tanto um pós-teste imediato como um tardio – um método cada vez mais favorecido por pesquisadores de sala de aula de L2”¹¹⁷ (ELLIS, 1994, p. 638, reafirmado em ELLIS 2008b, p. 868-869). Esse método sugerido por Ellis é exatamente o aplicado nesta pesquisa, já que os participantes tiveram duas gravações após as intervenções: uma logo após as aulas de pronúncia e outra onze meses depois, justamente para averiguar a durabilidade dos efeitos das aulas explícitas de pronúncia.

¹¹² “*in general, then, there is support for the claim that formal instruction helps learners (both foreign and second) to develop greater L2 proficiency*”.

¹¹³ *Formal Instruction*

¹¹⁴ “*formal instruction results in increased accuracy and accelerates progress through developmental sequences*”.

¹¹⁵ “*it is clear that instruction has effects on learning in the case of those many second language speakers whose ability comes only from classroom instruction, supplemented perhaps by a limited amount of outside-class practice*”.

¹¹⁶ “*in studies which have compared learners who experience only natural exposure with learners who experience both exposure and classroom instruction, the results (though less conclusive) also indicate that instruction improves learning*”.

1.3.1 Conhecimento Explícito e Conhecimento Implícito

Paralelamente à discussão sobre o ensino explícito está a discussão sobre os tipos de conhecimento que os dois contextos apontados por Littlewood (2004, conforme discutido no penúltimo parágrafo da seção anterior) – a exposição natural e a instrução em sala de aula – podem gerar: o conhecimento implícito e o explícito. É fato que o ensino explícito de algum nível de estudo sistêmico, como foi feito nas aulas de intervenção, gera primeiramente um conhecimento explícito, isto é, um conhecimento sobre a língua, e esse tipo de conhecimento, como alguns defendem, não necessariamente será transferido para o implícito, ou seja, para o uso natural e espontâneo da língua. Conseqüentemente, há uma grande discussão, cujos pontos principais e mais relevantes para esta pesquisa serão versados a seguir, sobre a utilidade do conhecimento explícito na ASL.

O início dessa discussão está na formulação do modelo de ASL desenvolvido por Krashen (1982), o Modelo Monitor. De acordo com esse modelo, existem “duas maneiras distintas e independentes de desenvolver competência em uma segunda língua”¹¹⁸ (KRASHEN, 1982, p. 10): pela *aquisição*, que se dá mediante a exposição natural a *inputo compreensível*¹¹⁹; e pela *aprendizagem*, que se dá por meio de explicações explícitas sobre a L2. Para Krashen esses dois sistemas não se misturam e nem interagem entre si, uma vez que o sistema aprendido não pode se converter em sistema adquirido.

Para o lingüista, “a aquisição e a aprendizagem são utilizadas de maneiras muito específicas” e “a aprendizagem tem apenas uma função, e esta é a de Monitor, ou editor”¹²⁰ (KRASHEN 1982, p. 15). Ainda segundo o Modelo Monitor, o conhecimento explícito é utilizado “apenas para fazer mudanças na forma da produção, após ela ter sido produzida pelo sistema adquirido”¹²¹. Ou seja, quem produz a língua é o sistema adquiridor, e o conhecimento explícito, ou sistema aprendido, só é utilizado como um recurso em caso de falha.

¹¹⁷ “this calls for an experimental research design that includes a delayed as well as an immediate post-test – a design increasingly favoured by L2 classroom researchers”.

¹¹⁸ “two distinct and independent ways of developing competence in a second language”.

¹¹⁹ *Comprehensible input*

¹²⁰ “acquisition and learning are used in very specific ways” e “learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor”.

¹²¹ “only to make changes in the form of the utterance, after it has been produced by the acquired system”.

1.3.1.1 A Posição de Não-Interface

Pedagogicamente, a teoria de Krashen sobre a ASL se traduz no que ficou conhecido como a posição de *não-interface*, que prega o abandono da instrução formal, visto que, para os teóricos que assumem essa posição, a aquisição da L2 deve acontecer como com os aprendizes de L1, construindo suas ILs de maneira natural, sendo apenas expostos ao insumo. O termo *não-interface* faz referência à impossibilidade de interação entre o que foi aprendido explicitamente por meio de explicações e o que foi adquirido de maneira natural.

Para Krashen, portanto, a única utilidade da sala de aula de línguas é a de providenciar um ambiente condutível à aquisição, ou seja, de fornecer grandes quantidades de insumo compreensível, sendo insumo compreensível definido como uma porção de “língua que contenha estrutura um pouco além do nosso nível atual de competência ($i + 1$)”¹²² (KRASHEN, 1982, p. 21). Além de poder ser vista como uma mera repetição das propostas de *desequilíbrio* de Piaget (1964, 1976, 1979, 1985) e da *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky (1978), a *hipótese do insumo compreensível* de Krashen ainda sofre a mesma crítica que a de Vygotsky: que não é possível determinar com especificidade o que seria um nível “um pouco além” da competência atual, uma vez que, especialmente em ASL, não é possível determinar níveis com tamanho grau de detalhamento. Conforme criticam Gass e Selinker (2008), não é possível saber se um aluno está no nível 197 ou 198, e, mesmo que fosse, não teríamos como saber que tipo de insumo levaria o aluno a incorporar à sua produção os elementos do nível 199, por exemplo.

Além do mais, “existe evidência substantiva de que a instrução formal funciona não apenas porque ela providencia insumo compreensível para ‘aquisição’ mas porque, em pelo menos algumas ocasiões, aprendizes realmente aprendem o que eles foram ensinados”¹²³ (ELLIS, 1994, p. 653). Gass e Selinker (2008) também criticam a posição de não-interface indicando quatro argumentos:

- a) a criação de dois sistemas lingüísticos na IL – o sistema aprendido e o adquirido –, que, segundo Krashen (1982) são separados, são “claramente uma maneira ineficiente

¹²² “language that contains structure a bit beyond our current level of competence”.

¹²³ “there is substantial evidence that formal instruction works not just because it happens to supply comprehensible input for ‘acquisition’ but because, on at least some occasions, learners actually learn what they have been taught”.

- do cérebro lidar com diferentes tipos de informação”¹²⁴ (GASS; SELINKKER, 2008, p. 246);
- b) alunos inseridos em contextos como o desta pesquisa, que aprendem uma LE em um país onde ela não é falada, não poderiam sequer produzir uma frase. Uma vez que esses alunos têm majoritariamente instrução formal da língua, o seu sistema seria apenas o sistema aprendido, que, segundo Krashen (1982) é incapaz de produzir, já que quem produz é o sistema adquirido;
 - c) a exclusão total do ensino explícito vem de uma época em que a “prática” na sala de aula de línguas significava repetições e exercícios monótonos e mecânicos. No entanto, as práticas atuais das salas de aula de línguas, baseando-se na literatura sobre metodologia assim como nos princípios dos livros didáticos, advogam técnicas e procedimentos variados, que tenham como um dos objetivos principais a interação dos alunos com a língua em situações significativas e que representem a comunicação real;
 - d) a última crítica é compartilhada também por McLaughlin (1987): não é possível comprovar a hipótese desses dois sistemas separados empiricamente, já que Krashen não apontou uma maneira de testar e demonstrar a separação entre eles.

Além das críticas acima, adiciono mais duas: a de Pica (2005, p. 276), que afirma que a posição de não-interface “não explica a aquisição incompleta experimentada por aprendizes fossilizados”¹²⁵; e a de Swain (1985, 1995, 2005, 2008), que, por meio de sua *Hipótese da Produção Compreensível*¹²⁶, afirma que o insumo não é suficiente para a ASL, haja vista que podemos interpretar o significado de uma porção do insumo sem ter o conhecimento necessário para produzir. Swain fez sua primeira proposta baseada em observações de alunos canadenses em um contexto de imersão de francês que, mesmo após muitos anos em contato com a língua, demonstraram muito pouco desenvolvimento na L2, necessitando, então, de prática explícita, e não apenas de insumo compreensível.

Além de Krashen, Prabhu (1987, 1999) também defende o não-ensino explícito. Entretanto, uma grande diferença de sua visão da de Krashen é que o lingüista indiano, por meio da implementação de um novo sistema de ensino de inglês na Índia nos anos 60¹²⁷, defende que a aprendizagem da gramática quando o aluno está focalizando na comunicação é

¹²⁴ “clearly an inefficient way for the brain to cope with different kinds of information”.

¹²⁵ “does not account for the incomplete acquisition experienced by fossilized learners”.

¹²⁶ *Comprehensible Output Hypothesis*

¹²⁷ O modelo SOS – *Structural-Oral-Situational*, implantado nas escolas de Bangalore. Para mais detalhes, confira Prabhu (1987).

mais eficiente do que quando o foco está na forma, porém não de maneira exclusiva. Por ser menos radical do que a de Krashen, essa posição de Prabhu é chamada por Ellis (1994, 2008) de *interface zero*.

1.3.1.2 A Posição de Interface Forte

A posição antagônica à referida na seção anterior é a de *interface total*, defendida principalmente por DeKeyser (1997, 2003). De acordo com essa posição, o conhecimento explícito de uma L2, que é proveniente da instrução explícita, se torna conhecimento implícito com a prática focalizada na língua. Essa posição, como o nome indica, defende a interação total entre essas duas interfaces do conhecimento:

Apesar do conhecimento adquirido implicitamente tender a permanecer implícito, e o conhecimento adquirido explicitamente tender a permanecer explícito, o conhecimento aprendido explicitamente pode tornar-se implícito no sentido que aprendizes podem perder a consciência das estruturas com o tempo, e aprendizes podem tornar-se conscientes de estruturas do conhecimento implícito ao tentarem acessá-lo, por exemplo ao aplicá-lo a um novo contexto ou transmiti-lo verbalmente a uma outra pessoa¹²⁸ (DEKEYSER, 2003, p. 315).

Na sua proposta inicial, DeKeyser (1997) apresenta dados da instrução explícita de alunos em uma língua artificial e demonstra que a aprendizagem de línguas é como qualquer outro tipo de aprendizagem, isto é, ela parte de um *conhecimento declarativo* (conhecimento do que) para um *conhecimento processual* (conhecimento do como), que é automatizado.

Ainda para fortalecer sua visão, DeKeyser (2003) faz uma breve revisão de nove estudos laboratoriais e quatro em sala de aula, contrastando o ensino explícito e o ensino implícito. Do primeiro grupo, sua conclusão é que “todos os estudos laboratoriais que envolvem uma comparação direta das condições de aprendizagem implícita e explícita mostram uma vantagem para a aprendizagem explícita”¹²⁹ e também que “a evidência dos experimentos de laboratório, então, é esmagadoramente favorável à aprendizagem

¹²⁸ “Even though implicitly acquired knowledge tends to remain implicit, and explicitly acquired knowledge tends to remain explicit, explicitly learned knowledge can become implicit in the sense that learners can lose awareness of its structures over time, and learners can become aware of the structures of implicit knowledge when attempting to access it, for example for applying it to a new context or conveying it verbally to somebody else.”

¹²⁹ “all laboratory studies that involve a direct comparison of implicit and explicit learning conditions show an advantage for explicit learning”.

explícita”¹³⁰ (DEDEYSER, 2003, p. 324). Semelhantemente, a conclusão sobre a revisão do segundo grupo de estudos é que “assim como para os estudos laboratoriais, podemos concluir que os estudos em sala de aula que focalizaram estreitamente a distinção implícito/explicito mostraram uma vantagem para a aprendizagem explícita”¹³¹ (DEKEYSER, 2003, p. 326).

Conforme pôde ser visto, a posição de interface forte é empiricamente válida (PICA), ao contrário da de não-interface, por contar com uma grande quantidade de estudos “cuidadosamente controlados metodologicamente”¹³² (PICA, 2003, p. 276); mas, ao mesmo tempo, eles podem se aplicar apenas a contextos específicos justamente por serem frutos de “condições altamente experimentais”¹³³ (PICA, 2003, p. 276).

Finalmente, DeKeyser (2003) também utiliza a idéia do conhecimento explícito e implícito para explicar a HPC, da seguinte maneira: uma das tentativas de explicar a HPC foi a *hipótese da diferença fundamental*, de Robert Bley-Vroman (1988). Segundo essa Hipótese, crianças aprendem línguas com maior facilidade porque elas ainda têm o acesso inato à gramática universal¹³⁴ e tem procedimentos cognitivos específicos para a aprendizagem de línguas, enquanto que adultos, por não terem mais acesso à gramática universal, recorrem à L1 e utilizam processos cognitivos de resolução de problemas. DeKeyser (2003) compara essa distinção de Bkey-Vroman com a de aprendizagem implícita e explícita, respectivamente, e acredita ser essa uma explicação adequada para a HPC, a de que indivíduos perdem, com a maturação, a capacidade de aprender implicitamente, o que justifica, mais uma vez, a necessidade do ensino explícito, principalmente para adultos.

1.3.1.3 A Posição de Interface Fraca

A terceira visão, a de *interface fraca*, tem como pressuposto a natureza predominantemente implícita da ASL, mas sem excluir a possibilidade de aquisição proveniente do conhecimento explícito. Possivelmente o primeiro modelo a adotar essa

¹³⁰ “the evidence from laboratory experiments, then, is overwhelmingly in favor of explicit learning”.

¹³¹ “just as for laboratory studies, then, we can conclude that the classroom studies that have focused narrowly on the implicit/explicit distinction have shown an advantage in explicit learning”.

¹³² “carefully controlled in design”

¹³³ “highly experimental conditions”

¹³⁴ Em poucas palavras, a *gramática universal* refere-se a um mecanismo inato que permite uma criança adquirir qualquer língua contanto que seja exposta a ela. Dentro de discussões sobre a HPC há o debate (sem respostas concretas) sobre até que idade as pessoas têm acesso completo a esse mecanismo.

postura foi o *Modelo Teórico de Aprendizagem de Segunda Língua*¹³⁵ de Bialystok (1978), cuja maior diferença, comparado ao Modelo Monitor de Krashen (1982), é justamente a interação entre os dois tipos de conhecimento, o explícito e o implícito. Para Bialystok, ao contrário de Krashen, conhecimento explícito (aprendido) pode se converter em implícito (adquirido).

Atualmente, os maiores defensores da postura de interface fraca são aqueles que trabalham com a perspectiva de *foco na forma*¹³⁶, como Ellis (1997b, 2001b, 2002, 2008a, 2008b), Robinson (ROBINSON, 2003), Long (LONG; ROBINSON, 1998; LONG, 2007), Doughty (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998b; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998c; DOUGHTY, 2003) e Williams (WILLIAMS; EVANS, 1998; WILLIAMS, 2001; WILLIAMS, 2005), assim como os autores que ajudaram a compor os dez capítulos do volume organizado por Doughty e Williams (1998a)¹³⁷ e os que compuseram os nove capítulos da obra de organização de Ellis (2001a)¹³⁸. De acordo com essa perspectiva, a instrução explícita ajuda os aprendizes a *perceberem* relações entre as formas e significados da L2, que dificilmente seriam percebidas sem o foco na forma.

Ellis (1994, 1997b, 2001b, 2002, 2008a, 2008b) destaca que aprendizes que têm conhecimento explícito de algum aspecto da L2 têm mais chances de reconhecer esse aspecto no insumo natural; e, conseqüentemente, o processo comparativo entre elementos presentes no insumo e elementos presentes da IL é facilitado. “Dessa maneira, o conhecimento explícito pode ter um efeito indireto no desenvolvimento do conhecimento implícito”¹³⁹ (ELLIS, 1994, p. 644).

Para corroborar sua argumentação, Ellis (1994, 2008b) menciona o estudo de Schmidt e Frota (1986), que analisaram o diário de um aprendiz (R) a fim de verificar o que ele “perceberia” no insumo e o quanto do percebido apareceria em sua produção. A descoberta foi que, em quase todos os casos, a produção de R continha elementos que ele havia percebido no insumo, e os elementos presentes no insumo compreensível apareceram em sua produção apenas quando R os percebeu. Isso mostra, para os pesquisadores, que não há como uma aprendizagem ser completamente inconsciente, pois um nível mínimo de consciência é necessária para perceber os elementos lingüísticos aos quais o aprendiz é exposto.

¹³⁵ *A theoretical model of second language learning*

¹³⁶ *Focus on form*

¹³⁷ Na ordem em que os capítulos aparecem: Doughty, C.; Williams, J.; Long, M.; Robinson, P.; DeKeyser, R.; Swain, M.; White, J.; Varela, E.; Evans, J.; Harley, B.; Lightbown, P.

¹³⁸ Na ordem em que os capítulos aparecerem: Ellis, R.; Day, E.; Shapson, S.; DeKeyser, R.; Sokalski, K.; Leow, R.; Norris, J.; Ortega, L.; Bardovi-Harlig, K.; Lyster, R.; Williams, J.; Seedhouse, P.

¹³⁹ “*In these ways explicit knowledge may have an indirect effect on the development of implicit knowledge.*”

DeKeyser e Juffs (2005, p. 441) também endossam essa visão ao afirmarem que “a prática é para tornar esse conhecimento explícito mais facilmente acessível, talvez até mesmo para automatizá-lo ao ponto de torná-lo funcionalmente equivalente ao conhecimento implícito adquirido”¹⁴⁰.

O presente estudo, portanto, refuta a posição de não-interface, visto que esta exclui a possibilidade de aprendizagem de uma L2 no contexto brasileiro, no qual se insere a presente pesquisa, e admite a validade da visão de interface fraca, uma vez que ela admite a ASL em contexto de LE, mas sem deixar de reconhecer o papel que a exposição à língua-alvo tem. Entretanto, é a posição de interface forte que guia esta pesquisa-ação, pois sua tentativa é justamente a de verificar o impacto, efeito e durabilidade da instrução explícita da pronúncia sobre os participantes desta pesquisa.

O primeiro capítulo desta dissertação apresentou uma revisão dos temas teóricos de ASL mais relevantes para este estudo. No capítulo seguinte, o da *Metodologia da Pesquisa*, serão apresentadas a classificação da abordagem de pesquisa utilizada bem como a descrição dos procedimentos de coleta de dados.

¹⁴⁰ “*practice is meant to make this explicit knowledge more easily accessible, perhaps even to automatize it to such an extent that it becomes functionally equivalent to implicitly acquired knowledge*”.

prɔˌnɑnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən m,vesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnɑnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

Capítulo 2

prɔˌnɑnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən m,vesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnɑnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

prɔˌnɑnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən m,vesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnɑnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

prɔˌnɑnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən m,vesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnɑnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

Metodologia da Pesquisa

prɔˌnɑnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən m,vesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnɑnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

prɔˌnɑnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən m,vesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnɑnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

prɔˌnɑnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən m,vesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnɑnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

prɔˌnɑnsi'eɪfn fɔː kɔˌmjʊni'keɪfn
ən m,vesti'geɪfn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnɑnsi'eɪfn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidz 'klæs,rʊm

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo discorrerá sobre a metodologia de pesquisa aplicada a este trabalho. Primeiramente, será classificada a pesquisa descrita nesta dissertação. Em seguida, os procedimentos adotados serão explicados com referência, sempre que possível, à teoria de metodologia de pesquisa relevante.

2.1 CUNHO DA PESQUISA

O primeiro passo rumo às elucubrações acerca da metodologia utilizada nesta pesquisa será a classificação da abordagem metodológica, epistemológica e ontológica que me utilizei.

2.1.1 Aplicada

No capítulo introdutório sobre *A Construção do Saber*, em que é apresentado um breve histórico sobre o desenvolvimento da pesquisa em seus vários âmbitos, Laville e Dionne (1999) mencionam que, no século XXI, as ciências saíram dos laboratórios para as aplicações práticas, munindo-nos, assim, com o termo mais amplo da classificação desta pesquisa: “a *pesquisa aplicada*, a qual visa resolver problemas concretos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 25 – grifo meu). Tratando-se de um estudo em *Linguística Aplicada*, a classificação desta pesquisa não poderia iniciar com outro termo, senão o da pesquisa aplicada, que “tem por motivação principal contribuir para resolver um problema, um problema presente em nosso meio, em nossa sociedade” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 86).

Portanto, a presente pesquisa teve como ponto de partida, como já foi versado na introdução, alguns problemas práticos sobre o ensino e aprendizagem da pronúncia de línguas estrangeiras, tomando por base o ensino da fonologia do inglês para brasileiros.

2.1.2 Qualitativa

Com o objetivo de tornar mais precisa a classificação, uma segunda definição se faz necessária: *qualitativa*. De acordo com Andre (1995), o paradigma qualitativo tem sua origem no final do século XIX, quando é questionada se a orientação positivista dos pesquisadores em ciências físicas e naturais poderia continuar sendo aplicada aos estudos sociais e humanos. Ainda segundo a mesma autora, Dilthey e Weber foram os primeiros a fazer esse tipo de questionamento, pregando utilizar como abordagem metodológica o uso da hermenêutica, pois a importância era o entendimento de um fato particular dentro de seu contexto particular. Essa abordagem para a pesquisa, que em breve se tornaria o paradigma qualitativo, ficou conhecida na época como a perspectiva idealista-subjetivista.

Por essa característica interpretativista é que ainda alguns autores chamam a pesquisa qualitativa de pesquisa hermenêutica (e.g. DUFF, 2002; PICA, 1997). Outros, ainda segundo Andre (1995), chamam essa abordagem – ou paradigma – de qualitativa, para contrapor ao movimento quantitativo (e positivista). Esta contraposição ao movimento quantitativo é importante não por quantificações serem consideradas abomináveis, como será explicado mais adiante, mas porque a pesquisa quantitativa “recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização” (CHIZZOTTI, 2006, p. 29).

Apesar da variação conceitual, os autores parecem concordar acerca das características da pesquisa qualitativa. Denzin e Lincoln (2006, p. 17), por exemplo, definem a pesquisa qualitativa como “uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Os mesmos autores ainda apontam como características da pesquisa qualitativa “a ênfase[...] sobre os processos[...], a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre pesquisador e o que é estudado[...] (e) o modo como a experiência social é criada” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

A ênfase dessa definição é a de que, na pesquisa qualitativa, o fenômeno é estudado em seu ambiente natural, e sofre influência dos atores e dos pesquisadores, uma vez que os fenômenos humanos são socialmente construídos. Podemos, assim, acrescentar a essa definição a visão de Lüdke e Andre (1986, p. 7), que, ao tratarem da tendência da pesquisa em educação, afirmam que esta vem com uma nova atitude, “que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”. Os mesmos

autores ainda acrescentam que “[o pesquisador] não se abriga[...] em uma posição de neutralidade científica” (LÜDKE; ANDRE 1986, p. 5), como os defensores da corrente positivista/quantitativa acreditam ser necessário.

Enfim, com um propósito didático de definir os limiares da dicotomia quantitativo-qualitativa, Duff (2002) lança mão de três categorias que regem paradigmas científicos – ontologia, epistemologia e metodologia – com fins de classificar as duas correntes aqui contrastadas. Essa autora, em concordância com Denzin e Lincoln (2006) e Chizzotti (2006), ilustra a corrente quantitativa como tendo uma ontologia com uma realidade objetiva existente; uma epistemologia objetiva, livre de vieses e livre de valores; e uma metodologia estritamente experimental, manipulativa, que visa exclusivamente a testar hipóteses. Já a orientação qualitativa é vista por esses autores possuindo uma ontologia relativa, de realidades múltiplas e socialmente construídas; uma epistemologia interpretativa, subjetiva e sujeita a vieses e valores; e uma metodologia interpretativa, naturalista, com vários instrumentos que visam a entender fenômenos.

Por se encaixar em todas essas características descritas – sendo realizada na sala de aula de LE, ou seja, no ambiente natural do fenômeno social da aquisição de linguagem; enfatizando o entendimento dos processos analisados; e levando em consideração a postura influenciadora dos pesquisadores – é que a presente pesquisa se insere na vertente qualitativa de investigação.

2.1.3 Pesquisa-ação

Em um último nível de especificidade classificatória, e entendendo que as subcategorias da pesquisa qualitativa são a pesquisa etnográfica, o estudo de caso e a pesquisa-ação (conforme classificação de ANDRE, 1995; PICA, 1997; DUFF, 2002; FREEBODY, 2003 e CHIZZOTTI, 2006, por exemplo), a presente pesquisa se apropria dos princípios, metodologia, estratégias e recursos da *pesquisa-ação*, por ser esse o modelo que melhor se enquadra nas propostas e perguntas deste estudo.

A pesquisa-ação tem tamanho potencial que alguns autores a consideram a mais importante das três modalidades de pesquisa qualitativa. Freebody (2003), por exemplo, ao analisar a definição de pesquisa-ação de Johnson (1993 *apud* FREEBODY, 2003), chega a declarar que esta “tem o objetivo de avançar as metodologias da Etnografia e do Estudo de

Caso” (FREEBODY, 2003, p. 86). Ainda Greenwood e Levin (2006, p. 98), em seu artigo radical¹⁴¹ quanto à defesa desse tipo de pesquisa, defendem que “a pesquisa-ação é a forma que a pesquisa social deve assumir caso queira alcançar resultados válidos, realizar uma mudança social útil, e reconectar as universidades à sociedade como um todo”.

Sobre sua definição, em poucas palavras El Andaloussi (2004, p. 86) consegue expor o núcleo da pesquisa-ação, como sendo “a pesquisa [que] tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações”. Ainda Viana (2007), ao procurar os elementos fundamentais que todas as definições de pesquisa-ação (em sala de aula) incluem, sugere que ela é uma:

[...] pesquisa desenvolvida por professores, abordando questões (problemas, preocupações, inquietações) oriundas da prática em sala de aula, visando/gerando melhoria no processo de ensino/aprendizagem e emancipação profissional, decorrentes de uma prática educacional crítico-reflexiva e investigativa contínua (VIANA, 2007, p. 235).

Sobre a origem da pesquisa-ação, vários autores consideram Kurt Lewin, com sua prática na psicologia social, como criador e pai da pesquisa-ação (e.g. ANDRE, 1995; EL ANDALOUSSI, 2004; CHIZZOTTI, 2006). Andre (1995, p. 32) prossegue com um detalhamento histórico, mencionando a origem de várias correntes da pesquisa-ação após Lewin, como a anglo-saxônica, a australiana (com Carr e Kemmis (1988), por exemplo), a portuguesa, a francesa e a latino-americana. No entanto, a própria autora resume seu trecho sobre pesquisa-ação defendendo que “em todas as correntes, a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (ANDRE, 1995, p. 33). Ratificando Andre, Chizzotti (2006, p. 79) assume que “a pesquisa-ação seguiu diversas orientações”, porém “todas visando fazerem um diagnóstico fundamentado dos fatos para alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos ou de uma fração da população e propor a ação saneadora ao problema”.

Dessa maneira, já que tem como objetivo resolver problemas da vida real em seu contexto (GREENWOOD; LEVIN, 2006), a pesquisa-ação é considerada ótima ferramenta para a sala de aula, de acordo com Macintyre (2002), quando o professor focaliza na resolução de um problema, seja essa resolução por meio da tentativa de novas técnicas, da

¹⁴¹ Os próprios autores admitem um pouco de seu radicalismo ao dizerem que “em uma postura aparentemente autoritária, enxergamos a pesquisa-ação como o tipo mais valioso de pesquisa social” (Greenwood e Levin,

avaliação de estratégias sugeridas por especialistas, ou ainda com a tentativa de utilizar uma maneira inovadora de ensinar. Essas três situações estão em total concordância com as três características principais da pesquisa-ação de acordo com A. Burns (2005, p. 241): a melhoria da prática, o desenvolvimento de novos entendimentos teóricos e a introdução da mudança em um meio social. O presente estudo abrange essas três propostas, uma vez que visa a entender as práticas docentes com relação ao ensino dos aspectos fonético-fonológicos segmentais do inglês, assim como a refletir sobre como novas práticas podem influenciar a aprendizagem desses aspectos.

Além das definições acima, como qualquer classificação de pesquisa, a pesquisa-ação é alvo de subcategorias diversas, porém Crookes (1993, p. 131) resume essas subcategorias ao enxergar duas tendências da pesquisa-ação em sala de aula: uma, mais Lewiniana, que objetiva o tratamento de um problema mediante intervenção de um pesquisador-professor; e outra, mais crítica, que visa à emancipação dos sujeitos envolvidos em contextos educacionais, capacitando-os a promover mudanças educacionais no nível social. Segundo tal distinção, este estudo se encaixa na primeira tendência, já que trata da tentativa de melhorar a prática docente por meio de um estudo intervencionista, colocados em prática por um professor-pesquisador.

A pesquisa-ação também tem como forte característica a colaboração entre professor e pesquisador (CROOKES, 1993; MOITA LOPES, 1996; PICA, 1997; A. BURNS, 2005; VIANA, 2007). Até mesmo Watson-Gegeo (1997, p. 141), ao comentar a possível expansão da etnografia da sala de aula, declara que “a colaboração pesquisador-professor tem uma longa história em pesquisa-ação, onde por quase meio século pesquisadores e praticantes têm se engajado em pesquisa situacional almejando uma intervenção imediata”¹⁴².

Também Crookes (1993, p. 130) demonstra a ênfase que há na relação pesquisador-praticante – e no caso do estudo aqui relatado, pesquisador-professor – ao colocar, logo no início de seu artigo, que “em pesquisa-ação é aceito que as perguntas de pesquisa devam partir dos problemas e preocupações imediatas do próprio professor”. Em concordância com essa postura, Viana (2007, p. 243) afirma que a “pesquisa-ação sempre se iniciará a partir de uma atitude do professor de querer compreender fenômenos que o inquietem em sua prática” e que ela “[ênfatisa] questões surgidas da prática de sala de aula”. Por causa dessas facetas da pesquisa-ação é que Moita Lopes (1996, p. 184) acredita que ela seja a ideal para uma

2006, p. 111 – nota 3).

¹⁴² “*Teacher/researcher collaboration has a long history in ‘Action Research’, where for nearly half a century researchers and practitioners have engaged in situationally-oriented research towards immediate intervention*”.

formação teórico-crítica¹⁴³ do professor de línguas, uma vez que o habilita a ter “uma visão de conhecimento como processo”, onde:

[...] a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, aqueles mais diretamente interessados no que ocorre em sala de aula, passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula (MOITA LOPES, 1996, p. 184).

Toda essa questão da relação professor-pesquisador se aplica a este estudo, uma vez que o pesquisador é professor ativo de inglês para brasileiros e teve como fonte de suas indagações, que geraram este estudo, sua própria prática em sala de aula. Além disso, o ambiente de pesquisa, que será descrito a seguir, apesar de não ser a sala de aula do pesquisador¹⁴⁴, foram salas de aula na instituição onde o pesquisador trabalha atualmente, e que retrata o ambiente típico do professor de cursos particulares de língua estrangeira no Brasil, com alunos de idades e níveis que o pesquisador já lecionou por diversas vezes e está propenso a lecionar todos os semestres, além de o pesquisador ter sido o “professor de pronúncia” do grupo com intervenção durante um semestre. A. Burns (2005) nos alerta sobre a necessidade de mais pesquisas-ação conduzidas por professores ativos, já que, segundo a autora, as pesquisas hoje são predominantemente conduzidas por acadêmicos que se limitam a *visitas relâmpago*¹⁴⁵ à sala de aula pesquisada.

Alguns autores enfatizam a colaboração entre pesquisador e participantes de pesquisa na pesquisa-ação a tal ponto de só aceitarem como pesquisa-ação aquela na qual os participantes se envolvem em todas as etapas da pesquisa, partindo da elaboração do problema. Entretanto, neste estudo os principais participantes de pesquisa – os alunos – não participaram da elaboração das perguntas de pesquisa, visto que elas envolvem aspectos lingüísticos ainda não adquiridos por eles. Isso não desclassifica este estudo como pesquisa-ação, como demonstra Nunan (1992, p. 18), que, ao analisar as definições de pesquisa-ação de Kemmis e McTaggart, e Cohen e Manion, concorda que colaboração é altamente desejável, porém não é uma característica definidora de pesquisa-ação.

¹⁴³ Moita Lopes defende uma *formação teórico-crítica* do professor de línguas, em contraste ao que ele chama de *formação dogmática*. Nesta, o professor é apenas um consumidor de manuais e teorias já prontas, enquanto que naquela ele desenvolve “um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem e [...] um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p. 181).

¹⁴⁴ Na seção 2.2 *Participantes da Pesquisa e Contexto da Pesquisa* será explicitado que o ambiente de pesquisa não poderia ser a sala de aula do pesquisador uma vez que houve a necessidade de uma intervenção especializada, feita pelo pesquisador.

¹⁴⁵ *flying visit*

Com relação aos passos da pesquisa-ação, após análise dos estágios sugeridos por vários autores – que muito se aproximam¹⁴⁶, estando todos em conformidade com as três grandes fases da pesquisa-ação de Macintyre (2002, p. 5), i.e., planejar, implementar e avaliar a ação –, foi adotado nesta pesquisa o esquema de Nunan (1992, p. 19), que está disposto no quadro a seguir com comentários sobre a aplicação de cada fase neste estudo em particular:

Fases da pesquisa-ação (NUNAN, 1992)	Explicação das fases (NUNAN, 1992)	Aplicação de cada fase no presente estudo
1. Iniciação	Um professor identifica um problema	Identificação do problema do ensino da pronúncia no contexto brasileiro e elaboração dos objetivos e perguntas de pesquisa
2. Investigação preliminar	Coleta de dados de base, por meio de observações e/ou gravações	Aplicação do pré-teste
3. Hipótese	Após análise dos dados coletados, forma-se uma hipótese	Com base na análise dos pré-testes, planeja-se a intervenção
4. Intervenção	Intervenção com alguma estratégia na sala de aula	Aulas explícitas dos aspectos segmentais do inglês
5. Avaliação	Coleta de dados similar à da <i>investigação preliminar</i> , para avaliar a intervenção	Pós-teste: nova coleta de dados e análise, contrastando os novos com os do pré-teste
6. Disseminação	Disseminação dos resultados alcançados por meio de oficinas e seminários, por exemplo	<i>vide Conclusões</i>
7. Follow-up	O professor investiga métodos alternativos	<i>vide Conclusões</i>

Quadro 2.1: as etapas da pesquisa-ação de acordo com Nunan (1992, p. 19)

A última etapa sugere o reinício de todo o ciclo, característica crucial da pesquisa-ação. Nunan (1992) menciona o termo *espiral da pesquisa-ação* de Kemmis e McTaggart (1988), e Chizzotti (2006, p. 81) menciona que “na exposição de Lewin (1947), a pesquisa-ação pressupõe diversas fases espirais”. Para Macintyre (2002), que também vê o processo da

¹⁴⁶ Como por exemplo: os de Lewin (1944), detalhados em Andre (1995, p. 31) que englobava análise, coleta de dados e conceituação dos problemas, planejamento da ação, execução, nova coleta de dados, avaliação e repetição do ciclo de atividades; os de Johnson (1993), citados em Frebody (2003, p. 86), com as etapas identificação do problema, coleta sistemática de dados, análise, ação tomada diante dos dados coletados e redefinição do problema; os de Chizzotti (2006, p. 86) que, baseados na análise dos estágios de Liu (1997), Carr e Kemmins (1983), Kemmins e McTaggart (1988), Elliot (1973) e Barbier (2002), consiste das fases de definição do problema, formulação do problema, implementação da ação, execução da ação, avaliação da ação, e continuidade da ação; ou ainda os de Moita Lopes (1996, p. 187), que envolve a familiarização com os princípios da pesquisa-ação, monitoração do processo de ensino/aprendizagem, negociação da questão a ser investigada assim como dos instrumentos a serem utilizados, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, relatórios da pesquisa e negociação de novas questões.

pesquisa-ação como cíclico, há nesse tipo de pesquisa uma constante reflexão, deflagrada por discussão com colegas, reformulação e desenvolvimento da(s) pergunta(s) de pesquisa e conselhos tirados da literatura especializada. Dessa forma, esse autor vê uma flexibilidade ideal na pesquisa-ação, tendo em vista que, conforme a pesquisa vai se desenvolvendo, novas facetas podem ser encontradas, redefinindo seu escopo, ou simplesmente o foco do estudo. Essa última etapa, de reflexão e reformulação da pesquisa-ação, será retomada na conclusão.

2.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA

Como grupos de pesquisa, foram selecionadas duas turmas de inglês como língua estrangeira do mesmo nível, da mesma faixa etária, que teriam aulas no segundo semestre de 2007 com o mesmo professor e cujos alunos foram submetidos a um teste diagnóstico de pronúncia¹⁴⁷. Escolher o nível e a idade dos participantes de pesquisa não foi tarefa fácil, visto que reconheço a necessidade da replicação de um estudo como este em grupos de variadas idades e níveis. Entretanto, com o intuito de fazer deste estudo uma base para outros futuros, foi crucial traçar critérios de escolha e justificativas que trouxessem maior credibilidade e confiabilidade aos resultados e, conseqüentemente, indicassem a possibilidade de replicação.

A fim de conferir maior poder de generalização dos resultados, foi necessário escolher como participantes da pesquisa alunos que tivessem menor diferenças de background lingüístico, de histórico educacional relacionado ao estudo de LE e de conhecimentos esquemáticos no geral, uma vez que essas variantes podem multiplicar as interpretações do teste diagnóstico assim como dos pós-testes. Conseqüentemente, as opções seriam trabalhar com crianças ou pré-adolescentes que estivessem no início de um curso básico de inglês. Entretanto, trabalhar com alunos cursando o primeiro semestre de curso impossibilitaria a criação de um teste diagnóstico, visto que esses participantes não teriam o conhecimento mínimo da língua inglesa para serem submetidos a um teste-diagnóstico composto de leitura de palavras e frases.

Dessa forma, a escolha foi de trabalhar com pré-adolescentes, todos entre 11 e 13 anos, cursando o terceiro semestre de um curso básico de inglês especificamente planejado para essa faixa etária. A escolha do terceiro semestre foi baseada no conteúdo estudado nos

¹⁴⁷ O teste diagnóstico será mais detalhadamente discutido na próxima seção *2.4 Procedimentos* e no Capítulo 3 *Análise dos Dados*.

dois primeiros semestres do curso, o que proporcionou aos alunos conhecimento mínimo das estruturas essenciais do teste diagnóstico¹⁴⁸, que contém, entre outras estruturas, o plural de substantivos (para testar as três diferentes produções do “s” final: [s], [z] e [ɪz]) e o passado dos verbos regulares (para testar as três diferentes produções do “ed” final: [t], [d] e [ɪd]).

O conteúdo do teste diagnóstico, que depois foi utilizado como pós-testes, também guiou a escolha de trabalhar com adolescentes e não com crianças, visto que os dois primeiros semestres do curso para crianças não têm em seu conteúdo programático as estruturas mencionadas acima, mas os dois primeiros semestres do curso para pré-adolescentes tem. Além dos motivos de escolha apresentados acima, outras justificativas para a escolha de participantes dessa idade e nível foram detalhadas no capítulo 1 *Fundamentação Teórica*, principalmente ao final das seções 1.1.2 *fossilização* e 1.2 *Hipótese do Período Crítico*.

As duas turmas tiveram o mesmo professor durante o segundo semestre de 2007: um falante nativo do português do Brasil, que aprendeu inglês como LE no Brasil e está envolvido com o ensino de LE há quase 20 anos, porém não tem formação em Letras, mas em psicologia. Como esse cenário é o mais comum no ensino de LE no Brasil, i.e., um professor não-nativo da LE ensinando-a, houve a necessidade da escolha de duas turmas com essa característica, para que, em uma, houvesse intervenção – o ensino explícito de aspectos segmentais da pronúncia do inglês – e a outra servisse como grupo de controle, possibilitando, assim, uma análise da relação ensino-aprendizagem da pronúncia com e sem o seu ensino explícito. O quadro a seguir registra as características principais dos participantes de pesquisa:

TURMA	ALUNOS	PROFESSOR	INTERVENÇÃO
Turma de controle	11	não-nativo	não
Turma de pesquisa	17	não-nativo	sim

Quadro 2.2: os participantes de pesquisa

As duas turmas eram de uma mesma escola particular de inglês, a qual alunos freqüentam para ter aulas apenas de inglês, em caráter extra-curricular. O número diferente de alunos em cada turma deu-se pelo simples fato de serem esses os números de alunos matriculados em cada turma naquele semestre. Portanto, uma vez que o foco desta pesquisa está na investigação dos efeitos do ensino explícito de pronúncia, a turma com maior número de alunos foi a escolhida para ter as intervenções, a fim de gerar maior quantidade de dados advindos dos alunos que teriam essas aulas. É por essa diferença no número de alunos

¹⁴⁸ O teste diagnóstico será detalhadamente discutido nos capítulos que seguem.

também que as quantificações utilizadas para dar suporte à *Análise dos Dados* (capítulo 3) foram baseadas em proporções percentuais, e não em valores absolutos.

2.3 PROCEDIMENTOS

Após a escolha das turmas, um teste diagnóstico de leitura de palavras e frases foi elaborado¹⁴⁹ (**apêndice A**) e aplicado a todos os alunos dos dois grupos de pesquisa, como forma de pré testá-los. Os alunos foram gravados logo nas primeiras semanas de aula, no início de agosto de 2007, e seus testes foram transcritos foneticamente de acordo com o quadro de análise criado para esse fim (**apêndice B**). Essas transcrições foram então analisadas¹⁵⁰ para traçar a linha de ação, isto é, verificar os sons do inglês que causam maior dificuldade aos falantes do português do Brasil para então planejar a intervenção.

A intervenção, ou seja, o ensino explícito da pronúncia, foi realizada pelo próprio pesquisador, por ser também professor de inglês, e, neste caso, almejar tomar o papel de professor-pesquisador, idealizado na pesquisa-ação. As intervenções tomaram os 15 últimos minutos de uma das duas aulas regulares por semana, totalizando 16 intervenções no semestre. Para efeitos comparativos, apenas 4 das 56 horas que compõem a carga horária semestral dos alunos foram utilizadas para a intervenção com aulas explícitas de pronúncia.

Ao final do semestre, em novembro de 2007, todos os alunos foram novamente gravados lendo o mesmo teste diagnóstico – porém agora com a função de pós-teste imediato – e suas gravações foram transcritas foneticamente para comparação com o pré-teste.

Em concordância com Chizzotti (2006, p. 86), que, ao montar o esquema das fases da pesquisa-ação, afirma que deve haver “na fase final, o acompanhamento durável das ações propostas para que a pesquisa não se esgote nas conclusões formais de um texto”, os alunos foram novamente gravados em outubro de 2008, e suas gravações transcritas e analisadas, a fim de verificar a retenção e durabilidade dos itens aprendidos durante a intervenção.

¹⁴⁹ O capítulo 3 *Análise dos Dados* tratará sobre a elaboração do teste diagnóstico mais detalhadamente.

¹⁵⁰ As transcrições foram analisadas pelo pesquisador e supervisionadas por seu orientador, que é foneticista.

2.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados é tão crucial à pesquisa que Denzin e Lincoln (2006, p. 39, nota 17) chegam a propor o termo *materiais empíricos* para *dados*, uma vez que as informações coletadas por meio de gravações, observações, entrevistas e demais instrumentos ficam à disposição do pesquisador ou equipes de pesquisadores, a fim de favorecer o crescimento e desenvolvimento da área de estudo pesquisada.

Neste estudo foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, gravações e de gravações, entrevistas e observações.

2.4.1 Gravações

As gravações e transcrições fonéticas do pré-teste foram utilizadas para analisar a ocorrência de erros e, assim, juntamente com as análises dos sons da língua inglesa que oferecem dificuldades de produção para falantes do português do Brasil sugeridas por Avery e Ehrlich (1992), Kelly (2000), Yavaş (2006), Godoy, Gontow e Marcelino (2006) e Collins e Mees (2008), selecionar os sons que seriam tratados nas intervenções. Já as gravações e transcrições fonéticas do pós-teste imediato serviram como base comparativa de análise, para avaliar os efeitos da intervenção. A terceira gravação e transcrição, conforme já mencionado, teve por objetivo verificar a retenção e durabilidade dos itens adquiridos na intervenção.

As quantificações geradas pela análise das gravações não descaracterizam a natureza qualitativa deste estudo. Chizzotti (2006, p. 27), por exemplo, reconhece que “pesquisas serão designadas qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Duff (2002, p. 15) também defende que “técnicas estatísticas podem ser utilizadas tanto na pesquisa quantitativa como qualitativa”.

Ainda sobre o uso de dados numéricos na pesquisa qualitativa, Pica (1997, p. 93) menciona que “análises qualitativas são utilizadas para iluminar achados quantitativos, através da descrição detalhada de exemplos representativos, assim como para organizar achados descritivos, e criar categorias analíticas deles”.

Também Andre (1995), criticando como o uso corriqueiro do termo pesquisa qualitativa pode diminuir sua credibilidade, uma vez que muitos classificam pesquisas como qualitativas pelo simples fato de elas não terem quantificações, demonstra que a classificação de uma pesquisa como quantitativa ou qualitativa vai muito além das técnicas de coleta de dados, envolvendo também os aspectos ontológicos e epistemológicos. Conseqüentemente, a autora afirma que:

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas de subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos (ANDRE, 1995, p. 24).

Para finalizar esta argumentação, faço menção de Denzin e Lincoln (2006, p. 20), que afirmam que “os pesquisadores qualitativos utilizam[...] até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números” e Freebody (2003, p. 88), que, na conclusão de seu capítulo sobre *etnografia, estudo de caso e pesquisa-ação*, afirma que “seus proponentes advogam a coleta de todos os tipos de artefatos e eventos potencialmente relevantes, incluindo dados quantitativos”.

2.4.1.1 Os Pré- e Pós-Testes

O teste que foi elaborado para servir tanto de teste diagnóstico (ou pré-teste), como pós-teste imediato – aplicado imediatamente após o término das intervenções, e pós-teste *a posteriori* – aplicado 11 meses após o término das intervenções, foi composto por uma lista de palavras e frases que os alunos tiveram que ler em voz alta. Seguem nesta subseção as justificativas para utilização dessa ferramenta de coleta de dados.

Apesar de esta pesquisa envolver em menor escala a análise dos sons que apresentam maior dificuldade para os falantes do português do Brasil, seu foco está no ensino explícito da pronúncia, neste caso, por um tempo limitado (um semestre) no contexto de ensino de inglês como LE para falantes do português do Brasil. Esse foco pode ser percebido já na ordem das palavras do título desta dissertação “uma investigação sobre o efeito do *ensino explícito* da pronúncia”.

Reconheço, portanto, que, se o foco fosse em uma hierarquização minuciosa da dificuldade com a aprendizagem e/ou produção dos sons do inglês por falantes de alguma língua específica, seriam necessárias tarefas diferentes das que foram elaboradas e utilizadas no teste deste estudo, uma vez que seria essencial a presença de todos os sons do inglês e técnicas de coleta que contassem também com produções mais livres e espontâneas. No entanto, já que não é esse o objetivo deste estudo, as tarefas utilizadas para a gravação-diagnóstica (pré-teste) e para as gravações de verificação (pós-testes) foram limitadas a alguns sons e requisitaram dos participantes da pesquisa a leitura de uma lista de palavras e de algumas frases. Isso se deu porque essas gravações tinham dois objetivos principais: o de dar um ponto de partida para as intervenções que aconteceriam e o de avaliar o desempenho dos alunos em três momentos diferentes, com o intuito de adicionar uma veia longitudinal à pesquisa. Conforme argumentam Derwing e Munro (2005, p. 387), “mais pesquisas sobre os efeitos da instrução da pronúncia são necessários, principalmente estudos longitudinais que possam determinar por quanto tempo as melhorias perduram”¹⁵¹.

Para um ponto de partida, poderiam simplesmente ser utilizadas as listas dos sons difíceis para falantes do português propostas por Avery e Ehrlich (1992), Kelly (2000), Yavaş (2006), Godoy, Gontow e Marcelino (2006) e Collins e Mees (2008), conforme já exposto na seção *O Ensino da Pronúncia nas Salas de Aula de Inglês do Brasil* da introdução. Todavia, se assim o fizesse, estaria me portando como um mero consumidor de informação, e não com um pesquisador-em-formação em busca de uma prática investigativa questionadora, que é um dos objetivos principais do programa de mestrado acadêmico no qual esta pesquisa se insere. Além do mais, não seria possível instruir os alunos sobre todos os sons encontrados nessas listas (totalizando 22 dificuldades, conforme exposto na figura 3.1) em apenas quatorze intervenções de quinze minutos cada e, por isso, priorizar foi necessário. Dessa forma, os sons sugeridos na literatura como difíceis para brasileiros foram utilizados na elaboração do teste diagnóstico cuja análise apresentou os sons que deveriam ser priorizados nas intervenções, ou seja, aqueles que eram particularmente mais difíceis para os participantes desta pesquisa.

Outro fator que corrobora a utilização do pré-teste para escolha dos sons a serem tratados é o fato de que, apesar do reconhecimento que têm na área de fonética e fonologia, nenhum dos autores em cujas obras encontrei listas de sons difíceis para brasileiros forneceu uma explicação sobre a maneira com a qual suas listas foram desenvolvidas. Em janeiro de 2007, tentei entrar em contato com cada um dos autores para obter maiores informações sobre

¹⁵¹ “more research on the effects of pronunciation instruction is needed, especially longitudinal studies that can determine how long the improvements last”.

como suas listas foram montadas, mas apenas um respondeu meu email, dizendo que estava de férias, mas que em duas semanas me responderia, o que não aconteceu. Acredito que suas listas foram elaboradas por um conjunto sofisticado de técnicas, como *Análises Contrastivas* modernas, que levem em consideração a *Hipótese do Diferencial de Marcação*, assim como *Análises de Erros* e observações e declarações de aprendizes e professores de LE falantes de cada língua. Mas mesmo assim, para conferir maior credibilidade aos resultados encontrados nesta pesquisa, foi necessário chegar a uma lista de sons difíceis mais específica, que retratasse mais pontualmente o contexto, perfil e realidade dos participantes desta pesquisa em particular. Portanto, utilizei as listas supramencionadas como ponto de partida para elaboração das tarefas que compuseram o pré/pós-teste.

Sobre a utilização dos pré- e pós-testes para avaliação do desempenho oral dos alunos, este trabalho não ignora o fato de que há métodos de coleta de dados com produção mais espontânea e, conseqüentemente, com maior probabilidade de conter elementos da fala natural dos alunos. Entretanto, o método de coleta de dados da pronúncia dos alunos – a leitura de palavras e frases – foi cuidadosamente escolhido. Em tal escolha, foi adotada a classificação proposta por Ellis (2008b), em que há três grandes tipos de dados: os de *desempenho de não-produção*, que “consistem em medições de respostas não-verbais de aprendizes a estímulos lingüísticos”¹⁵² (ELLIS, 2008b, p. 912); os de *produção do aprendiz* (também chamado de *uso da língua*), que são “amostras orais ou escritas do uso natural da língua ou de dados solicitados”¹⁵³ (ELLIS, 2008b, p. 912); e os de *relatórios verbais*, que servem um propósito duplo, o de coletar amostras de uso da língua assim como possíveis crenças dos aprendizes sobre a ASL (ELLIS, 2008b, p. 921).

Todos esses tipos de dados têm subcategorias, mas o que interessa para esta justificativa são as subcategorias dos dados de *uso da língua*, que foi o tipo coletado por meio dos pré- e pós-testes. Os dados de *uso de língua* têm mais três classificações: *dados naturais*, coletados em situações espontâneas; e *solicitados*, que ainda são divididos, conforme proposto por Corder (1976 *apud* ELLIS, 1994 e ELLIS, 2008b), em *clínicos*, no qual o participante de pesquisa é induzido a produzir qualquer tipo de dado lingüístico; e *experimentais*, em que o participante é induzido a uma produção específica, que mais certamente gerará dados com os elementos sendo pesquisados. É nessa última classificação, conforme aponta o contínuo da figura 2.1, que se encaixam os dados obtidos pelos pré- e pós-testes.

¹⁵² “consist of measurements of learners’ non-verbal responses to linguistic stimuli”.

¹⁵³ “oral or written samples of naturally occurring language use or elicited data”.

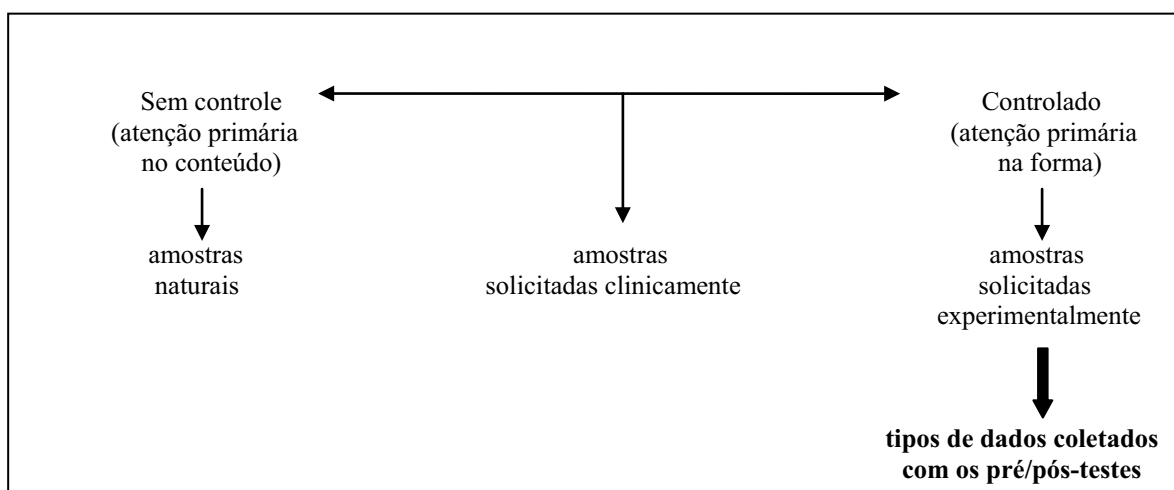


Figura 2.1: subclassificação dos dados de *uso da língua*
Adaptado de Ellis (2008b, p. 917)

Sobre a coleta de amostras naturais, vale mencionar o *paradoxo do observador*, formulado por Labov (1972), que afirma ser quase impossível coletar amostras plenamente naturais, visto que o simples fato dos aprendizes saberem que estão sendo pesquisados, ou a presença de um observador e até mesmo um aparelho de gravação possivelmente levará o aprendiz a produzir fora de seu estilo natural, e sim em seu estilo cuidadoso.

Além disso, Ellis (1994, p. 671) ainda aponta uma dificuldade que os dados naturais apresentam: eles tomam muito tempo e são difíceis de serem coletados, além de possivelmente não fornecerem quantidades suficientes dos elementos específicos da pesquisa, ao contrário dos dados solicitados, que têm como objetivo gerar quantidades significativas do objeto de estudo.

Essa última limitação pode ser ilustrada com o achado de Schachter (1974), amplamente citado na literatura sobre Transferência Lingüística, Análise de Erros e Distanciamento Lingüístico, em que a pesquisadora atestou uma quantidade muito maior de erros em orações subordinadas adjetivas na produção de inglês como L2 entre falantes de árabe e persa do que entre falantes de japonês e chinês. Entretanto, em uma análise mais minuciosa, Schachter percebeu que muito se devia ao fato de os falantes de árabe e persa utilizarem pouco mais que o dobro de orações subordinadas adjetivas do que os falantes de japonês. Isso se dá pela estratégia comunicativa de evitamento¹⁵⁴, ou seja, como as orações subordinadas adjetivas em árabe e persa são muito mais parecidas com as do inglês, os falantes dessas línguas se sentiram mais confortáveis em produzi-las no inglês do que os

¹⁵⁴ Tradução de *avoidance* sugerida por Almeida Filho e Schmitz (1997)

falantes de japonês e chinês, que, para evitar o erro, evitaram o uso. Estratégias comunicativas, como a de evitamento, aparecem em coletas de dados naturais, e podem implicar uma limitação, como a que Schachter enfrentaria caso decidisse tirar conclusões sobre o bom uso dessas orações por japoneses e chineses aprendizes de inglês como L2 baseando-se apenas nos seus dados iniciais, que apresentaram quantidades insuficientes dessas estruturas.

Ainda sobre a natureza dos pré- e pós-testes, Larsen-Freeman e Long (1991), ao tratarem dos instrumentos de coleta de dados solicitados, mencionam o que foi utilizado nesta pesquisa: a leitura em voz alta¹⁵⁵, e fazem uma distinção entre tarefas e testes, afirmando que a diferença entre esses dois instrumentos é crucial na mente do aluno, pela pressão que os testes exercem ao cobrar respostas certas. Por esse motivo que foi claramente explicado aos participantes da pesquisa que a lista de palavras e frases que eles leriam não tinha nenhum cunho avaliativo, já que o que estava sendo investigando era, na verdade, quão bem a escola os estava ensinando e não quão bem eles falavam inglês. Faz-se necessário, neste passo, esclarecer que os termos teste diagnóstico, pré-teste e pós-teste são utilizados apenas nesta dissertação, explicitando o papel que cada gravação teve para a análise de dados, visto que, para os alunos participantes de pesquisa, esses instrumentos foram apresentados como uma tarefa.

Contudo, mesmo claramente definindo os termos utilizados com os alunos e cuidadosamente explicando sua finalidade, o instrumento de coleta de dados ainda assim proporciona uma situação nada natural para os participantes, uma vez que eles estavam sendo gravados lendo uma lista de palavras e frases pré-estabelecidas. Entretanto, o objetivo dessas gravações não foi o de verificar a produção espontânea dos participantes em suas falas naturais, e sim a produção controlada. Isso se dá pelo fato de que, em produção controlada e cuidadosa, os alunos concentram-se em empregar todo seu conhecimento, enquanto que em situações naturais, quando a produção é espontânea, há maior possibilidade de erros, como apontam Gass e Selinker (2008, p. 271): “a acuidade é observada com maior extensão nas tarefas em que há maior concentração na forma”¹⁵⁶.

Tarone (1982) corrobora essa idéia ao sugerir que aprendizes de L2 têm um contínuo de estilos que vai do *superordinário* (ou *cuidadoso*) – utilizado em situações formais que demandam a atenção do falante para o seu conhecimento lingüístico, ao *vernáculo* – evidente

¹⁵⁵ *Reading aloud*, no qual, segundo os autores, sujeitos são solicitados e lerem palavras, frases ou passagens em voz alta.

¹⁵⁶ “*accuracy is observed to the greatest extent in those tasks in which there is the greatest focus on form*”.

em situações informais que permitem o uso espontâneo da língua. A autora ainda argumenta que todos os estilos dentro deste contínuo constituem a capacidade lingüística do aprendiz e que, conseqüentemente, nenhum estilo deve ser ignorado para pesquisa, nem mesmo o estilo superordinário, que foi o considerado neste estudo.

Além disso, a autora (TARONE, 1982) ainda argumenta que o ensino explícito ajuda o aprendiz em seu estilo superordinário. Conseqüentemente, se uma gravação de leitura de palavras e frases coleta, mais provavelmente, a produção do estilo cuidadoso dos alunos, e é este o estilo beneficiado com o ensino explícito, então o procedimento mais importante desta pesquisa-ação, isto é, o ensino explícito, está de acordo com o instrumento principal de coleta de dados da pesquisa, as gravações de leitura de lista de palavras e frases. Caso o propósito desta pesquisa fosse o de discutir e analisar a dicotomia competência-desempenho (CHOMSKY, 1965), medindo o quanto do conhecimento é transferido para, ou aplicado no uso, ela teria de analisar dados da fala mais natural; mas como o propósito é o de verificar o efeito da instrução explícita da pronúncia na sua aprendizagem – e não necessariamente seu uso espontâneo, uma vez que o conhecimento de um elemento lingüístico precede seu uso espontâneo –, houve a necessidade de gravar os participantes com a atenção e concentração voltada para o que estavam produzindo.

Resumindo em poucas palavras, este estudo reconhece que conhecimento explícito pode se transformar em conhecimento implícito através da prática (BIALYSTOK, 1978; DEKEYSER, 1997; DEKEYSER, 2003), conforme discutido na seção *1.3.1 Conhecimento Explícito e Conhecimento Implícito*, e por isso busca investigar como o ensino explícito da pronúncia influencia o seu conhecimento explícito. O conhecimento explícito dos fonemas praticados nas intervenções são, por sua vez, melhor coletados por meio de um instrumento que leve os alunos a se concentrarem em seu conhecimento explícito, neste caso, as gravações de leitura de lista de palavras e frases.

2.4.2 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas com os alunos da turma em que houve intervenção com vistas a adicionar ao estudo uma postura êmica (PIKE, 1967; FETTERMAN, 1998), ou seja, levar em consideração a visão de quem está dentro do contexto estudado, neste caso, os alunos. Fetterman (1998, p. 20) nos instrui que “a percepção de realidade de quem está de

dentro é essencial para a compreensão e a descrição acurada de situações e comportamentos”. Essas entrevistas, que são analisadas no capítulo 3 *Análise dos Dados*, tiveram como objetivo principal flagrar aspectos individuais que podem esclarecer os diferentes resultados advindos das análises das transcrições dos pré- e pós-testes.

Além da entrevista com os alunos, foi também conduzida uma entrevista com o professor das turmas participantes da pesquisa, a fim de constatar que seu perfil caracterizaria aquele típico de uma sala de aula de LE no Brasil: um professor não-nativo, muitas vezes com formação em outra área que não letras. Essa tipicidade foi necessária para aumentar o grau de replicação e generalização desta pesquisa.

Tanto as entrevistas com os alunos como a entrevista com o professor, segundo classificação de Rosa e Arnoldi (2006), foram semi-estruturadas, constando apenas de um roteiro de tópicos pré-selecionados (**apêndices C e D**), mas permitindo a modificação das perguntas – todas abertas – ou até mesmo a inserção de novas perguntas, e “permitindo que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 30). A escolha de utilizar entrevista de tipo semi-estruturado partiu do fato de que, segundo os mesmos autores, esse é o modelo que “diz respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 30), justamente os aspectos da postura êmica adicionada a este estudo.

2.4.3 Observações

Em seu capítulo deveras elucidativo sobre as técnicas de observação, Alder e Adler (1994) provêem a classificação ideal para o tipo de observação conduzida neste estudo. Desmistificando o termo *observação participante*, tão amplamente utilizado, porém muito pouco discutido, os autores expõem a classificação de Gold (1958 *apud* ADLER; ADLER, 1994), que utiliza um contínuo em que o pesquisador se localiza entre um *participante completo* e um *observador completo*, conforme mostra a figura 2.1:

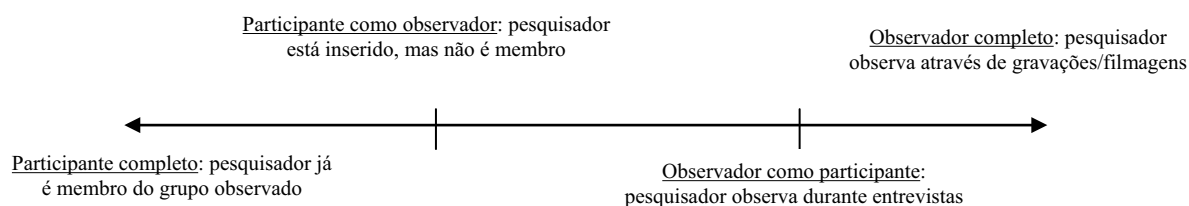


Figura 2.2: classificação do observador de acordo com Adler e Adler (1994)

De acordo com essa classificação, nas observações feitas na turma em que ocorreu a intervenção, o pesquisador foi um *participante como observador*, uma vez que se portou de maneira a não intervir com o andamento natural da aula¹⁵⁷, já que as observações foram realizadas em momentos em que a turma teve aula com seu próprio professor.

O objetivo dessas observações, que aconteceram durante o início do segundo semestre de 2007, foi simplesmente o de familiarizar os participantes com o pesquisador. Com os alunos acostumados com a presença do pesquisador na sala de aula, que até então era não apenas um professor desconhecido mas também aquele que os gravou lendo palavras e frases, as aulas de pronúncia puderam fluir com maior naturalidade e conforto por parte dos alunos. Essa foi uma das maneiras encontradas para diminuir o nível de ansiedade que poderia haver nas aulas de pronúncia, que, por sua vez, podem prejudicar a aprendizagem (KRASHEN, 1982; DULAY; BURT; KRASHEN, 1982).

2.5 O PRINCÍPIO ÉTICO

Uma vez que os participantes de pesquisa eram alunos abaixo da maioridade legal, foi elaborado um Termo de Aceitação que deveria ser assinado por um responsável de cada participante (**apêndice E**). Nessa primeira etapa da ação foi encontrada uma das poucas barreiras para a realização da pesquisa: a resistência de pais responsáveis. Ao todo, houve três participantes que gostariam de participar da pesquisa, mas os responsáveis não autorizaram a realização de suas gravação. Apesar do Termo de Aceitação garantir o anonimato dos participantes e mesmo disponibilizando meios de contato pessoal, como e-mail e telefone

¹⁵⁷ Reconhecemos o *paradoxo do observador* de Labov (1972), como já descrito na seção 2.4.1.1 *Os Pré- e Pós-Testes*, assumindo que mudanças comportamentais podem ocorrer em virtude de uma presença estranha na sala

celular, para maior explanação sobre a pesquisa e suas etapas, esses pais/responsáveis se recusaram a sequer justificar sua decisão.

Com fins de proteger o direito do anonimato dos participantes de pesquisa, codinomes foram utilizados para fazer menção aos alunos. Os codinomes foram escolhidos pelo pesquisador de maneira que nem mesmo os participantes de pesquisa possam identificá-los.

Neste capítulo, foram expostos os pressupostos metodológicos do estudo aqui relatado, desde a classificação desta pesquisa até aspectos dos procedimentos adotados.

Freebody (2003, p. 87) menciona que, para Grundy (1994 *apud* FREEBODY, 2003), a pesquisa-ação veio “desafiar a separação da pesquisa da ação[...] (e) do pesquisador e do pesquisado[...]”. Em conformidade com o primeiro desafio mencionado, o de não mais separar a pesquisa da ação, El Andaloussi (2004, p. 80) também defende que “a própria natureza do trabalho na pesquisa-ação exige uma presença constante tanto no plano da pesquisa quanto no da ação”. Por isso este capítulo, assim como o anterior, teve por objetivo dar suporte ao próximo, o da *Análise dos Dados*; no qual serão retomadas algumas questões metodológicas para detalhar alguns dos passos da condução da pesquisa, bem como algumas questões teóricas específicas da área fonético-fonológica da ASL.

prɔˌnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔˌmjʊni'keɪʃn
ən mˌvesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidʒ 'klæs,rʊm

Capítulo 3

prɔˌnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔˌmjʊni'keɪʃn
ən mˌvesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidʒ 'klæs,rʊm

prɔˌnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔˌmjʊni'keɪʃn
ən mˌvesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidʒ 'klæs,rʊm

prɔˌnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔˌmjʊni'keɪʃn
ən mˌvesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidʒ 'klæs,rʊm

Análise dos Dados

prɔˌnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔˌmjʊni'keɪʃn
ən mˌvesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidʒ 'klæs,rʊm

prɔˌnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔˌmjʊni'keɪʃn
ən mˌvesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidʒ 'klæs,rʊm

prɔˌnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔˌmjʊni'keɪʃn
ən mˌvesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidʒ 'klæs,rʊm

prɔˌnʌnsi'eɪʃn fɔː kɔˌmjʊni'keɪʃn
ən mˌvesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔˌnʌnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwidʒ 'klæs,rʊm

3 ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo principal do presente capítulo é analisar os dados obtidos por meio das gravações e entrevistas com vistas a apresentar conclusões sobre a influência do ensino explícito da fonética e fonologia do inglês na aprendizagem da pronúncia. Portanto, este quarto capítulo detalha os passos tomados para a obtenção dos dados, fazendo referência, sempre que necessário, à teoria da aquisição fonético-fonológica da segunda língua, bem como à metodologia utilizada, seguidos de sua análise.

3.1 VARIEDADE DO INGLÊS UTILIZADA

Conforme discutido na subseção *identificação dos erros* da seção 1.1.1.2 *A Hipótese da Análise de Erros*, foi necessário escolher uma das variedades do inglês para servir como padrão para este estudo. Uma vez que este capítulo visa não apenas a analisar os dados advindos das gravações, mas também a encontrar explicações e justificativas por meio da teoria fonético-fonológica relevante, a discussão sobre a escolha da variedade do inglês utilizada será o ponto de partida.

Sendo uma língua falada em vários países e, conseqüentemente, sofrendo influência das distâncias geográfica e cultural entre eles, o inglês é caracterizado por uma considerável variedade lingüística, que, obviamente, permeia bastante seu aspecto fonético-fonológico. Não é necessário ir longe para verificar tanta variação: o próprio Microsoft Office 2007® disponibiliza 18 variedades da língua inglesa¹⁵⁸ em sua checagem ortográfica. Contudo, para não ficar limitado a um exemplo tecnológico, faço referência a Pennington (1996), que, em todos os capítulos de sua obra, mostra a grande variedade de pronúncia existente, não apenas entre os países anglófonos, mas também dentro de um mesmo país ou até mesmo dentro de uma região.

É amplamente aceito que o inglês tem se tornado uma língua franca e que, por isso, não se caracteriza como sendo deste ou daquele povo ou país; conseqüentemente, não tem

¹⁵⁸ Das seguintes localidades: Austrália, Belize, Canadá, Caribe, Hong Kong, Índia, Indonésia, Irlanda, Jamaica, Malásia, Nova Zelândia, Filipinas, Singapura, África do Sul, Trindade e Tobago, Reino Unido, Estados Unidos e Zimbábue.

mais um padrão que deva ser almejado por aprendizes como o inglês “correto”. Muito pelo contrário, há pesquisadores, como Braj Kachru (1995), Yamunda Kachru (2005) e Bolton (2004), que defendem a existência de *ingleses mundiais*¹⁵⁹, e que, portanto, o ensino da língua inglesa objetiva simplesmente gerar comunicação entre quaisquer povos, sem necessariamente associar a língua a questões nacionalistas.

Jenkins (2000, 2002, 2004, 2005 e 2007) é possivelmente a maior defensora do ensino da pronúncia com fins de viabilizar a comunicação entre falantes não-nativos da língua utilizada. Em 2000, a autora escreveu um livro seminal propondo o *Núcleo da Língua Franca*¹⁶⁰ (doravante NLF), i.e. uma lista dos aspectos fonético-fonológicos do inglês que devem ser priorizados no ensino para que haja comunicação eficaz entre falantes não-nativos do inglês. Sua motivação vem do fato de que existem mais falantes não-nativos de inglês do que nativos e, por isso, a “interação em inglês envolve cada vez mais nenhum falante nativo sequer”¹⁶¹ (JENKINS, 2000, p. 1). Por esse motivo, a autora defende que o ensino da pronúncia do inglês não deve ter como alvo uma ou outra variedade, mas sim uma variedade do inglês como Língua Franca, que busque a comunicação, e não a identificação e associação com uma cultura ou povo falante do inglês.

Todavia, mesmo que não se queira transmitir uma cultura juntamente com o ensino de línguas, é necessário escolher uma variedade de ensino, para que, no mínimo, a língua do aprendiz seja consistente. Essa necessidade pode ser, contraditoriamente, percebida até mesmo na proposta de Jenkins (2000): quando a autora trata do ensino das vogais, ela admite a necessidade de escolher a variedade britânica ou americana para ajudar o aprendiz a distinguir palavras como *dog*, *grass* e *home*, que americanos pronunciam [dɔg], [græs] e [houm], enquanto que britânicos as pronunciam [dɒg], [grɑ:s] e [həʊm] respectivamente (JENKINS, 2000, p. 144-145).

Conseqüentemente, para limitar e melhor explorar o escopo desta pesquisa, apropriei-me da variedade norte-americana, também chamada de padrão CNN¹⁶² (CHAUVET, 2006), NAE¹⁶³ (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996) e GA¹⁶⁴ (COLLINS; MEES, 2008), como base de inglês padrão, para fins de análise de dados. Essa escolha não se deu por

¹⁵⁹ *World Englishes*

¹⁶⁰ *Lingua Franca Core*

¹⁶¹ “interaction in English increasingly involves no first language speakers whatsoever”.

¹⁶² *Cable News Network*, fazendo referência à variedade de inglês falada nesse canal de notícias norte-americano.

¹⁶³ *North-American English*

¹⁶⁴ *General American*

razões hierárquicas ou de prestígio, como explicitado no parágrafo anterior, mas sim baseada nos seguintes critérios:

- é a variedade de domínio do pesquisador, responsável pelas intervenções;
- é a variedade ensinada na escola onde a pesquisa foi realizada;
- é a variedade falada pelo professor das turmas envolvidas;
- é a variedade mais ensinada na cidade onde a pesquisa foi realizada;
- é umas das variedades com maior facilidade de se encontrar material didático e atividades;
- é a variedade preferida praticada pela maioria dos professores e alunos brasileiros (GODOY; GONTOWN; MARCELINO, 2006).

Em momento algum da pesquisa, contudo, foram transmitidas aos alunos questões de valores e prestígio da variedade escolhida, uma vez que este pesquisador não busca hierarquizar as variedades, mas simplesmente tornar a pesquisa consistente.

3.2 O NÍVEL SEGMENTAL

Conforme foi exposto na introdução desta dissertação, na seção *Objetivos e Perguntas de Pesquisa*, o fato de ter-se analisado apenas os aspectos segmentais da pronúncia dos participantes não foi incluído no título deste trabalho tendo em vista a proposta de generalização e replicação para o nível supra-segmental que espero forjar com uma metodologia cuidadosamente elaborada. A escolha de limitar a investigação a apenas um desses dois aspectos fonético-fonológicos, no entanto, foi necessária para situar os dados no escopo cabível em uma dissertação de mestrado. Entretanto, a escolha não foi aleatória, antes foi direcionada por um dos objetivos principais do estudo, expressado no título, o de pronunciar para *comunicar*. Em outras palavras, a decisão de trabalhar no nível segmental se deu pelo fato de que, como será demonstrado nos parágrafos que se seguem, os erros neste nível têm mais probabilidade de causarem falhas e quebras na comunicação do que os erros no nível supra-segmental.

Collins e Mees (2008) apresentam uma classificação hierárquica dos erros de pronúncia levando em consideração a reação de um nativo ao ouvir o erro. Os autores propõem as seguintes categorias:

- erros que levam à quebra da inteligibilidade (os mais graves);
- erros que evocam irritação ou divertimento;
- erros que provocam poucas destas reações (irritação e divertimento) e podem até passar despercebidos ¹⁶⁵ (os menos graves).

Os autores ainda apontam subtipos de erros que se encaixam em cada uma das categorias, sendo que, dos seis subtipos listados na primeira classificação, a mais grave para a comunicação, apenas um é do nível supra-segmental. Dos sete subtipos utilizados para exemplificar a segunda categoria, novamente apenas um é do nível supra-segmental. Já dos três subtipos que podem passar despercebidos, ou seja, os menos graves, apenas um é segmental. Isso mostra que erros no nível segmental da pronúncia estão mais propensos a causarem dificuldades de comunicação.

Há também estudos cujos resultados demonstram a menor importância que erros supra-segmentais têm para a comunicação. Um exemplo é o de Field (2005), que investigou como erros em acentuação silábica, que são erros supra-segmentais, prejudicariam a inteligibilidade para nativos e não-nativos. A sua conclusão foi que este erro, do acento silábico, normalmente não é importante para a inteligibilidade. Da mesma maneira, o estudo de Riney, Takagi e Inutsuka (2005) demonstrou que a ênfase no ensino dos aspectos supra-segmentais faz pouca diferença em como nativos percebem o sotaque de não-nativos. Esses pesquisadores ministraram treinamento intensivo a falantes de japonês sobre a entoação e acentuação do inglês e, posteriormente, gravações desses aprendizes, misturadas a gravações-controladas feitas por nativos, foram julgadas por falantes nativos do inglês. O resultado foi que os juízes apontaram confiar seus julgamentos levando em consideração primeiramente os aspectos segmentais da fala de não-nativos, nesse caso, a pronúncia do [r] e [l], caracteristicamente difícil para japoneses, e não os aspectos supra-segmentais, como era esperado.

É possível encontrar vários autores que defendem o nível supra-segmental como o mais importante para a inteligibilidade (como Pennington (1996) e Celce-Murcia, Brinton e

Goodwin (1996)), mas Levis (2005, p. 376) percebe que “atualmente, a prática, a pesquisa e a teoria da pronúncia estão em transição”, uma vez que “pressupostos largamente reconhecidos, como a primazia dos aspectos supra-segmentais [...], estão sendo corretamente desafiados”¹⁶⁶. Um exemplo disso está até mesmo no trabalho de Jenkins (2000), que traz uma ênfase maior para os aspectos segmentais na elaboração do NLF.

A argumentação desta seção, por sua vez, não descarta que os aspectos supra-segmentais têm uma função fundamental na inteligibilidade; contudo, demonstra que são os erros no nível segmental que trazem maior quebra de comunicação. Por exemplo, caso um aprendiz de inglês utilize a entoação errada para fazer uma pergunta (como uma entonação ascendente em uma pergunta aberta) ou desloque o acento de uma palavra (erro comum de brasileiros ao dizerem [ˈhoutel] em vez de [houˈtel]), pode ser que esse aprendiz não seja totalmente compreendido. O mais provável, porém, é que ele seja compreendido, mas reputado como alguém que carrega forte sotaque estrangeiro, o que nem sempre é desejado pelo aprendiz. Por outro lado, caso um aprendiz queira dizer *I need a pan* e consiga apenas produzir *I need a pen* pela dificuldade do contraste [æ] e [e], ou diga *I'm the turd* desejando dizer *I'm the third* pela dificuldade com a produção de [θ], haverá inteligibilidade, porém de uma idéia completamente diferente e possivelmente frustrante para o aprendiz¹⁶⁷.

São por esses motivos e por se tratar de uma investigação que busca melhor compreender como aprendizes de línguas podem *pronunciar para comunicar* que a decisão de trabalhar com o nível segmental da pronúncia dos participantes foi tomada.

3.3 O TESTE DIAGNÓSTICO

Este estudo reconhece o papel da língua inglesa como Língua Franca no mundo globalizado do século XXI, como explicitado na primeira seção deste capítulo – *3.1 Variedade do Inglês Utilizada*. Dessa maneira, seria sensato utilizar como base do teste diagnóstico os sons propostos por Jenkins (2000, 2002) no NLF. Entretanto, por duas razões

¹⁶⁵ *Errors leading to breakdown of intelligibility, errors which evoke irritation or amusement e errors which provoke few such reactions and may even pass unnoticed.*

¹⁶⁶ *“currently, pronunciation theory, research, and practice are in transition. Widely accepted assumptions such as the primacy of suprasegmentals [...] have been rightly challenged.”*

¹⁶⁷ No primeiro caso, dizendo “eu preciso de uma caneta” em vez de “eu preciso de uma panela” e no Segundo “eu sou o cocô” em vez de “eu sou o terceiro”.

principais, não me apropriei do NLF para a elaboração do teste diagnóstico, que depois foi utilizado como pós-testes.

A primeira delas é que Jenkins (2000, 2002) considera, para a elaboração do NLF, a comunicação entre falantes não-nativos do inglês, com qualquer background lingüístico, ignorando, portanto, um dos pressupostos cruciais da investigação aqui relatada: que é possível se beneficiar da homogeneidade da L1 de uma sala de LE para uma instrução mais específica. Por exemplo, Jenkins (2000, 2002) sugere o ensino de todas as consoantes, com exceção de [θ] e [ð], que, segundo a autora, podem ser substituídas por [f] e [v] respectivamente. Deixando a discussão sobre essa visão dos sons do “th” do inglês para a próxima seção, *3.4 Análise do Pré-Teste*, é possível dizer que mais da metade do conteúdo relativo às consoantes, conforme proposto pelo NLF, é irrelevante para aprendizes luso-falantes, uma vez que a maioria dos sons consonantais da língua inglesa coincide com os da língua portuguesa. Repetindo o exemplo dado na seção *O Ensino da Pronúncia nas Salas de Aula de Inglês do Brasil* da introdução, lições contrastando os sons [v] e [b] (e.g. *van* e *ban*) ou [r] e [l] (e.g. *rate* e *late*), baseadas nas dificuldades de falantes do espanhol e japonês, respectivamente, são irrelevantes para brasileiros, visto que esses fonemas aparecem no português brasileiro (mesmo que como alofones, como é o caso do [ɾ] retroflexo, utilizado no interior de São Paulo, por exemplo).

A segunda razão de não utilizar o NLF como ponto de partida para a elaboração do teste diagnóstico foi o fato de Jenkins (2000) sugerir que as atividades de pronúncia em salas (multilíngües) de línguas devem ser desenvolvidas de maneira que, quando acontecer alguma quebra de comunicação devido à pronúncia, os alunos procurem convergir para os sons do NLF. Entretanto, o que Walker (2005) corretamente aponta é que, em turmas monolíngües, quando há quebra de comunicação, os alunos tendem a convergir para a L1 e não para o NLF. Esse argumento corrobora, mais uma vez, o benefício que há em se lecionar para turmas com a mesma L1, muito bem expressado por Celce-Murcia *et al.*:

[...] é importante saber quais sons individuais e quais contrastes de sons podem causar dificuldade para seus alunos. Em turmas de alunos de background lingüístico homogêneo, o conhecimento do sistema dos sons da L1 dos alunos é especialmente importante, visto que ele pode ter um forte valor de previsão¹⁶⁸ (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996, p. 51).

¹⁶⁸ “it is important to be aware of which individual sounds and which sound contrasts may cause your students difficulty. In classes of students from homogeneous language backgrounds, knowledge of the sound system of the students’ first language is especially important, since this can have strong predictive value”.

É por isso que o ponto de partida para a elaboração do teste diagnóstico, como mencionado na introdução, na seção *O Ensino da Pronúncia nas Salas de Aula de Inglês do Brasil*, foram as listas e as explicações dos sons mais difíceis para falantes do português (do Brasil) encontradas na literatura da fonética e fonologia atual, a saber, Avery e Ehrlich, 1992; Kelly, 2000; Yavaş, 2006; Godoy, Gontow e Marcelino, 2006; Collins e Mees, 2008. As dificuldades apresentadas por esses autores como sendo particulares a falantes do português foram compiladas e estão resumidas na figura a seguir, juntamente com uma breve explicação do erro que pode ser cometido. A numeração de cada dificuldade não tem nenhum valor hierárquico, ela será utilizada apenas para fazer referência às dificuldades nos apêndices, tabelas, figuras e quadros que serão apresentados, assim como no próprio texto desta dissertação.

DIFICULDADES COM CONSOANTES

(baseado em Avery e Ehrlich, 1992; Kelly, 2000; Yavaş, 2006; Godoy, Gontow e Marcelino, 2006; Collins e Mees, 2008)

1. [p^h], [t^h] e [k^h] em início de palavras ou início de sílabas tônicas podem ser pronunciados sem aspiração, soando como [b], [d] e [g], respectivamente, para falantes nativos;
2. [t] e [d] podem ser pronunciados [tʃ] e [dʒ]. Yavaş (2006) esclarece que isso ocorre com mais frequência quando o som seguinte é [i:] ou [ɪ] porque no português [tʃ] e [dʒ] são variantes de [t] e [d] nesse ambiente, como na palavra *tia*;
3. [tʃ] e [dʒ] podem ser pronunciados [ʃ] e [ʒ], como em *catch* e *major*;
4. por não existirem no português, [θ] pode ser substituído por [t], [s] ou [f] e [ð] por [d], [z] ou [v];
5. o [ɫ] pós-vocálico em final de palavras pode ser substituído por [ʊ], já que é isso que acontece na maioria das variedades do português do Brasil (com exceção da variedade gaúcha), em palavras terminadas com a letra “l”, como *pincel*;
6. o [ɾ] retroflexo pode ser articulado como a letra “r” é pronunciada no português, i.e. como [x] ou [χ];
7. os grupos consonantais em início de palavras podem receber um acréscimo de prótese vocálica, com palavras como *strong* sendo pronunciadas [ɪstrɔŋ];
8. palavras terminadas em uma das consoantes nasais – [m], [n] e [ŋ] – podem perder a consoante, que será substituída por uma vogal nasal no final;
9. [ŋ] final pode ser pronunciado como [ŋg], como em *sing* [sɪŋg];

<p>10. [h] pode não ser pronunciado quando deveria, como em <i>helicopter</i>, ou ser pronunciado quando não deveria, como em <i>honest</i>;</p> <p>11. [z], quando representado pela letra “s” em final de palavras, pode ser pronunciado [s], como em <i>goes</i>; e [s], quando representado pela letra “s” entre vogais, pode ser pronunciado [z], como em <i>basic</i>;</p> <p>12. [t], [d] e [ɪd], no <i>-ed</i> final de verbos regulares no passado simples podem soar [ed];</p> <p>13. [j] e [w] podem ser pronunciados [ɪ] e [ʊ], principalmente em início de palavras, como em <i>year</i> e <i>want</i>;</p> <p>14. Oclusivas em final de palavra podem receber um acréscimo de paragoge vocálico, como em <i>took</i> [tʊki]);</p> <p>15. [g] pode ser produzido como [ʒ], em palavras como <i>getting</i>.</p>
<p>DIFICULDADES COM VOGAIS</p> <p>(baseado em Avery e Ehrlich, 1992; Kelly, 2000; Yavaş, 2006; Godoy, Gontow e Marcelino, 2006; Collins e Mees, 2008)</p>
<p>16. [i:] pode ser pronunciado [ɪ] e vice-versa, como em <i>beat</i> e <i>bit</i>;</p> <p>17. [u:] pode ser pronunciado [ʊ] e vice-versa, como em <i>fool</i> e <i>full</i>;</p> <p>18. [æ] pode ser pronunciado [e] e vice-versa, como em <i>man</i> e <i>men</i>;</p> <p>19. [æ] pode ser pronunciado [ɑ:], como em <i>bad</i>;</p> <p>20. [ə] pode não ser reduzido, como em <i>chocolate</i>, <i>action</i> e <i>dangerous</i>, que podem ter o [ə] pronunciado [eɪ], [jɒn] e [oʊ], respectivamente;</p> <p>21. [ʌ] pode ser pronunciado [ʊ], como em <i>luck</i>;</p> <p>22. [ʌ] pode ser pronunciado [æ], como em <i>fun</i> sendo pronunciado [fæn]¹⁶⁹.</p>

Figura 3.1: dificuldade dos brasileiros com os sons do inglês

Baseado em Avery e Ehrlich, 1992; Kelly, 2000; Yavaş, 2006; Godoy, Gontow e Marcelino, 2006; Collins e Mees, 2008.

Foi com base nessa lista dos sons do inglês considerados difíceis para brasileiros que foi elaborado o teste diagnóstico, que posteriormente serviu de pós-testes. O teste foi composto de pelo menos duas palavras que contemplam cada uma das dificuldades (como as palavras *truck* e *luck*, ambas testando a pronúncia correta de [ʌ]), a fim de dar mais de uma

¹⁶⁹ Esse não é um erro comum para luso-falantes brasileiros. Pode tratar-se de uma dificuldade para falantes do Português europeu, já que Kelly (2000), o único a apresentar essa dificuldade, não distingue as duas variedades do português como Avery e Ehrlich (1992) e Yavaş (2006) o fazem. Portanto, essa dificuldade também não foi considerado.

chance para cada som, e frases que contêm palavras que também contemplam as dificuldades listadas. As frases foram utilizadas porque, mesmo tratando-se de um estudo no nível segmental, pode haver mudanças segmentais em uma palavra quando ela está inserida em um trecho de discurso, devido à *sensibilidade contextual*¹⁷⁰, isso é, o ambiente fonético-fonológico ao seu redor; os sons que vêm antes e depois dela, assim como as ligações e reduções características da fala, fato que esta pesquisa não pretende ignorar. Além disso, a linguagem autêntica está sempre inserida em discurso. O último aspecto do teste diagnóstico é que ele teve o propósito de solicitar uma produção cuidadosa dos participantes, como foi detalhadamente exposto na seção 2.4.1.1 *Os Pré- e Pós-Testes*. Uma cópia do teste diagnóstico com os números das dificuldades listadas na figura 3.1 que cada palavra procurou testar está disponível no **apêndice F**. Apenas algumas palavras das frases foram consideradas na transcrição e, de modo geral, as que não foram consideradas são as que sofrem redução supra-segmental quando inseridas na fala conectada e os nomes próprios, que aprendizes, principalmente de nível iniciante, não têm obrigação de saber.

As dificuldades da figura 3.1 foram baseadas em listas de possíveis dificuldades disponibilizadas em cinco obras de fonética e fonologia diferentes. Contudo, não houve consonância plena dos autores, no sentido que cada autor tratou de algumas das dificuldades. Por isso segue a figura 3.2, que aponta quais dificuldades cada obra apresenta. Os números utilizados são os propostos para esse fim na figura anterior.

- Avery e Ehrlich (1992) – 3, 4, 5, 7, 8, 14, 16, 17, 18 e 20;
- Kelly (2000) – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22;
- Yavaş (2006) – 1, 2, 5, 6, 7, 8, 13 e 14;
- Godoy, Gontow e Marcelino (2006) – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20 e 21;
- Collins e Mees (2008) – 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 16 e 18.

Figura 3.2: dificuldades citadas por cada um dos autores de referência

Das dificuldades listadas na figura 3.1, apenas duas não foram incluídas no teste diagnóstico e nas considerações desta pesquisa. A primeira foi a de número 15 ([g] produzido como [ʒ]), tendo em vista o fato de esse erro ser causado exclusivamente pela ortografia, uma vez que a letra “g” antes das letras “i” e “e” em português é pronunciada [ʒ] e não [g].

¹⁷⁰ *Context sensitivity*

Portanto, não se trata de dificuldade em produzir o som, uma vez que [g] também existe em português com os sons [i] ou [e] em seguida, mas grafado com a letra “u” entre eles, como nas palavras *guia* e *guerra*. Dessa forma, por não se tratar da aprendizagem de um novo som ou da adaptação de um som já existente para outros contextos ([g] é associado à letra “g” em ambas as línguas), como é o caso dos outros, esse erro não foi considerado. Poderia ser argumentado que o erro 21 (produzir [ʌ] como [u]) também é erro causado por dificuldade na ortografia. De fato ele o é, mas também há a necessidade dos aprendizes associarem um novo som a uma letra, uma vez que a letra “u” nunca é pronunciada [ʌ] em português.

A segunda dificuldade desconsiderada foi a de número 22 ([ʌ] pronunciado como [æ], como em *fun* pronunciado [fæn]), já que esse não é um erro comum para luso-falantes brasileiros. Pode tratar-se de uma dificuldade para falantes do Português europeu, já que Kelly (2000), o único a apresentar essa dificuldade, não distingue as duas variedades do português como Avery e Ehrlich (1992) e Yavaş (2006) o fazem.

Após a elaboração, o teste diagnóstico foi aplicado aos participantes e gravado ao final do primeiro semestre de 2007, permitindo, assim, que houvesse tempo hábil para sua análise e posterior tomada de decisão sobre a escolha dos sons que seriam tratados durante as aulas de intervenção, que teriam início no segundo semestre de 2007. Os testes foram degravados e transcritos foneticamente por este pesquisador e supervisionado pelo seu orientador, como foi justificado na seção 2.3 *Procedimentos*, nota de roda-pé 150. Uma cópia da ficha utilizada para a transcrição do teste diagnóstico assim como as transcrições de todos os participantes estão disponíveis nos **apêndices B e G** respectivamente.

Durante a aplicação do teste, os participantes puderam ler as palavras e frases em silêncio antes da gravação, isso para que as gravações representassem a pronúncia dos alunos de maneira mais acurada. Walker (2005, p. 553), ao explicar uma técnica de ensino de pronúncia com gravações, justifica esse procedimento ao dizer que “aprendizes precisam estar completamente familiarizados com o texto antes de gravá-lo para que eles não sofram de sobrecarga de processamento durante a gravação, o que tira a atenção da pronúncia e os leva a utilizar os seus hábitos da L1”¹⁷¹.

¹⁷¹ “learners must be fully familiar with the text before recording it so that they do not suffer from processing overload during the recording, which draws their attention away from pronunciation and leads to reliance on their L1 habits”.

3.4 ANÁLISE DO PRÉ-TESTE

As dificuldades apresentadas na figura 3.1 serviram de base para elaboração do teste diagnóstico. A análise das transcrições dos testes diagnósticos, por sua vez, permitiu verificar quais eram os sons mais problemáticos, entre os do teste diagnóstico, para os participantes desta pesquisa. Esse foi o primeiro passo para a escolha dos sons que seriam tratados nas intervenções.

Contabilizei, portanto, quantas vezes cada som ou grupo de sons difíceis da figura 3.1 foram pronunciados erroneamente para poder chegar a uma proporção percentual de cada erro. Para chegar ao percentual registrado na tabela a seguir, levou-se em consideração como 100% o número de vezes que o som ou grupo de sons aparece no teste multiplicado por 28, que é o número de participantes que fizeram a primeira gravação, 11 na turma de controle e 17 na turma com intervenção. A quantidade de vezes que cada dificuldade da figura 3.1 aparece no teste varia, visto que as dificuldades não foram divididas por sons individuais, e sim por grupos de dificuldades. Por exemplo, o grupo da dificuldade com o -ed final, por ter três sons que podem ser mal pronunciados, [t], [d] e [ɪd], aparece mais vezes no teste do que o grupo da dificuldade com o [h], que tem apenas uma possibilidade de erro. Dessa maneira, o teste manteve a proposta de ter pelo menos duas palavras para cada som, na lista de palavras isoladas, mais as palavras que apareceram nas frases.

Os seguintes símbolos foram utilizados na tabela 3.1:

- A. Vezes que o(s) som(ns) aparece(m) no teste**
- B. Vezes que o erro ocorreu** (considerando-se as duas turmas)
- C. Porcentagem da ocorrência de erros** (valores arredondados)

Som testado	Erro previsto	A	B	C
1. [p ^h], [t ^h] e [k ^h]	sem aspiração	6	136	81%
2. [t]	[tʃ]	2	24	43%
[d]	[dʒ]	3	0	0%
3. [tʃ] e [dʒ]	[ʃ] e [ʒ]	5	18	13%
4. [θ] e [ð]	[t], [s], [f] e [d], [z], [v]	10	259	93%
5. [ɥ] pós-vocálico	[ʊ]	5	133	95%
6. [ɾ] retroflexo	[x] ou [χ]	4	30	27%
7. grupos consonantais em início de palavras	com prótese vocálica	3	4	5%
8. [m], [n] e [ŋ] em final de palavras	sem a consoante e com vogal nasal	3	0	0%
9. [ŋ]	[ŋg]	3	84	100%

10. [h]	ser pronunciado quando não deve, não ser pronunciado quando deve	3	17	20%
11. [z] e [s]	[s] e [z]	8	224	100%
12. [t], [d] e [ɪd], no <i>-ed</i> final	[ed]	9	227	90%
13. [j] e [w]	[ɪ] e [ʊ]	5	0	0%
14. Oclusivas	[j] no final	3	2	4%
16. [i:]	[ɪ]	4	93	83%
[ɪ]	[i:]	2	8	14%
17. [u:]	[ʊ]	5	56	40%
[ʊ]	[u:]	3	0	0%
18. [æ]	[e]	4	112	100%
[e]	[æ]	2	0	0%
19. [æ]	[ɑ:]	4	0	0%
20. [ə]	[eɪ], [jɔn] e [ou]	10	196	70%
21. [ʌ]	[ʊ]	2	19	34%

Tabela 3.1: análise percentual da ocorrência de erros no teste diagnóstico

Antes de passar para a escolha dos sons, é necessário tecer três comentários sobre aspectos dessa análise de erros que a tabela numérica acima falha em transmitir.

O primeiro é que sobre a dificuldade de número 10: saber quando o som [h] é pronunciado ou não. É possível afirmar que se trata apenas de uma questão de aprender quais palavras têm o [h] pronunciado e quais não, visto que o som em si não trouxe dificuldades maiores. Analisando as transcrições no **apêndice G**, é possível averiguar que, dos 17 erros constatados, nenhum ocorreu na palavra *house*, apenas 1 ocorreu na palavra *home* e os outros 16 ocorreram na palavra *helicopter*. A justificativa é que as palavras *house* e *home* são muito comuns e os alunos as aprendem logo cedo, principalmente por causa do *homework* que eles têm desde o primeiro nível. A palavra *helicopter*, por sua vez, além de ser uma palavra com menor frequência de utilização, trata-se de um cognato cuja letra “h” não é pronunciada no português, o que possivelmente induziu os alunos a não pronunciarem o [h] de *helicopter*.

O segundo comentário faz referência à dificuldade com as vogais. Como pode ser percebido, com relação às vogais há uma dificuldade mais acentuada para pronunciar as relaxadas¹⁷² do que as tensas¹⁷³. Mesmo prevendo isso antes do teste – por ser falante nativo do português, pela minha experiência em sala de aula e pela ênfase que as obras de referência dão às vogais tensas –, a presença das vogais relaxadas serviu de grande auxílio na fase das transcrições, já que elas serviram de base de comparação. O fato dos grupos vocálicos

¹⁷² *lax*

¹⁷³ *tense*

relaxados e tensos terem ficado intencionalmente agrupados no teste facilitou a transcrição por meio da comparação da produção desses dois tipos de vogais fosse facilitada.

O último comentário diz respeito ao contraste entre [u:] e [ʊ]. Percebeu-se que quando [u:] é seguido de um [ɫ] pós-vocálico, os alunos acabam produzindo [u:] corretamente, mas não pronunciam o [ɫ]. Com exceção de dois participantes que pronunciaram [pou] para *pool* e um que pronunciou [kou] para *cool*, todos os outros pronunciaram [u:] corretamente, porém eliminando o [ɫ] nas palavras *pool*, *cool* e *school*. Entretanto, quando [u:] aparece em outro contexto, os alunos o pronunciam [ʊ]. Dos 28 participantes, somente 1 pronunciou a palavra *blue* corretamente e apenas 2 a palavra *food*. Ou seja, apesar da porcentagem de erro ter sido baixa na tabela 3.1, a produção do [u:] sem um [ɫ] pós-vocálico em seguida também apresenta dificuldade para os falantes brasileiros. Considerando-se apenas as palavras sem [ɫ] pós-vocálico – *blue* e *food* – a taxa de erros passaria para 95%, e por isso serão discriminadas, dentro da dificuldade de número 17, as palavras com [u:ɫ] as com [u:] sem [ɫ]. Dessa maneira, a linha da tabela 3.1 referente à dificuldade 17 deve ser interpretada da seguinte maneira:

- A. Vezes que o(s) som(ns) aparece(m) no teste**
B. Vezes que o erro ocorreu (considerando-se as duas turmas)
C. Porcentagem da ocorrência de erros (valores arredondados)

Som testado	Erro previsto	A	B	C
[u:ɫ]	[ʊ]	3	3	4%
[u:]	[ʊ]	2	53	95%
[ʊ]	[u:]	3	0	0%

Tabela 3.1.1: discriminação das palavras com [u:ɫ] e das com [u:] sem [ɫ] no teste diagnóstico

Finalmente, com base na análise da primeira gravação, a do teste diagnóstico, considerando os sons com mais de 50% de ocorrência de erro, é possível constatar que os sons que causaram maior dificuldade para os participantes da pesquisa foram:

Os sons mais difíceis	Porcentagem de erro
[æ]	100%
[z] e [s]	100%
[ŋ]	100%
[ɫ]	95%
[u:]	95%
[θ] e [ð]	93%

[t], [d] e [ɪd] no <i>-ed</i> final	90%
[i:]	83%
[p ^h], [t ^h] e [k ^h] iniciais	81%
[ə]	70%

Tabela 3.2: sons com mais de 50% de ocorrência de erro no teste diagnóstico

Conforme argumentado no capítulo metodológico, a escolha dos sons a serem tratados nas intervenções poderia ter sido feita levando em consideração o que as obras de referência citadas registram sobre as dificuldades do aprendiz brasileiro com relação à pronúncia do inglês. Contudo, a análise de erros conduzida por meio do teste diagnóstico não apenas ajudou esclarecer e colocar na prática a teoria da literatura, como também fez com que as intervenções ficassem ainda mais específicas para os participantes envolvidos nesta pesquisa.

Tendo em vista os inumeráveis fatores individuais da aprendizagem de línguas é possível que o mesmo teste, se aplicado a outros alunos brasileiros, com idades diferentes e backgrounds de aprendizagem de línguas diversos, traria resultados diferentes quanto às dificuldades. Tanto é que alguns dos erros previstos na literatura tiveram taxa zero, e outros próxima de zero, de ocorrência de erros.

Portanto, uma vez que “a perspectiva mais importante para decidir o que ensinar é olhar para seus alunos, seus problemas com o inglês e suas necessidades futuras para com as habilidades na língua inglesa”¹⁷⁴ (PENNINGTON, 1996, p. 218), a análise das dificuldades dos participantes tornou a escolha dos sons a serem tratados uma decisão mais bem informada e fundamentada.

Todavia, a seleção dos sons não foi matemática, e sim lingüística; isto é, os sons não foram escolhidos com base apenas nos resultados numéricos da tabela 3.2. Esses resultados, porém, serviram de base para a escolha dos sons que fariam parte das intervenções. Isso porque o propósito principal desta pesquisa não é o de aprimorar o sotaque dos alunos, mas, sim, de investigar como o ensino explícito da pronúncia pode ajudar aprendizes a *pronunciar para comunicar*, como o título deste trabalho expressa. Conseqüentemente, entre os sons da tabela 3.2, foram escolhidos os que seguem no quadro 3.1, pois, além de suas taxas significativas de ocorrência de erro no teste diagnóstico, eles representam grande possibilidade de deficiência de comunicação devido ao erro mais comumente cometido pelo aprendiz luso-falante brasileiro, como demonstra os exemplos do quadro que segue.

¹⁷⁴ “the most important perspective for deciding what to teach is to look at your students, their problems with English and their future needs in the way of English language skills”.

Sons escolhidos	Exemplos de possível quebra de comunicação
[θ] e [ð]	<i>think</i> [θɪŋk], <i>third</i> [θɜːrd] e <i>three</i> [θriː] podem soar <i>sink</i> [sɪŋk], <i>turd</i> [tɜːrd] e <i>free</i> [friː] ou <i>tree</i> [triː]
[h] e [r]	<i>hair</i> [heə], <i>red</i> [red] e <i>round</i> [raʊnd] podem soar <i>air</i> [eə], <i>head</i> [hed] e <i>hound</i> [haʊnd]
-ed final	pode causar dificuldade em se expressar no passado.
[z] e [s]	<i>eyes</i> [aɪz], <i>laws</i> [lɔːz] e <i>ones</i> [wʌnz] podem soar <i>ice</i> [aɪs], <i>loss</i> [lɔːs] e <i>once</i> [wʌns]
[iː]	<i>heat</i> [hiːt], <i>beat</i> [biːt] e <i>leave</i> [liːv] podem soar <i>hit</i> [hɪt], <i>bit</i> [bɪt] e <i>live</i> [lɪv]
[æ]	<i>bad</i> [bæd], <i>pan</i> [pæn] e <i>sat</i> [sæt] podem soar <i>bed</i> [bed], <i>pen</i> [pen] e <i>set</i> [set]
[uː]	<i>fool</i> [fuːl], <i>pool</i> [puːl] e <i>stewed</i> [stuːd] podem soar <i>full</i> [fʊl], <i>pull</i> [pʊl] e <i>stood</i> [stʊd]
[p ^h], [t ^h] e [k ^h] iniciais	<i>pad</i> [p ^h æd], <i>tent</i> [t ^h ent] e <i>come</i> [k ^h ʌm] podem soar <i>bad</i> [bæd], <i>dent</i> [dent] e <i>gum</i> [gʌm]

Quadro 3.1: sons selecionados para as intervenções

Duas observações se fazem necessárias sobre essas escolhas.

A primeira é que três dos sons mais difíceis para aprendizes brasileiros (vide tabela 3.2) não foram escolhidos para fazerem parte das aulas de intervenção. Como foi mencionado no parágrafo anterior ao quadro 3.1, isso se deu porque os erros mais comuns para esses sons – [ŋ], [t̥] e [ə] – não provocam falhas na comunicação, uma vez que não existem pares mínimos entre palavras com esses sons e palavras com o erro comum do brasileiro; ao contrário dos sons escolhidos, que foram apresentados no quadro anterior com exemplos de pares mínimos exatamente para justificar a escolha. Isso não quer dizer que não há espaço na aula de pronúncia para a redução de sotaque, o que seria feito com o tratamento dos sons [ŋ], [t̥] e [ə]; entretanto, já que foi necessário fazer escolhas por causa da limitação de tempo das intervenções, esta se deu levando em consideração o objetivo principal deste trabalho: *pronunciar para comunicar*.

A segunda observação refere-se ao fato de que há um som que foi escolhido para ser trabalhado nas aulas de intervenção que não está na lista dos sons mais difíceis para os aprendizes brasileiros (tabela 3.2). Isso se deu porque a intervenção aconteceria em 16 encontros de 15 minutos, sendo cada som tratado em 2 encontros. Com a eliminação dos sons [ŋ], [t̥] e [ə] mencionada no parágrafo anterior, haveria espaço para tratar mais um som. Por isso, buscou-se escolher um que, apesar de não ter tido mais que 50% de erro, poderia trazer

quebras na comunicação caso não fosse dominado pelo aprendiz. A escolha recaiu nos sons [h] e [r], que podem trazer falhas na comunicação, como as exemplificadas no quadro 3.1.

A escolha baseada nas necessidades comunicacionais dos aprendizes é também justificada por Selinker e Lamendella (1980, p. 141) ao afirmarem que “se existe uma lição aprendida pela profissão de docente de segunda língua, é que para que a maioria dos alunos tenha sucesso em aprender a se comunicar na língua-alvo, é preciso haver algum significado real para que o aluno diga as coisas de uma maneira em vez de outra”¹⁷⁵. Em outras palavras, há maior significado real para o aluno aprender um som que o livre de situações constrangedoras (como em dizendo *bitch* querendo dizer *beach*) do que aprender um som que simplesmente reduza seu sotaque (como em aprender a dizer [soŋ] em vez de [soŋg] para a palavra *song*, o que, apesar do sotaque, não traria problemas de comunicação)¹⁷⁶.

Ainda sobre a escolha dos sons, já foi citado que Jenkins (2000), tratando dos sons do NLF, propõe que, entre as consoantes do inglês, as únicas que não precisam ser ensinadas são [θ] e [ð], já que essas podem ser substituídas por [f] e [v] respectivamente. O problema dessa asserção para o contexto de ensino de inglês no Brasil é que, primeiramente, a tendência mais natural do aprendiz luso-falante é de substituir [θ] e [ð] por [t] e [d], ou até mesmo por [s] e [z], o que pode trazer problemas de comunicação, pois o aprendiz poderia acabar dizendo *turd* [tɜrd] em vez de *third* [θɜrd] e *sink* [sɪnk] em vez de *think* [θɪnk].

Além disso, ao analisar as propostas de Jenkins (2000), Dauer (2005) critica a substituição proposta, haja vista que os sons [f] e [v] são difíceis por natureza para falantes de certas L1s, e propõe ser mais fácil a produção de [t] e [d] no lugar de [θ] e [ð]. O que Dauer (2005) não se deu conta, no entanto, é que essas modificações poderiam causar grandes problemas de comunicação, como os já mencionados no parágrafo anterior. Ainda assim, mesmo que ensinássemos a alternativa proposta por Jenkins (2000), de utilizar [f] e [v] no lugar de [θ] e [ð], os alunos poderiam passar por situações constrangedoras por ter um sotaque muito acentuado. Imaginemos, por exemplo, como soaria a frase *those people think that this van is better than that van* com os sons propostos por Jenkins. O resultado seria algo como: [vouz pipl fɪnk væt vɪs væn ɪz berər væn væt væn].

¹⁷⁵ “if there is one lesson that has been learned by the second language teaching profession, it is that in order for most learners to succeed in learning to communicate in the TL [Target Language], there must be some real-world significance for a student in saying things one way rather than another”.

¹⁷⁶ Reconheço que esse significado real maior não é exclusivo, já que muitos alunos desejam se livrar de seus sotaques que podem trazer julgamentos sócio-culturais da parte de quem os ouve.

Por essas razões, além do fato de terem alcançado uma alta taxa de erro (92%) no teste diagnóstico, é que os sons [θ] e [ð] foram incluídos nas intervenções, a despeito da argumentação de Jenkins (2000; 2002).

3.5 AS AULAS DE INTERVENÇÃO

Feita a análise da primeira gravação e escolhidos os sons a serem tratados, deu-se início às aulas de intervenção, que foram conduzidas por este pesquisador, como justifica o capítulo metodológico, no segundo semestre de 2007, com uma sessão de 15 minutos por semana. Ao todo, foram conduzidas 16 sessões, sendo que cada som seria tratado em 30 minutos, ou seja, em duas sessões, cobrindo, assim, todos os oito (grupos de) sons selecionados.

O tempo dedicado às aulas de pronúncia foi limitado, pois das 56 horas de instrução que os alunos tiveram naquele semestre letivo, apenas 4 horas foram dedicadas às aulas de intervenção, ou seja, um pouco mais de 7% do total. Isso se deu pelo fato de que esta pesquisa não tem por objetivo investigar o ensino da pronúncia como seria feito em um curso de pronúncia, mas, sim, investigar o ensino da pronúncia incorporado às aulas de língua, como o subtítulo desta dissertação indica: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia *na* aula de LE, e não *além* da aula.

Como professor de inglês há quase dez anos, entendo que não há muito tempo disponível nas salas de aula para que professores que têm de cumprir um conteúdo programático estabelecido pela instituição de ensino, caso da maioria dos professores de língua(s) de cursos livres no Brasil, possam se dedicar ao ensino da pronúncia. Portanto, este estudo procurou investigar as conseqüências de pequenos momentos de instrução explícita sobre a pronúncia que poderiam ser encaixados na agenda didática de professores.

3.5.1 A Seqüência das Aulas

A primeira aula de pronúncia objetivou conscientizar os alunos acerca da necessidade de ter aulas de pronúncia. Para tanto, levei para a sala de aula dicionários monolíngües em inglês e em português. Pedi aos alunos que os abrissem em qualquer verbete e me dissessem qual era o primeiro elemento que vem após as palavras. Dessa maneira, consegui fazer com que eles percebessem que até falantes nativos de inglês precisam de ajuda para saber como se pronuncia algumas palavras, mas que brasileiros não, já que no português há uma relação mais consistente entre a ortografia e a pronúncia. Essa percepção foi conseguida com essa atividade com os dicionários, pois os alunos perceberam que até mesmo os dicionários monolíngües em inglês têm a transcrição fonético-fonológica, o que não acontece com dicionários monolíngües em português (CLARK; YALLOP; FLETCHER, 2007).

Para que esse conceito ficasse ainda mais firme em suas mentes, inventamos algumas palavras em português e percebemos que todos nós as pronunciaríamos da mesma maneira caso elas existissem. Posteriormente, escrevi no quadro as palavras *amoeba*, *phlegm*, *haphazard* e *pigsty*, que foram pronunciadas diferentemente por cada um dos alunos; portanto, nenhum deles acertou pronunciar todas. Para finalizar esse primeiro momento, de conscientização, escrevi as palavras *bough*, *through*, *although*, *cough* e *enough* para mostrar que as mesmas letras – ough – podem ter cinco maneiras diferentes de serem pronunciadas.

Ainda na primeira aula, pude começar a ensinar o primeiro som – [θ] –, para conseguir manter o planejamento inicial de utilizar duas aulas para tratar cada som, ou grupo de som, escolhido, conforme mostrou o quadro 3.1.

Daí em diante, as aulas seguiram o mesmo padrão: iniciavam com a apresentação do(s) som(ns) com exercícios de percepção para, depois, passar para exercícios de produção. Exercícios de percepção são importantes como primeira fase da aula porque, enquanto não há conhecimento do som, as palavras da L2 com sons que não existem na L1 serão ouvidas pelos sons da L1 (AVERY; EHRLICH, 1992). Sobre esse tema, Naiman (1992) sugere que, ao serem sensibilizados sobre os sons da L2 por meio da instrução da pronúncia, os alunos passam a ouvir a L2 de maneira diferente, e daí começam a tentar imitar os sons que eles passaram a escutar, estendendo, assim, as aulas de pronúncia para fora da sala de aula. I. M. Burns (1992) menciona que isso é na verdade um ciclo, pois assim como a habilidade de compreender ajuda na produção, a habilidade de produzir também ajuda na compreensão, o

que faz a validade do ensino da pronúncia se aplicar não apenas à produção, mas também à compreensão. Ainda sobre a importância dos exercícios de percepção, Flege (2007, p. 367) entende que os aprendizes precisam estabelecer novas categorias fonológicas para os sons de uma L2 e que “a percepção das dissimilaridades fonéticas de um som da L2 do som mais próximo da L1 é um fator determinante para uma nova categoria fonética ser estabelecida para o som da L2”.

Durante os exercícios de percepção, os símbolos fonéticos foram apresentados como suporte e referência, mas os alunos foram informados que não *precisariam* aprendê-los, mas, caso o fizessem, teriam a grande vantagem de poder “ler” o som das palavras nas transcrições dos dicionários. Os símbolos utilizados tanto nas aulas como nesta dissertação são os do Alfabeto Fonético Internacional (**anexo A**).

Após os exercícios de percepção, as aulas passavam para uma prática controlada do som, com repetição dos sons e de palavras que os contrastam. Essa prática era então seguida por exercícios mais comunicativos, que incorporavam o som trabalhado a trechos de discursos plausíveis de acontecerem em situações reais.

Pode-se dizer, portanto, que as aulas de pronúncia seguiram o *modelo comunicativo do ensino da pronúncia*¹⁷⁷ proposto por Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996, p. 52), que segue os seguintes passos:

- descrição e análise de como o som é articulado;
- prática para distinguir o som de outros sons similares;
- prática controlada;
- prática guiada com feedback;
- prática comunicativa.

Como último comentário sobre as aulas de intervenção, quero registrar que, além dos sons selecionados para as intervenções (descritos no quadro 3.1), houve um som que foi tratado em sala de aula, mas que não está no quadro supramencionado, uma vez que seu ensino não foi planejado, mas sim *impromptu*, decidido no momento da aula. Trata-se do [ɥ] pós-vocálico, que não foi escolhido previamente, considerando que a maneira errônea que ele normalmente é pronunciado – [u] – não provoca quebra de comunicação, como mostrou a seção 3.4 *Análise do Pré-Teste*; contudo, pela sua relação tão próxima ao som [u:] e a grande

freqüência com que eles aparecem juntos, como também foi explicado na seção 3.4, adicionei-o às aulas de intervenção que tratavam do contraste [u:] e [ʊ].

3.5.2 As Tarefas das Aulas

As tarefas utilizadas nas aulas, que foram adotadas e/ou adaptadas dos livros didáticos de Hancock (1996) e de Godoy, Gontow e Marcelino (2006), assim como de diversas páginas eletrônicas¹⁷⁸, se encaixaram em alguma das categorias de tarefa para aulas de pronúncia propostas por Pennington (1996, p. 225), que estão resumidas na figura 3.3 a seguir.

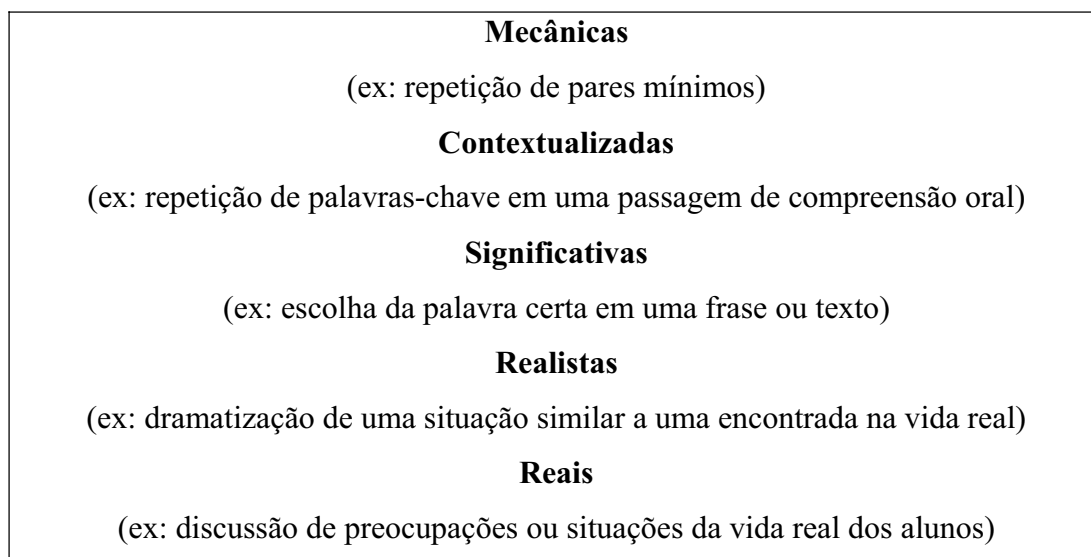


Figura 3.3: tipos de tarefas em aulas de pronúncia, conforme proposto por Pennington (1996)

A autora explica que apenas a primeira categoria é mecânica, sendo todas as outras “práticas comunicativas na língua”¹⁷⁹ (PENNINGTON, 1996, p. 225). Nas aulas de intervenção, foram utilizadas atividades que se encaixam em todas as categorias, com exceção

¹⁷⁷ “*communicative framework to teach pronunciation*”.

¹⁷⁸ Principalmente as seguintes: <http://www.manythings.org/pp/>;
<http://home.nordnet.fr/~rmaufroid/pupitre/sounds/soundslien.htm>;
http://www.oup.com/elt/global/products/englishfile/intermediate/c_pronunciation/;
<http://www.englishclub.com/pronunciation/index.htm>; <http://international.ouc.bc.ca/pronunciation/> e
<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/>.

¹⁷⁹ “*communicative language practice*”.

da última, devido ao tempo limitado para as intervenções e o nível ainda muito básico dos alunos, que os impediam de discutir mais livremente na língua-alvo.

Contudo, nem mesmo a prática mais mecânica, i.e. a de pares mínimos, deve ser suprimida, pois alunos podem se beneficiar muito dessa prática, principalmente nas fases iniciais de aquisição do som que está sendo ensinado. Reconheço que a sua utilização exclusiva tem pouca utilidade para momentos de comunicação real; “entretanto, frases com pares mínimos apresentam, sim, evidência de como o significado pode ser afetado se um único fonema vocálico é mal pronunciado ou mal percebido”¹⁸⁰ (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996, p. 111), o que vai, mais uma vez, ao encontro do título desta dissertação: pronunciar para *comunicar*.

Uma maneira de tornar a prática com pares mínimos ainda mais interessante e significativa foi a utilização da técnica de Bowen (1975). Nessa técnica, o professor apresenta uma frase com duas palavras que são pares mínimos, por exemplo, *the blacksmith hits/heats the horseshoe*¹⁸¹, e os alunos têm que escolher entre duas respostas, ou continuações da frase, dependendo do que for produzido pelo professor ou outros alunos, por exemplo, *with a hammer* ou *in the fire*¹⁸². Várias atividades utilizando a técnica de Bowen foram utilizadas nas intervenções, retiradas, principalmente, de Godoy, Gontow e Marcelino (2006).

Consoante com uma das propostas desta pesquisa, que é o de se beneficiar da homogeneidade da L1 dos alunos em contexto de ensino de LE, outra estratégia adotada durante as aulas foi a referência a sons da L1 para ajudar os aprendizes-participantes a identificar e produzir sons da L2. Uma vez que “aprendizes tendem a repousar sobre o sistema dos sons de sua língua nativa quando pronunciam a L2”¹⁸³ (TARONE, 2005, p. 492) e já que “eles [aprendizes] podem transferir um grande corpo de conhecimento da língua-mãe, o que faz o processo de aprendizagem da segunda língua mais fácil e mais rápido”¹⁸⁴ (LITTLEWOOD, 2004, p. 505), não haveria por que não se beneficiar do conhecimento do sistema fonético-fonológico da L1 dos alunos.

Seguem alguns exemplos de como o conhecimento do português do Brasil foi utilizado nas aulas. Ao ensinar o [ɾ] retroflexo, pude fazer referência à maneira que brasileiros do interior de São Paulo e Minas Gerais falam *porta*, *portão* e *porteira*, “puxando o r”. Já nas

¹⁸⁰ “nonetheless, minimal pair sentences do present evidence of how meaning can be misconstrued if a single vowel phoneme is mispronounced or misperceived.”

¹⁸¹ “o ferreiro bate/esquenta (n)a ferradura”.

¹⁸² “com um martelo” ou “no fogo”.

¹⁸³ “Learners tend to rely on their native language sound system when they pronounce the L2”.

¹⁸⁴ “they [students] can transfer a large body of relevant mother tongue knowledge, which makes the second language learning process easier and quicker”.

aulas sobre os sons do “th”, fingi ter “língua presa” ao falar frases como *you know someone who talks like this?* ([θ]) ou *a blue shirt from Zuleide* ([ð]), e depois pedi para que os alunos fizessem o mesmo, iniciando a prática do som de maneira lúdica.

Além dos sons da L1, outra fonte de transferência que pode ser utilizada para beneficiar os alunos é o sistema ortográfico da L1. Caso seja um sistema que tenha uma correspondência mais consistente entre letra e som, como é o caso do português, os alunos podem ler as palavras da L2 aplicando a regra de que cada letra corresponderá a um som, e normalmente um som da L1. Isso pode ser visto na quantidade de alunos (15 dos 28) que pronunciaram *keys* como [keis] no teste diagnóstico, cometendo não apenas o erro previsto de trocar o [z] por [s], mas também o de incluir o ditongo [ei] onde deveria haver apenas a vogal [i:], possivelmente enganados pelas letras *ey* em *keys*.

Sobre essa dificuldade, Avery e Ehrlich (1992) advogam a vantagem que professores que conhecem o sistema ortográfico da L1 dos alunos têm para o ensino da pronúncia. Assim é que, além das atividades com os dicionários da primeira aula, foram ensinadas algumas das (poucas) regras da relação ortografia-som do inglês. Um exemplo é o fato de que no contraste [æ] e [e]. As palavras grafadas com a letra “a” normalmente terão o primeiro som e as grafadas com “e” o segundo, como é o caso de *bad, fat, have* (todas pronunciadas com [æ]) e *bed, neck, met* (pronunciadas com [e]). Ainda sobre o som [æ] foi ensinado que palavras que têm a letra “a” + consoante + a letra “e” terão o ditongo [ei], como as palavras *cane, fate* e *mate* (pronunciadas com [ei]), que se contrastam com *can, fat* e *Matt* (pronunciadas com [æ]). Outra relação ortografia-som ensinada foi aquela em que o som [i] normalmente acontece em palavras grafadas com a letra “i”, enquanto que [i:] tem forte relação com as grafias “ee”, “ie”, “ei” e “ea”, como ilustram as palavras *fit* ([i]), *meet* ([i:]), *believe* ([i:]), *receive* ([i:]) e *please* ([i:]).

Parece ser um consenso que a falta de relação som-ortografia do inglês impõe uma dificuldade extra na aprendizagem de sua fonética e fonologia (AVERY; EHRLICH, 1992; PENNINGTON, 1996; KELLY, 2000; CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 2006; GODOY; GONTAOWN; MARCELINO, 2006; YAVAŞ, 2006; COLLINS; MEES, 2008, por exemplo). A dificuldade é tamanha que Wells (2003) chega a propor uma reforma para a ortografia do inglês baseada nos sons. É por isso que utilizar as poucas regras existentes pode trazer um fator motivacional para os alunos.

3.5.3 Automonitoração e Monitoração de Pares

Além das estratégias para o ensino dos sons, apropriei-me ainda do conceito de *monitoração* com o intuito de expandir a aprendizagem das aulas de pronúncia para as aulas normais dos alunos e até mesmo para seus possíveis contatos com a língua-alvo fora da sala de aula. Existem basicamente dois tipos de monitoração, a *automonitoração*¹⁸⁵, em que alunos conscientemente monitoram e corrigem a própria fala; e a *monitoração de pares*¹⁸⁶, em que alunos conscientemente monitoram e corrigem a fala de colegas (NAIMAN, 1992; FIRTH, 1992; PENNINGTON, 1996; GODOY; GONTOWN; MARCELINO, 2006, por exemplo).

Firth (1992) acredita na automonitoração como ferramenta de expandir as aulas de pronúncia para fora da sala de aula e que “uma vez que o aluno é capaz de produzir a forma correta, o professor deve incentivar a autocorreção”¹⁸⁷ (FIRTH, 1992, p. 217). A autora afirma que, para desenvolver automonitoração, é preciso haver motivação, explicações, prática e *feedback*. Todos esses elementos fizeram parte das aulas de intervenção, uma vez que motivei alunos a corrigirem a si mesmos e seus colegas durante as aulas regulares, expliquei-lhes como perceber os sons errados, e, por meio de *feedback* no início de cada aula, percebi que eles realmente praticaram a monitoração, pois sempre me contavam situações na aula regular de inglês em que eles conseguiram corrigir um colega que tinha pronunciado um som errado. Firth (1992) ainda menciona que uma das técnicas para desenvolver a monitoração é a de ensinar alunos a decifram os símbolos fonéticos de dicionários, o que foi feito durante as intervenções.

Juntamente com a segunda gravação dos participantes da turma com intervenções, i.e., o primeiro pós-teste, conduzi uma entrevista cujas respostas estão resumidas no **apêndice L**. Uma das perguntas indagava se houve algum momento nas aulas regulares em que o aluno se lembrou das aulas de pronúncia, e algumas das respostas relatam uma clara ação da monitoração de pares, como as seguintes:

- **Fábia**¹⁸⁸: “algumas palavras que o professor falava e mandava a gente repetir, aí ainda tinha gente que falava errado”;

¹⁸⁵ *Self-monitoring*

¹⁸⁶ *Peer monitoring*

¹⁸⁷ “once the student is capable of producing the correct form, the teacher must encourage self-correction”.

¹⁸⁸ Conforme mencionado na seção 2.5 *O Princípio Ético*, todas as referências feitas aos participantes são por meio de codinomes criados por este pesquisador a fim de preservar seus direitos de anonimato.

- **Geovana:** “quando um colega nosso falava *three*, por exemplo, e falava *free*, aí a gente lembrava de corrigir ele”;
- **Rita:** “tem vezes, assim, que a gente tinha que responder algum exercício, aí a gente olhava assim e falava, “ah não, essa pronuncia assim”;
- **Thales:** “teve algumas vezes que os amiguinhos falavam coisa errada aí eu lembrava o que o tio Ronaldo dizia e ia e dava um peteleco, quando falava *sink* [para *think*] ou *Tursday* [para *Thursday*]”.

Além dessas, a resposta de Maurício para a mesma pergunta revela uma forte ação da automonitoração: “sim, principalmente agora que a gente tá estudando o passado aí eu ficava lembrando, só que mesmo assim às vezes eu falava errado, mas eu ficava tentando me corrigir”, o que demonstra não apenas a autocorreção como também a conscientização de manter-se monitorado.

3.5.4 As Últimas Intervenções

Faz-se necessária uma observação sobre as duas últimas aulas de intervenção. De acordo com o quadro 3.1 (sons selecionados para as intervenções), as duas últimas aulas seriam dedicadas ao ensino da aspiração de [p], [t] e [k] no início de palavras ou de sílabas tônicas; no entanto, com a finalidade de trazer maior motivação para a aprendizagem da pronúncia e deixar os sons até então trabalhados bem consolidados na interlíngua dos participantes, decidi desistir do tratamento desses sons e utilizar as duas últimas intervenções para conduzir aulas de revisão com um tom mais lúdico. Preparei, portanto, jogos nos quais os participantes, sempre trabalhando em grupos, tinham que realizar diversas tarefas, como identificar palavras olhando apenas a transcrição fonética, escrever a transcrição de palavras ditadas por mim, entre outras.

Essa decisão, que foi tomada após o início das intervenções e que implica uma mudança do planejamento, é característica da pesquisa-ação, visto que “nesta, sendo o professor o próprio pesquisador, muitas vezes ele não espera a conclusão dos resultados (privando seus alunos de receberem um ensino melhor), para a aplicação das idéias surgidas durante o processo de investigação” (SAGOR, 1992 *apud* VIANA, 2007, p. 249).

Também El Andaloussi, ao trazer uma explicação sobre a *intervenção estratégica* na pesquisa-ação, defende que:

[...] o iniciador (i.e. aquele conduzindo a intervenção) está, então, em uma posição antes de piloto ou de estrategista do que de especialista ou cientista. A arte de negociar a montagem do dispositivo e de sua sustentação revela-se mais importante que as competências científicas ou profissionais. O processo de pesquisa-ação é freqüentemente marcado por atitudes que os diferentes participantes desenvolvem quer para instalar um modo de aliança criativo quer para sustentar os papéis tradicionalmente estabelecidos que separam pesquisador e atores (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 113).

De fato, a decisão de eliminar um grupo de sons a serem trabalhados e utilizar as duas últimas intervenções para aulas mais lúdicas partiu da necessidade de que alunos dessa idade têm de uma exposição mais divertida e descontraída para um engajamento mais forte. Os efeitos dessa decisão podem ser percebidos em várias das respostas de uma das perguntas feitas na entrevista conduzida juntamente com a segunda gravação (primeiro pós-teste). As respostas completas dos alunos para a pergunta *teve alguma aula que você gostou mais?* estão registradas no **apêndice L**, mas as seguintes são bom exemplos do efeito da instrução lúdica do final do semestre:

- **Fábia:** “a última, por causa dos jogos”;
- **Geovana:** “todas são legais, mas eu gostei das duas últimas, foram mais diferentes”;
- **Lorena:** “a de hoje, com as brincadeiras”;
- **Nívea:** “a última, porque foi o jogo”;
- **Regina:** “essa última foi bem legal, porque a gente fez jogo, foi no quadro”.

3.6 ANÁLISE DO PÓS-TESTE IMEDIATO

No dia da última aula de intervenção, iniciei as gravações do pós-teste imediato, a fim de verificar os efeitos da instrução explícita. Os participantes leram a mesma lista de palavras e frases do teste diagnóstico, e suas gravações foram transcritas e analisadas, contrastando a pronúncia dessa gravação com a do teste diagnóstico. Isto é, em vez de utilizar uma ficha em branco para as transcrições e análises, tomei por base as fichas já preenchidas durante as análises do teste diagnóstico e, sempre que alguma mudança ocorreu, as novas anotações

foram sublinhadas, para facilitar a análise, uma vez que o que interessa aqui são as mudanças na pronúncia após a instrução. Assim como com o teste diagnóstico, o pós-teste imediato foi conduzido tanto com a turma controle (sem intervenção) como com o grupo de pesquisa (com intervenção) e as transcrições, que estão registradas no **apêndice H**, foram feitas por este pesquisador e supervisionadas pelo orientador desta pesquisa, como explica a seção 2.3 *Procedimentos*, nota de rodapé 150.

3.6.1 Análise dos Sons

O primeiro passo da análise das transcrições do pós-teste imediato foi o de contar quantas mudanças haviam ocorrido na pronúncia dos participantes. Após fazer as transcrições das gravações, sublinhando as diferenças na pronúncia entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato, bastou contar quantas vezes uma palavra que havia sido pronunciada corretamente na primeira gravação passou a ser pronunciada erroneamente e vice-versa. O resultado encontra-se na tabela 3.3, que compara as mudanças numéricas da quantidade de erros entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato para cada turma. Vale ressaltar que os valores registrados para a ocorrência de erros no teste diagnóstico na tabela que segue (3.3) e na 3.1, previamente apresentada, são diferentes visto que na tabela 3.1 estão registrados os valores para a ocorrência de erros de todos os participantes, enquanto que na 3.3 as ocorrências foram registradas separadamente para cada turma.

A aparição de erros nos pós-testes era esperada, visto que o retorno a formas não-atestadas que tinham sido aprendidas faz parte do processo de desenvolvimento lingüístico natural da aquisição de línguas, explicado sob o termo *backsliding*, na teoria da interlíngua de Selinker (1972).

Nas colunas sobre o pós-teste, o símbolo de adição (+) refere-se a erros que não tinham sido cometidos, mas que apareceram na segunda gravação. Semelhantemente, o símbolo de subtração (-) representa erros que desapareceram na segunda gravação.

Som	Ocorrência do erro na turma de controle no teste diagnóstico (11 participantes)	Ocorrência do erro na turma de controle no pós-teste imediato (11 participantes)	Ocorrência do erro na turma com intervenção no teste diagnóstico (17 participantes)	Ocorrência do erro na turma com intervenção no pós-teste imediato (17 participantes)
1. [p], [t] e [k]	54	+1 -0 = 55	82	+2 -1 = 83
2. [t] [d]	10 0	+1 -3 = 8 +0 -0 = 0	14 0	+2 -1 = 15 +1 -0 = 1
3. [tʃ] e [dʒ]	10	+4 -5 = 9	8	+7 -2 = 13
4. [θ] e [ð]	92	+0 -1 = 89	167	+0 -74 = 93
5. [ʔ] pós-vocálico	48	+1 -1 = 48	85	+0 -23 = 62
6. [ɾ] retroflexo	17	+1 -5 = 13	13	+3 -7 = 9
7. grupos consonantais em início de palavras	3	+1 -0 = 4	1	+0 -1 = 0
8. [m], [n] e [ŋ] em final de palavras	0	+0 -0 = 0	0	+0 -0 = 0
9. [ŋ]	33	+0 -0 = 33	51	+0 -0 = 51
10. [h]	8	+1 -4 = 5	9	+0 -6 = 3
11. [z] e [s]	88	+0 -0 = 88	136	+0 -1 = 135
12. [t], [d] e [ɪd], no -ed final	90	+1 -3 = 88	137	+0 -37 = 100
13. [j] e [w]	0	+2 -0 = 2	0	+0 -0 = 0
14. Oclusivas	1	+0 -1 = 0	1	+0 -1 = 0
16. [i:] [ɪ]	38 4	+0 -4 = 34 +0 -2 = 2	55 4	+0 -12 = 43 +0 -0 = 4
17. [u:ʔ] [u:] [ʊ]	1 21 0	+2 -1 = 2 +0 -0 = 21 +0 -0 = 0	2 32 0	+1 -2 = 1 +0 -9 = 23 +2 -0 = 2
18. [æ] [e]	44 0	+0 -2 = 42 +0 -0 = 0	68 0	+0 -20 = 48 +2 -0 = 2
19. [æ] (para [a:])	0	+0 -0 = 0	0	+0 -0 = 0
20. [ə]	75	+3 -9 = 69	121	+0 -13 = 108
21. [ʌ]	10	+2 -3 = 9	9	+6 -2 = 13

Tabela 3.3: comparação numérica da ocorrência de erros no teste diagnóstico e no pós-teste imediato em ambas as turmas

Os sons que foram tratados na turma com intervenção foram sombreados na tabela acima, pois a partir desses dados numéricos é possível perceber a diferença da ocorrência de erros para alguns sons. Entretanto, para uma melhor análise, os números acima foram utilizados para verificar a proporção percentual da taxa de ocorrência de erros nos dois testes em cada uma das turmas, que pode ser verificado na tabela a seguir, onde os sons que foram tratados nas intervenções também foram sombreados a fim de facilitar a análise:

Som	Porcentagem da ocorrência de erro na turma de controle no teste diagnóstico (11 participantes)	Porcentagem da ocorrência de erro na turma de controle no pós-teste imediato (11 participantes)	Porcentagem da ocorrência de erro na turma com intervenção no teste diagnóstico (17 participantes)	Porcentagem da ocorrência de erro na turma com intervenção no pós-teste imediato (17 participantes)
1. [p ^h], [t ^h] e [k ^h]	82%	83%	80%	81%
2. [t] [d]	45% 0%	36% 0%	34% 0%	44% 2%
3. [tʃ] e [dʒ]	18%	16%	9%	15%
4. [θ] e [ð]	84%	81%	98%	55%
5. [ʔ] pós-vocálico	87%	87%	100%	73%
6. [ɾ] retroflexo	39%	30%	19%	13%
7. grupos consonantais em início de palavras	9%	12%	2%	0%
8. [m], [n] e [ŋ] em final de palavras	0%	0%	0%	0%
9. [ŋ]	100%	100%	100%	100%
10. [h]	24%	15%	18%	6%
11. [z] e [s]	100%	100%	100%	99%
12. [t], [d] e [ɪd], no -ed final	91%	89%	90%	65%
13. [j] e [w]	0%	4%	0%	0%
14. Oclusivas	3%	0%	2%	0%
16. [i:] [ɪ]	86% 18%	77% 9%	81% 12%	63% 12%
17. [uɾ] [u:] [ʊ]	3% 95% 0%	6% 95% 0%	4% 94% 0%	2% 68% 4%
18. [æ] [e]	100% 0%	95% 0%	100% 0%	71% 4%
19. [æ] (para [a:])	0%	0%	0%	0%
20. [ə]	68%	63%	71%	64%
21. [ʌ]	45%	41%	26%	38%

Tabela 3.4: comparação percentual da ocorrência de erros no teste diagnóstico e no pós-teste imediato em ambas as turmas

Por último, foi elaborada a próxima tabela, 3.5, na qual foram registrados, em ordem decrescente, os sons que sofreram maior queda percentual de ocorrência de erros. Os sons registrados a seguir foram os que tiveram uma diferença igual ou maior que 10 pontos percentuais entre o teste diagnóstico e o pós-teste. As diferenças menores que 10 pontos

percentuais são insignificativas, pois demonstram o desenvolvimento natural de alunos expostos à instrução da/na L2.

Som	Diferença na taxa de ocorrência de erros entre pré- e pós-testes da turma controle (em pontos percentuais)	Diferença na taxa de ocorrência de erros entre pré- e pós-testes da turma com intervenção (em pontos percentuais)
1. (4) [θ] e [ð]	-3	-43
2. (18) [æ]	-5	-29
3. (5) [ʔ] pós-vocálico	0	-27
4. (17) [u:]	0	-26
5. (12) [t], [d] e [ɪd] no <i>-ed</i> final	-2	-25
6. (16) [i:]	-9	-18
7. (10) [h]	-9	-12

Tabela 3.5: percentual dos sons que tiveram maior redução de ocorrência de erro entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato

Analisando esses dados, é fácil verificar o efeito positivo que a instrução explícita de alguns sons da pronúncia do inglês trouxe para o conhecimento fonético-fonológico e, conseqüentemente, para o desempenho lingüístico dos participantes da turma com intervenção, uma vez que todos os sons indicados na tabela anterior que obtiveram maior diminuição da ocorrência de erros foram ensinados explicitamente. À primeira vista, pode parecer que houve uma exceção, para o [ʔ] pós-vocálico, visto que ele não apareceu no quadro 3.1 (sons selecionados para as intervenções) como sendo um dos sons escolhidos para tratamento; contudo, conforme explicitado no último parágrafo da seção 3.5.1 *A Seqüência das Aulas*, esse som foi tratado nas intervenções dos sons [u:] e [ʊ], por causa da alta freqüência com que os sons [u:] e [ʔ] aparecem juntos.

Não houve nenhum som na turma de controle cuja diferença da ocorrência de erro entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato tenha sido maior que 10 pontos percentuais. Da mesma maneira, também não houve nenhum som que não tenha sido tratado na turma com intervenção que tenha sofrido uma queda maior que de 10 pontos percentuais. Esses dois fatores, juntamente com a diminuição significativa da ocorrência de erros dos sons da tabela 3.5 na turma com intervenção, mostram que alunos podem se beneficiar imensamente de algumas horas, mesmo que poucas, de ensino explícito da pronúncia, contanto que esse ensino seja específico para suas necessidades como falantes de uma determinada L1, neste caso, o português do Brasil.

Entre os sons tratados nas intervenções, houve apenas dois que não tiveram uma redução significativa na ocorrência de erros: (6) [ɾ] retroflexo e (11) [z] e [s]. O motivo que levou o [ɾ] retroflexo a ter uma diminuição pequena, de apenas seis pontos percentuais na turma com intervenção e nove na turma de controle, é que sua ocorrência de erro no teste diagnóstico já havia sido baixa, apenas 19% na turma com intervenção e 39% na turma de controle. Esse som foi incluído nas intervenções, como indicou a seção 3.4 *Análise do Pré-Teste*, porque, contrastado com o som [h], pode trazer quebra na comunicação se mal pronunciado.

Já a não-diminuição da taxa de ocorrência do som [z] está relacionada ao grau de dificuldade que essa produção impõe ao aprendiz luso-falante. O que estava sendo testado com esse som era como os aprendizes pronunciariam a letra “s” do final de substantivos no plural e de verbos na terceira pessoa do singular no presente simples. O que foi constatado é que os participantes transferiram seu conhecimento do som da letra “s” do português para o inglês, visto que houve 100% de erro em ambas as turmas nas palavras que têm a letra “s” final soando como [z] no teste diagnóstico e apenas um ponto percentual de diminuição da ocorrência do erro no pós-teste da turma com intervenção, a despeito do tratamento feito com esse som, pois a produção desses sons envolve os conceitos de assimilação progressiva e de surdez e sonoridade, como será explicado a seguir.

Existe, na verdade, um caso em que esse sufixo gramatical *-s* soa como [s] no inglês: quando o som que o antecede é surdo e não sibilante ou africado, como em *books*, pronunciado [bʊks]. Quando o som que antecede o sufixo *-s* é sonoro, como em *plays*, a letra “s” terá o som [z] – [pleɪz]; e quando o som anterior é sibilante ou africado, como em *passes* ou *watches*, o sufixo *-es* soará como [ɪz] ou [əz] – [wɑ:tʃɪz].

Dessa forma, o som [z] impõe maior dificuldade do que os outros para os aprendizes luso-falantes porque ele não representa um novo som a ser aprendido, como a maioria dos outros sons tratados, mas sim um som que existe na língua portuguesa porém em um ambiente ortográfico e morfológico que vão contra as regras fonético-fonológicas do português, de ter o som [z] para o morfema “s” de plural. A morfologia acrescenta dificuldade principalmente no que diz respeito ao plural, uma vez que em ambas as línguas o plural é formado acrescentando-se o mesmo sufixo *-s*. Porém, enquanto que no português a letra “s” do plural deve soar como [s] – o que é muito mais consistente –, no inglês, a mesma letra “s”, que tem a mesma função pluralizadora, deve soar como [z].

A previsão dessa dificuldade pode ser encontrada na literatura sobre ASL. Kellerman (1979), ao investigar o papel do distanciamento lingüístico na transferência da L1 para a L2, propõe que há uma influência *psicopológica*. Em seu conhecido estudo em que pediu que alunos holandeses de inglês indicassem, de uma lista de frases com diferentes significados para o verbo *breken* (quebrar em holandês), quais poderiam ser traduzidos para o verbo *break* em inglês, Kellerman (1979) propõe que a crença que aprendizes têm sobre o distanciamento lingüístico entre a L1 e a L2 é uma forte fonte de transferência lingüística. Em outras palavras, quanto mais próximas um aprendiz crê que sua L1 e a L2 são, mais transferência haverá. Dessa maneira, a proximidade que há entre a morfologia da construção do plural no português e no inglês impõe uma transferência fonético-fonológica maior do que em elementos que são completamente assimétricos, como a utilização do sufixo *-ed* para construção do passado simples, que, como já foi visto, teve uma redução de erro de pronúncia muito maior (25 pontos percentuais na turma com intervenção).

Ainda sobre esse tema, Flege (1995, 1999, 2007) desenvolveu o *Modelo de Aprendizagem da Fala*¹⁸⁹, que sugere que os mecanismos necessários para produção de sons permanecem intactos por toda a vida. Para o autor, o que acontece é que, conforme o tempo passa, torna-se mais difícil perceber os sons mais próximos dos da L1. Portanto, os sons que se contrastam menos são os mais difíceis de aprender e dominar, uma vez que os aprendizes tendem a não percebê-los como diferentes, o que pode ter acontecido com o sufixo *-s*.

A mesma proposta é elaborada por Major e Kim (1999) com a *Hipótese da Taxa Diferencial de Similaridade*¹⁹⁰, e corroborada por Yavaş (2006, p. 199), que afirma que “[pesquisas] têm demonstrado que a aprendizagem se torna mais difícil quando as estruturas/sons são similares entre a L1 e a L2 do que quando elas são diferentes”¹⁹¹.

3.6.2 Análise dos Participantes

As análises conduzidas até então levaram em consideração cada uma das turmas como um todo, olhando para as dificuldades fonético-fonológicas individualmente. Contudo, há

¹⁸⁹ *Speech Learning Model*

¹⁹⁰ *Similarity Differential Rate Hypothesis*, que é muito próxima ao *speech learning model*, e afirma que os sons mais próximos da L1 e da L2 são os mais difíceis, e demorados, e serem percebidos e aprendidos do que os mais distantes.

fatores individuais na ASL que levam a diferenças significativas acerca do sucesso da aprendizagem da L2 e isso não foi diferente nesta pesquisa, visto que a taxa de diminuição dos erros teve grande diferença entre os alunos da turma com intervenção. É por isso que faz-se necessária, além da análise dos sons, uma análise dos participantes individualmente.

Além do fator idade, extensamente discutido no primeiro capítulo, estão ainda entre os principais fatores individuais: motivação, personalidade, aptidão para aprender línguas, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, fatores afetivos (como ansiedade e abertura para correr riscos), auto-estima, empatia, (in)dependência de campo, tipo de inteligência dominante e especialização hemisférica do cérebro (SKEHAN, 1989; BROWN, 2000; 2006; GASS; SELINKER, 2008; ELLIS, 1994; 2008b).

Um estudo que mostra a influência dos fatores individuais especialmente para a área fonético-fonológica é o de Moyer (1999). Buscando melhor compreender os efeitos de maturação na aquisição fonético-fonológica, esse pesquisador investigou a aquisição da fonologia do alemão por 24 falantes nativos de inglês que começaram a aprender alemão após os 11 anos de idade. Os participantes foram gravados e juízes nativos de alemão escutaram essas gravações, que haviam sido misturadas a gravações feitas por falantes nativos de alemão. Apenas um dos aprendizes foi considerado como falante nativo de alemão, e ele havia começado a aprender alemão aos 22 anos de idade e foi praticamente autodidata.

Moyer (1999) verificou que o que o distinguia dos outros aprendizes era o fato de ele ser profundamente fascinado com a língua e cultura alemãs e ter um desejo de “soar” como alemão. Esse estudo reforça o que Avery e Ehrlich (1992) afirmam, que os fatores que mais influenciam a aquisição da fonologia da L2, além da idade e da influência da L1, são os fatores individuais, como a motivação, o interesse pela língua e, até mesmo, a abertura para a aculturação (SCHUMANN, 1978), que são influenciadores na aquisição de uma L2, particularmente de seus aspectos fonético-fonológicos.

Esse conceito é compartilhado por diversos pesquisadores, pois, além de haver livros, artigos e capítulos inteiramente dedicados aos fatores individuais da ASL, como motivação, personalidade e aptidão para línguas (SKEHAN, 1989; OXFORD, 1999; ELLIS, 2004; DÖRNEY, 2001; DÖRNEY; SCHIMIDT, 2001; DÖRNEY; SKEHAN, 2003; NAKATA, 2006; por exemplo), Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996, p. 295) afirmam que “talvez mais do que em qualquer outra área, a pronúncia está interconectada com o ego dos aprendizes (i.e., com seus níveis de autoconfiança, suas percepções de autovalor e sua atenção

¹⁹¹ “[research] has shown that learning becomes more difficult when the structures/sounds are similar between the L1 and L2 than when they are dissimilar”.

para como os outros os vêem)”¹⁹². Pennington (1996, p. 219) também corrobora essa idéia ao destacar que “a atenção e motivação do aprendiz são chaves para implementar mudança, facilitando o processo de mudança e mantendo o progresso na aquisição fonológica”¹⁹³.

Por causa de fatores individuais, como os já citados, é que houve, entre os alunos da turma com intervenção, diferenças bem marcantes na taxa de redução dos erros após as aulas explícitas de pronúncia, como mostra a tabela 3.6:

Participante	Percentual de erro no teste diagnóstico	Percentual de erro no pós-teste imediato	Diferença (em pontos percentuais)
Lorena	59%	35%	-24
Fabiola	50%	29%	-21
Patrícia	52%	32%	-20
Fábia	42%	25%	-17
Thales	50%	35%	-15
Sabrina	54%	43%	-11
Nívea	53%	42%	-11
Maurício	53%	43%	-10
Mauro	62%	53%	-9
Geovana	51%	42%	-9
Paulo	55%	48%	-7
Murilo	67%	62%	-5
Gustavo	60%	57%	-3
Regina	63%	61%	-2
Luiz	63%	64%	+1
Rafaela	57%	58%	+1
Rita	62%	64%	+1

Tabela 3.6: diferença na taxa de erros dos participantes da turma com intervenção entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato

Infelizmente, a entrevista conduzida juntamente com a gravação do pós-teste imediato apresentou dificuldade para identificar exatamente quais fatores individuais prevaleceram para que os primeiros participantes da tabela 3.6 obtivessem uma taxa de redução de erros tão superior aos últimos. Para tal, seria necessário aplicar questionários e conduzir entrevistas mais específicas, assim como realizar observações mais delongadas dos participantes em suas aulas regulares. Todavia, como esse não é o foco desta pesquisa, apenas registro reconhecer os efeitos individuais em ação nesses participantes como fatores determinantes da aprendizagem, uma vez que todos eles foram expostos às mesmas aulas, com o mesmo material, mesmo instrutor e mesma quantidade de tempo, porém com demonstração de

¹⁹² “perhaps more than any other skill, pronunciation is intertwined with learners’ egos (i.e., with their degree of self-confidence, their perception of self-value, and their awareness of how others view them)”.

¹⁹³ “the learner’s attention and motivation are key to activating change, facilitating the change process and maintaining progress in phonological acquisition”.

aprendizagem tão destoantes. Mesmo assim, com a entrevista conduzida antes da primeira gravação, que está resumida em um quadro no **apêndice J**, é possível verificar que os únicos participantes que disseram não gostar de estudar inglês, Luiz e Rafaela, tiveram aumento de um ponto percentual na ocorrência de erro entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato. É possível que outros participantes que não obtiveram melhorias significativas também tenham algum sentimento negativo com relação à aprendizagem do inglês, mas não quiseram falar abertamente ao pesquisador.

Essa análise dos participantes individuais também conduzida com a turma de controle, o que confirma, mais uma vez, os efeitos positivos da instrução explícita que a turma com intervenção recebeu. A tabela 3.7 apresenta a taxa de redução de erros para cada participante da turma de controle entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato.

Participante	Percentual de erro no teste diagnóstico	Percentual de erro no pós-teste imediato	Diferença (em pontos percentuais)
Mário	62%	54%	-8
Gabriela	65%	58%	-7
Iolanda	67%	63%	-4
William	64%	60%	-4
Yasmin	56%	53%	-3
Leandro	54%	52%	-2
Alessandra	44%	42%	-2
Beatriz	58%	57%	-1
Bernardo	49%	48%	-1
Carlos	55%	55%	0
Ilma	51%	54%	+3

Tabela 3.7: diferença na taxa de erros dos participantes da turma de controle entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato

Como pode ser visto, dez dos participantes da turma com intervenção tiveram uma redução de erros igual ou superior à do participante da turma de controle que teve maior redução, Mário, que foi de oito pontos percentuais. Além disso, analisando as tabelas 3.6 e 3.7 é possível constatar que a média da ocorrência de erros no teste diagnóstico é de 57% para a turma de controle e 56% para a turma com intervenção – cifras bem próximas. Já no pós-teste imediato, enquanto que a média da ocorrência de erros na turma de controle foi de 54%, a turma com intervenção teve apenas 46%, uma diferença significativa que corrobora a conclusão até aqui traçada, de que há efeitos positivos para a instrução explícita de pronúncia da sala de aula de LE.

3.7 ANÁLISE DO PÓS-TESTE A POSTERIORI

Com fins a incorporar uma veia longitudinal a esta pesquisa, após 11 meses do término das intervenções e da gravação do pós-teste imediato¹⁹⁴, foi aplicado um pós-teste *a posteriori*, no qual alunos de ambas as turmas foram gravados lendo as mesmas palavras e frases utilizadas nas duas primeiras gravações. Essas gravações foram também transcritas e analisadas, tomando-se por base as fichas da análise do pós-teste imediato, e as anotações novas foram sombreadas, uma vez que o que interessa para essa análise são as mudanças entre o pós-teste imediato e o *a posteriori*. As transcrições completas, feitas pelo autor e supervisionadas pelo orientador desta pesquisa, estão registradas no **apêndice I**.

3.7.1 Análise dos Sons

Assim como foi feito com a análise do pós-teste imediato, primeiramente serão apresentados os dados acerca dos sons, tomando cada uma das turmas como um todo. Portanto, após transcrever o pós-teste *a posteriori*, sombreado as diferenças entre ele e a gravação anterior (pós-teste imediato), contei quantas vezes uma palavra que havia sido pronunciada corretamente na primeira gravação passou a ser pronunciada erroneamente e vice-versa. A tabela a seguir, que apresenta os resultados numéricos, utiliza o símbolo de adição (+) para referir-se a erros que não tinham sido cometidos mas que apareceram nessa terceira e última gravação e o de subtração (-) para os erros que desapareceram. Em todas as tabelas que se seguem, os sons tratados nas intervenções foram sombreados para melhor análise.

¹⁹⁴ As intervenções ocorreram no segundo semestre de 2007 e a gravação do pós-teste *a posteriori* foi feita ao final do segundo semestre de 2008, na última semana de outubro e na primeira de novembro.

Som	Ocorrência do erro na turma de controle no pós-teste imediato (11 participantes)	Ocorrência do erro na turma de controle no pós-teste <i>a posteriori</i> (11 participantes)	Ocorrência do erro na turma com intervenção no pós-teste imediato (17 participantes)	Ocorrência do erro na turma com intervenção no pós-teste <i>a posteriori</i> (17 participantes)
1. [p ^h], [t ^h] e [k ^h]	55	+0 -1 = 54	83	+0 -6 = 77
2. [t] [d]	8 0	+2 -1 = 9 +1 -0 = 1	15 1	+0 -8 = 7 +0 -1 = 0
3. [tʃ] e [dʒ]	9	+2 -4 = 7	13	+0 -6 = 7
4. [θ] e [ð]	89	+0 -10 = 79	93	+2 -14 = 81
5. [ʔ] pós-vocálico	48	+0 -5 = 43	62	+1 -12 = 50
6. [ɾ] retroflexo	13	+1 -0 = 14	9	+3 -4 = 8
7. grupos consonantais em início de palavras	4	+0 -2 = 2	0	+1 -0 = 1
8. [m], [n] e [ŋ] em final de palavras	0	+0 -0 = 0	0	+0 -0 = 0
9. [ŋ]	33	+0 -0 = 33	51	+0 -0 = 51
10. [h]	5	+1 -1 = 5	3	+1 -1 = 3
11. [z] e [s]	88	+0 -0 = 88	135	+1 -0 = 136
12. [t], [d] e [ɪd], no <i>-ed</i> final	88	+3 -2 = 89	100	+12 -18 = 94
13. [j] e [w]	2	+0 -2 = 0	0	+0 -0 = 0
14. Oclusivas	0	+0 -0 = 0	0	+0 -0 = 0
16. [i:] [ɪ]	34 2	+3 -1 = 36 +0 -1 = 1	43 4	+5 -2 = 46 +0 -0 = 4
17. [u:ʔ] [u:] [ʊ]	2 21 0	+0 -1 = 1 +0 -1 = 22 +0 -0 = 0	1 23 2	+0 -1 = 0 +2 -2 = 23 +0 -0 = 2
18. [æ] [e]	42 0	+0 -0 = 42 +0 -0 = 0	48 2	+8 -2 = 54 +0 -2 = 0
19. [æ] (para [a:])	0	+0 -0 = 0	0	+0 -0 = 0
20. [ə]	69	+3 -4 = 68	108	+0 -17 = 91
21. [ʌ]	9	+1 -1 = 9	13	+0 -9 = 4

Tabela 3.8: comparação numérica da ocorrência de erros no pós-teste imediato e no pós-teste *a posteriori* em ambas as turmas

Também da mesma maneira que foi feito com a análise anterior, uma tabela com as proporções percentuais foi elaborada para uma interpretação mais acurada. Houve quatro participantes (dois de cada turma) que não fizeram a terceira gravação porque não mais estudavam no instituto de línguas onde a pesquisa foi conduzida. Por isso, para poder fazer uma tabela comparativa, foi utilizado, para esses alunos, sua produção na segunda gravação, ou seja, para manter o mesmo valor referencial para 100%, considerou-se como se esses alunos não tivessem mudado absolutamente nada da segunda para a terceira gravação.

Som	Porcentagem da ocorrência de erro na turma de controle no pós-teste imediato (11 participantes)	Porcentagem da ocorrência de erro na turma de controle no pós-teste <i>a posteriori</i> (11 participantes)	Porcentagem da ocorrência de erro na turma com intervenção no pós-teste imediato (17 participantes)	Porcentagem da ocorrência de erro na turma com intervenção no pós-teste <i>a posteriori</i> (17 participantes)
1. [p], [t] e [k]	83%	82%	81%	75%
2. [t] [d]	36% 0%	41% 3%	44% 2%	21% 0%
3. [tʃ] e [dʒ]	16%	13%	15%	8%
4. [θ] e [ð]	81%	72%	55%	48%
5. [ɫ] pós-vocálico	87%	78%	73%	59%
6. [ɽ] retroflexo	30%	32%	13%	12%
7. grupos consonantais em início de palavras	12%	6%	0%	2%
8. [m], [n] e [ŋ] em final de palavras	0%	0%	0%	0%
9. [ŋ]	100%	100%	100%	100%
10. [h]	15%	15%	6%	6%
11. [z] e [s]	100%	100%	99%	100%
12. [t], [d] e [ɪd], no <i>-ed</i> final	89%	90%	65%	61%
13. [j] e [w]	4%	0%	0%	0%
14. Oclusivas	0%	0%	0%	0%
16. [i:] [ɪ]	77% 9%	82% 5%	63% 12%	68% 12%
17. [u:ɫ] [u:] [ʊ]	6% 95% 0%	3% 100% 0%	2% 68% 4%	0% 68% 4%
18. [æ] [e]	95% 0%	95% 0%	71% 4%	79% 0%
19. [æ] (para [a:])	0%	0%	0%	0%
20. [ə]	63%	62%	64%	54%
21. [ʌ]	41%	41%	38%	12%

Tabela 3.9: comparação percentual da ocorrência de erros no pós-teste imediato e no pós-teste *a posteriori* em ambas as turmas

Por último, foi elaborada a tabela a seguir, na qual foram registrados, em ordem decrescente, os sons que sofreram maior queda percentual de ocorrência de erros. Assim como foi feito na análise do primeiro pós-teste, os sons registrados foram os que tiveram uma diferença igual ou maior a dez pontos percentuais entre o pós-teste imediato e o pós-teste *a posteriori*.

Som	Diferença na taxa de ocorrência de erros entre os pós-testes imediato e <i>a posteriori</i> na turma de controle (em pontos percentuais)	Diferença na taxa de ocorrência de erros entre os pós-testes imediato e <i>a posteriori</i> na turma de pesquisa (em pontos percentuais)
1. (21) [ʌ]	0	-26
2. (1) [t]	+5	-23
3. (5) [ʔ] pós-vocálico	-9	-14
4. (20) [ə]	-1	-10

Tabela 3.10: percentual dos sons que tiveram maior redução de ocorrência de erro entre os pós-testes imediato e *a posteriori*

Com essa última tabela, fica visualmente claro que a evolução fonético-fonológica dos participantes de pesquisa da turma com intervenção não foi tão alta quanto no pós-teste imediato, uma vez que na tabela 3.5 havia sete dificuldades que tiveram redução maior que dez pontos percentuais e agora houve quatro com essa taxa de redução. Contudo, a evolução da turma de controle ficou bem próxima da encontrada na análise do pós-teste imediato, uma vez que em ambas as gravações a maior taxa de redução encontrada foi de nove pontos percentuais, o que aconteceu quatro vezes entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato e três vezes nessa última análise, entre os pós-testes imediato e o *a posteriori*.

Esses dados são surpreendentes, pois durante os dois semestres de intervalo entre a aplicação dos pós-testes, nenhuma das turmas teve aulas de pronúncia, muito pelo contrário, eles nem mesmo tiveram as mesmas aulas. Por precisarem mudar os dias e horários de suas aulas de inglês, os participantes de pesquisa, que no pós-teste imediato estudavam em duas turmas (uma de controle e outra de pesquisa), estavam espalhados em nove turmas diferentes no momento da aplicação do pós-teste *a posteriori*, tendo aulas com nove professores diferentes. Inclusive alguns participantes da turma de controle estavam na mesma turma dos participantes da turma de pesquisa.

Assim sendo, o mais esperado era que as turmas tivessem taxas de redução de erros parecidas, ou, caso fossem diferentes, que os participantes da turma de controle tivessem uma redução maior, visto que suas proporções de erros estavam bem mais elevadas no pós-teste imediato. É como colocar uma pessoa com peso normal e outra muito acima do peso com uma mesma dieta saudável durante um período e verificar quem perdeu mais quilos ao final. As chances de quem estava muito além do peso perder mais quilos é maior do que aquele que não tinha sobrepeso. Da mesma maneira, esperava-se que, sem expor nenhum participante a aulas explícitas de pronúncia, os da turma de controle tivessem uma melhoria mais significativa.

Afinal, o propósito inicial do pós-teste *a posteriori*, como registra a segunda pergunta de pesquisa, era o de verificar a durabilidade dos possíveis efeitos positivos da instrução explícita, e não comparar a evolução dos participantes mesmo sem aulas de pronúncia. Todavia, o que os dados acima mostram é que, mesmo sem terem aulas explícitas de pronúncia, os participantes da turma que teve as intervenções continuaram progredindo na área fonético-fonológica mais do que os da turma de controle.

A explicação proposta é que os alunos da turma com as intervenções, por causa das aulas explícitas de pronúncia que tiveram, foram conscientizados acerca da importância de se aprender a pronúncia da L2. Além disso, as aulas de pronúncia podem ter criado, além da aprendizagem instantânea averiguada pelo primeiro pós-teste, um conhecimento latente sobre os sons ensinados, de maneira que eles só se materializaram na produção dos alunos quando suas interlínguas se encontravam no estágio apropriado para essa aquisição, sendo, no caso de alguns alunos, até dois semestres depois. As aulas de pronúncia das intervenções podem não ter ajudado alguns dos alunos a pronunciarem os sons ensinados naquele momento, mas certamente os auxiliaram a perceberem e auto-monitorarem esses sons em estágios seguintes da aquisição fonético-fonológica.

Outra análise que corrobora esse argumento é a dos *outros erros* transcritos nos testes de cada aluno. Com uma contagem simples, é possível verificar que, entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato, houve 42 desses *outros erros* que sumiram na turma de controle e 36 na turma com intervenção, números bem próximos. Entretanto, entre o pós-teste imediato e o *a posteriori*, enquanto que apenas 32 *outros erros* desapareceram na turma de controle, um total de 84 foi sanado na turma com intervenção, o que, mais uma vez, demonstra os possíveis efeitos (positivos) mais tardios da instrução explícita da pronúncia.

Acerca da durabilidade dos possíveis efeitos positivos da instrução explícita da pronúncia, que era o objetivo original do pós-teste *a posteriori*, pôde-se verificar que houve durabilidade, pelo fato de que não houve nenhum aumento da taxa de ocorrência de erro significativo. Houve apenas três aumentos da taxa da ocorrência de erros na turma com intervenção, sendo um deles de apenas 1% e, por isso, ignorado. Os outros dois foram de cinco pontos percentuais cada, para os sons [i:] e [æ]. Para o primeiro, houve o mesmo aumento de cinco pontos percentuais para a turma de controle, o que pode indicar uma naturalidade da aquisição, como já foi mencionada, discutida por Selinker (1972) sob o termo *backsliding*. O aumento de erros do som [æ], ocorreu apenas na turma de pesquisa, que havia diminuído a taxa de ocorrência de erro desse som em 29% ao final do semestre com

intervenção. A taxa de aumento encontrada nessa última análise, portanto, de maneira nenhuma categoriza uma “desaprendizagem”, mas indica que é necessário haver, juntamente com o ensino da pronúncia, uma atenção constante para sua manutenção e futuro desenvolvimento.

3.7.2 Análise dos Participantes

Conforme justificado na análise do primeiro pós-teste, é necessário levar em consideração os fatores individuais da ASL. Portanto, para a análise do pós-teste *a posteriori*, foram montadas as seguintes tabelas com o percentual de erros no pós-teste imediato e *a posteriori* para cada participante.

Participante	Percentual de erro no pós-teste imediato	Percentual de erro no pós-teste <i>a posteriori</i>	Diferença (em pontos percentuais)
Geovana	42%	26%	-16
Murilo	62%	47%	-15
Rita	64%	53%	-11
Thales	35%	24%	-11
Luiz	64%	56%	-8
Sabrina	43%	36%	-7
Maurício	43%	37%	-6
Fabíola	29%	29%	0
Nívea	42%	42%	0
Paulo	48%	48%	0
Regina	61%	61%	0
Fábia	25%	27%	+2
Mauro	53%	55%	+2
Lorena	35%	40%	+5
Gustavo	57%	62%	+5
Patrícia	32%	<i>não gravou</i>	
Rafaela	58%	<i>não gravou</i>	

Tabela 3.11: diferença na taxa de erros dos participantes da turma com intervenção entre o pós-teste imediato e o pós-teste *a posteriori*

Participante	Percentual de erro no pós-teste imediato	Percentual de erro no pós-teste <i>a posteriori</i>	Diferença (em pontos percentuais)
Mário	54%	47%	-7
Yasmin	53%	46%	-7
Iolanda	63%	58%	-5
Beatriz	57%	52%	-5
Leandro	52%	50%	-2
Carlos	55%	54%	-1
Alessandra	42%	41%	-1
William	60%	60%	0
Ilma	54%	54%	0
Gabriela	58%	<i>não gravou</i>	
Bernardo	48%	<i>não gravou</i>	

Tabela 3.12: diferença na taxa de erros dos participantes da turma de controle entre o pós-teste imediato e o pós-teste *a posteriori*

Como pode ser facilmente percebido, as taxas de redução da ocorrência de erros na turma de controle quase não foram alteradas, pois as diferenças que, na análise do primeiro pós-teste, foram de +3 a -8 passaram para 0 a -7. Na turma com intervenção, houve uma diferença maior, pois as taxas na análise do primeiro pós-teste variaram entre +1 e -24, enquanto que nesta análise a variação foi de +5 a -16. Entretanto, mesmo com essa diminuição, fica claro que as diferenças da turma com intervenção ainda foram bem maiores que as da turma de controle.

Uma observação importante é que, para uma análise mais bem fundamentada, não é suficiente olhar apenas para a diferença, mas também para a proporção da ocorrência de erros. Por exemplo, na turma com intervenção houve alunos que aumentaram a ocorrência de erros, mas que mesmo assim tiveram uma porcentagem de erros menor do que o melhor aluno da turma de controle, como será mostrado a seguir: a menor ocorrência de erros no pós-teste *a posteriori* da turma de controle foi da Alessandra, que teve 41% de erros. Entretanto, na turma de pesquisa houve sete alunos com uma porcentagem menor, inclusive duas que aumentaram a taxa de erros (Fábia e Lorena), mas que ainda assim mantiveram uma porcentagem de erros menor que a do melhor participante da turma de controle.

Outra análise que pode ser feita é baseada na menor taxa de erros em cada uma das três gravações. Para a turma de controle, as menores taxas de erros foram: 44% no teste diagnóstico, 42% no pós-teste imediato e 41% no pós-teste *a posteriori*, apresentando uma diferença de apenas três pontos percentuais entre as três gravações. Para a turma com as intervenções, as menores porcentagens de erros são as seguintes: 42% no teste diagnóstico,

25% no pós-teste imediato e 24% no último pós-teste, indicando uma diminuição de 18 pontos percentuais.

Com relação à redução da ocorrência de erros entre o teste diagnóstico e o pós-teste *a posteriori*, é possível verificar que o participante com maior índice de redução na turma de pesquisa teve uma redução de 26 pontos percentuais (Thiago, com 50% de erros no pré-teste, 35% no pós-teste imediato e 24% no pós-teste *a posteriori*) enquanto que, na turma de controle, o participante que apresentou maior índice de redução teve uma redução de apenas 15 pontos percentuais (Mário, com 62%, 54% e 47% de erros em cada uma das gravações respectivamente).

Por último, é possível analisar a média da ocorrência de erros de cada turma nas três gravações. A turma de controle teve uma média aritmética de 57% de erros no teste diagnóstico, 54% no pós-teste imediato e 51% no pós-teste *a posteriori*, uma diferença de 6 pontos percentuais entre a primeira e a última gravação. A turma com intervenção, por outro lado, teve 56% de erros na primeira gravação, 46% logo após as intervenções e 43% na última gravação, apresentado uma diferença de 13 pontos percentuais.

A análise do desempenho dos participantes corrobora o achado da análise dos sons, de que houve não apenas a retenção e a durabilidade da aprendizagem da pronúncia pelos participantes de pesquisa que tiveram as intervenções, como também eles, por causa dessas aulas explícitas de pronúncia, continuaram progredindo na área fonético-fonológica de maneira mais satisfatória mesmo sem ter aulas de pronúncia durante um ano.

Este capítulo fez a análise dos dados coletados por meio das três gravações conduzidas com os participantes de pesquisa: o teste diagnóstico, o pós-teste imediato e o pós-teste *a posteriori*. Apesar de várias conclusões já terem sido propostas, segue a seção das *Conclusões* que visa exclusivamente a apresentar as considerações finais advindas deste estudo.

prɔːnɑːnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnɑːnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

prɔːnɑːnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnɑːnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

prɔːnɑːnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnɑːnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

Conclusões

prɔːnɑːnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnɑːnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

prɔːnɑːnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnɑːnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

“it is somewhat surprising that so few studies have evaluated the efficacy of pronunciation teaching, given the general acknowledgment that many L2 speakers need support to improve their intelligibility”

prɔːnɑːnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnɑːnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

prɔːnɑːnsi'eɪʃn fɔː kɔːmjʊni'keɪʃn
ən m,vesti'geɪʃn əv ði ik'splɪsɪt 'tɪtʃɪŋ əv
prɔːnɑːnsi'eɪʃn ɪn ðə 'fɔːrən 'læŋgwɪdʒ 'klæs,rʊm

CONCLUSÕES

Esta seção visa a revisitar os objetivos e as perguntas de pesquisa traçados na introdução, com base na análise dos dados já apresentada, fundamentadas, por sua vez, na revisão teórica e classificação metodológica previamente desenvolvidas. Além de resumir as conclusões já discutidas, principalmente no capítulo anterior, pretende-se, registrar os possíveis futuros passos a serem tomados a fim de trazer aplicabilidade deste estudo à prática da sala de aula de línguas, bem como expandi-lo para outros estudos, o que torna a presente conclusão aberta a várias outras conclusões.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA, REVISITADOS

Conforme exposto na introdução, o objetivo primário desta pesquisa foi o de investigar os efeitos do ensino explícito dos aspectos segmentais da pronúncia do inglês CNN para aprendizes luso-falantes brasileiros. Para tanto, utilizou-se do planejamento e condução de uma pesquisa-ação intervencionista, que teve como base de análise os dados do pré- e dos pós-testes aplicados a um grupo de controle e a um grupo de pesquisa antes e depois das intervenções de aulas explícitas de pronúncia. As quantificações resultantes, juntamente com as entrevistas conduzidas com os participantes da turma com intervenção, deram força para a proposta de algumas conclusões, que serão discutidas a seguir, retomando as perguntas de pesquisa explicitadas na introdução.

A primeira pergunta questionou os efeitos que o ensino explícito da pronúncia na aula de LE têm sobre a aquisição dos aspectos fonético-fonológicos da LE. Com base nos dados analisados no capítulo anterior, é possível afirmar que o ensino explícito da pronúncia conduzido com a turma de pesquisa durante o segundo semestre de 2007 teve efeitos muito positivos. Os alunos da turma com intervenção obtiveram um desempenho muito além do que os da turma de controle, que não tiveram aulas explícitas de pronúncia.

Analisando-se a diminuição de erros por som (tabela 3.4), constata-se que a maior diminuição da ocorrência de erros da turma de controle foi de 9 pontos percentuais (para as dificuldades (2) [t], (6) [ɾ], (10) [h] e (16) [i:] e [i]), enquanto que a turma com intervenções

apresentou 7 dificuldades que tiveram diminuições maiores que 12 pontos, sendo a maior diferença de 43 pontos percentuais (para a dificuldade (4) [θ] e [ð]). Todas as dificuldades com redução maior que 12 pontos percentuais foram sons tratados nas intervenções. Analisando-se os participantes individualmente (tabelas 3.6 e 3.7), percebe-se que o participante da turma de controle que obteve a maior taxa de redução de erros entre o teste diagnóstico e o pós-teste imediato teve uma redução de 8 pontos percentuais; já a aluna Lorena, que foi quem teve a maior redução dentre os alunos da turma com intervenção, teve uma redução de 24 pontos percentuais.

Alguns poderiam argumentar, contudo, que o fato de os alunos aprenderem alguns sons não necessariamente indica que eles aplicarão esse conhecimento na produção espontânea. Realmente, como Avery e Ehrlich (1992, p. 93) explicam, “o professor deve lembrar que a simples habilidade de produzir um som ou escutar uma distinção difícil isolada não garante que o problema tenha sido resolvido; é apenas o primeiro passo”¹⁹⁵. Esta pesquisa, contudo, em momento algum propôs-se a solucionar problemas de pronúncia, e sim a investigar os efeitos da sua instrução explícita. De fato um semestre com aulas semanais de 15 minutos não seria suficiente para tornar os participantes da turma com as intervenções em falantes com alto nível de proficiência fonético-fonológica, mas foi um primeiro passo para que, espelhados nos resultados deste estudo, professores compreendam que pequenas doses de treinamento fonético-fonológico espalhados pelos vários semestres que alunos os ficam em institutos de idiomas podem fazer uma grande diferença na consecução final desses alunos.

A segunda pergunta, que considerou o caráter longitudinal desta pesquisa, fez referência à durabilidade dos efeitos da instrução explícita, o que pode ser respondido tomando por base os dados gerados com a terceira gravação dos participantes, a do pós-teste *a posteriori*. A partir desses dados é possível afirmar que houve não apenas durabilidade e retenção da aprendizagem demonstrada no primeiro pós-teste como também desenvolvimento fonético-fonológico maior para os alunos da turma com intervenção, mesmo sem terem aulas de pronúncia por um ano.

Comparando os dois pós-testes, foi possível averiguar que a turma com intervenção teve uma diminuição de dez pontos percentuais ou mais em quatro sons no segundo pós-teste enquanto que a turma de controle manteve a diminuição máxima de nove pontos já encontrada no primeiro pós-teste. Analisando o desempenho individual dos participantes, foi possível constatar que a maior diminuição da taxa de ocorrência de erros na turma de controle

foi de 7 pontos percentuais, enquanto que na turma com intervenção foi de 16. Além disso, o participante da turma de controle com menor taxa de erros na última gravação teve 41% de erros, e o da turma com intervenção com menor ocorrência de erros apresentou apenas 24%. Por último, foi possível verificar que sete alunos da turma com intervenção tiveram uma taxa de ocorrência de erros menor do que a do aluno da turma de controle com a menor taxa de ocorrência.

Resumidamente, portanto, pode-se postular que a conclusão desta pesquisa é de que há efeitos deveras positivos do ensino explícito da pronúncia na aula de LE para a aquisição dos aspectos fonético-fonológicos da língua em questão. Além dos efeitos de aprendizagem imediata, constatou-se ainda que a instrução explícita traz benefícios a longo prazo, tornando os aprendizes expostos a esse ensino explícito mais suscetíveis a continuar progredindo na aquisição da pronúncia mesmo sem a continuidade da instrução fonético-fonológica, visto que a instrução age também como ferramenta de conscientização sobre a importância de pronunciar corretamente.

Uma característica importante dessa conclusão é que os benefícios do ensino explícito da pronúncia foram alcançados mesmo com uma intervenção limitada quanto ao tempo. Como foi registrado, foram realizadas apenas 16 sessões de intervenção de 15 minutos cada, dentro de uma carga-horária de 35 aulas de 1 hora e 40 minutos cada. Isso demonstra que, para que alunos se beneficiem de uma pronúncia mais inteligível, não há necessidade de aulas especiais de pronúncia, visto que, como este estudo aponta, pequenas porções de instrução explícita, contanto que específicas e significativas para os aprendizes, trazem benefícios. Se as intervenções conduzidas nesta pesquisa duraram apenas um semestre e foram suficientes para demonstrar sua eficácia, o que dirá o ensino explícito da pronúncia durante todos os semestre em que alunos freqüentam os cursos de línguas?¹⁹⁶

Como Collins e Mees (2008, p. 212) argumentam, “muitos professores de línguas sentem que eles não têm tempo suficiente para dar aos seus alunos treinamento prolongado de pronúncia”¹⁹⁷ e, por isso, “alguns, na verdade, não devotam nenhum tempo para isso sequer”¹⁹⁸. Uma das conseqüências deste estudo será, portanto, conscientizar professores de línguas que as aulas de pronúncia não precisam ser prolongadas e nem necessitam de tempo

¹⁹⁵ “*the teacher must remember that the mere ability to produce a sound or to hear a difficult distinction in isolation does not guarantee that the problem has been overcome; it is only the first step*”.

¹⁹⁶ No caso do instituto onde a pesquisa foi conduzida, o curso completo de inglês tem a duração de 12 semestres.

¹⁹⁷ “*many language teachers feel they do not have sufficient time to give their students prolonged pronunciation training*”.

¹⁹⁸ “*some, indeed, devote no time to it whatsoever*”.

extra no currículo para surtirem efeito. Os alunos não necessariamente precisam ter aulas de pronúncia além de suas aulas de língua, mas suas aulas de língua, se incorporarem instrução e prática fonético-fonológica consistente, explícita e específica, mesmo que por pouco tempo, trarão benefícios comunicativos.

Esta proposta de utilizar os resultados desta pesquisa para conscientizar profissionais do ensino de línguas para os efeitos do ensino explícito da pronúncia, mesmo que em pequenas doses, vai ao encontro do objetivo secundário da pesquisa, que, conforme expressado na introdução, é o de despertar lingüistas aplicados, especialistas em ASL e, principalmente, professores e formadores de professor de LE, para a necessidade de se pensar sobre a especificidade de seu contexto de ensino como ferramenta emancipadora¹⁹⁹ do ensino da pronúncia. A proposta desse e de outros passos futuros para a presente pesquisa serão apresentados na seção que segue, o da aplicação desta pesquisa.

APLICAÇÃO DESTA PESQUISA

Segundo Ellis (2008b), a área de maior aplicação de pesquisas sobre ASL é a pedagogia de L2. O mesmo autor (2008b, p. 946) propõe que “uma maneira de fazer uso prático da pesquisa de aquisição de L2 é desenvolvendo atividades de conscientização dos professores acerca da relação entre as perguntas que eles fazem e o processo de aprendizagem de L2”²⁰⁰. Bons exemplos dessa aplicação são os trabalhos de Brown (1980, 1987, 1994a, 1994b, 2000, 2001, 2006 e 2007), Lightbown e Spada (1993, 1999 e 2006), Harmer (1983, 1991, 2001 e 2007), Ur (1996), Ellis (1997b) e Richards e Renandya (2002), que utilizam seus conhecimentos sobre pesquisas e teorias de ASL para produzir materiais de formação e orientação pedagógica para professores de L2. Selinker e Lamendella (1980, p. 137), ao discutirem fossilização, já admitiam que “obviamente professores de sala de aula têm grande interesse nos tipos de resultados teóricos que virão da pesquisa de aquisição de L2”²⁰¹.

Entretanto, a aplicabilidade, ou a extensão dessa aplicabilidade, é questionada por vários pesquisadores. Ellis (2008b) menciona alguns autores que acreditam que as pesquisas

¹⁹⁹ Conforme apontado em nota na introdução, *emancipar* foi utilizado como tradução para *empower*, como sugere Viana (2007, p. 237, nota 4).

²⁰⁰ “one way of making practical use of SLA research is by developing activities to raise teachers’ awareness about such issues as the relationship between the questions they ask and L2 learning”.

em ASL têm total aplicação na sala de aula de línguas, outros que vêem essa aplicação como impossível, e ainda alguns que defendem uma aplicação parcial, feita com cautela. Uma das propostas de Ellis (1994; 2008b) para que haja maior aplicação prática de pesquisas em ASL na sala de aula de línguas é a que ocorreu na presente pesquisa, isto é, que professores se tornem pesquisadores de/em suas próprias salas de aulas:

Alguns educadores podem sentir que as pesquisas conduzidas por pesquisadores profissionais sempre terão valor limitado para professores de línguas e que uma abordagem mais compensadora e empolgante seja a pesquisa-ação, na qual professores se tornam pesquisadores identificando questões importantes para eles e procurando respostas nas suas próprias salas de aula²⁰² (ELLIS, 1994, p. 689).

O autor afirma que uma das vantagens do professor pesquisar sua sala de aula é que “a pesquisa do professor garante que a pesquisa é relevante para o contexto específico no qual o professor está trabalhando e engaja professores em uma prática reflexiva”²⁰³ (ELLIS, 2008b, p. 947). Isso foi exatamente o que aconteceu neste estudo, que foi elaborado e conduzido por um professor-pesquisador(-em-formação), motivado por perguntas da sua prática pedagógica e investigando o seu ambiente de ensino de línguas, fatores esses que privilegiam a possibilidade de aplicação prática desta pesquisa. Na conclusão de seu artigo sobre a necessidade de pesquisas para uma instrução de pronúncia mais baseada em princípios empíricos, Derwing e Munro (2005, p. 392) corroboram as asserções acima ao afirmarem que “um dos desafios mais importantes nos próximos anos é uma ênfase maior na colaboração entre pesquisadores e professores para motivar mais pesquisas relevantes para a sala de aula”²⁰⁴.

Portanto, além do impacto que este estudo já causou na prática deste professor-pesquisador, uma grande ferramenta de aplicação dos achados desta pesquisa está na disseminação de seus resultados. Crookes (1993), discorrendo sobre a pesquisa-ação na sala de aula, propõe que, uma vez que a investigação na pesquisa-ação é cíclica, seus resultados devem ser comunicados a todos os professores, a fim de que esses resultados sejam utilizados para resolver problemas similares em suas salas de aula. Ele também menciona que, para que

²⁰¹ *“obviously classroom teachers have a vested interest in the types of results that will come out of second language acquisition”.*

²⁰² *“Some educationalists might feel that research undertaken by professional researchers will always be of limited value to language teachers and that a more worthwhile and exciting approach is action research, where teachers become researchers by identifying research questions important to them and seeking answers in their own classrooms.”*

²⁰³ *“teacher research ensures that the research is relevant to the specific context in which a teacher is working and it engages teachers in reflective practice”.*

esse resultado chegue de maneira plena aos professores, o relatório da pesquisa deve ser redigido de maneira a alcançar todos os professores. E é por isso que os resultados principais deste estudo, isto é, os de maior aplicabilidade para a pedagogia do ensino de línguas, serão disseminados por meio de artigos sintetizados e sessões de *workshop*, seminários e treinamentos em eventos locais, regionais e nacionais, como em sessões de reciclagem semestrais da instituição onde trabalho, nas conferências e seminários organizados pelo Braz- TESOL²⁰⁵ e pela ALAB²⁰⁶, assim como, possivelmente, em eventos internacionais, como os organizados pelo TESOL²⁰⁷ e pela AILA²⁰⁸. Para tal, os primeiros próximos passos deste pesquisador serão escrever artigos que abordem esta pesquisa de maneira mais pontual e preparar sessões de *workshop* que conscientizem, motivem e preparem professores de línguas a inserirem o ensino explícito da pronúncia em suas aulas.

Concordo com Moita Lopes (1996, p. 187), que, ao propor um roteiro para a pesquisa-ação, coloca a etapa de disseminação no plural: “relatórios da pesquisa”. Isso se dá porque, assim como necessita de disseminação na área acadêmica de lingüística aplicada, esta pesquisa também precisa ser simplificada para veiculação na área pedagógica entre os professores de línguas, que podem se beneficiar muito dos achados aqui registrados. Como Widdowson (1990) propõe, precisa haver, na formação de professores, o instrumento mediador entre os pesquisadores de fora e os pesquisadores de dentro, que são os próprios professores.

Essa relação entre pesquisa/pesquisador e prática/professores se mostra muito real na área de fonética e fonologia. Clark, Yallop e Fletcher (2007, p. 6) vêem esse campo e o da pedagogia de L2 como contribuintes um do outro, pois, segundo os autores, “a pedagogia de L2 tem também contribuído para e se beneficiado da fonética e fonologia. Muitos trabalhos em fonética e fonologia do inglês foram escritos para o benefício dos aprendizes”²⁰⁹, como é o caso deste trabalho, que visa a subsidiar o professor de línguas a auxiliar seus alunos a melhor adquirirem a pronúncia da L2.

²⁰⁴ “one of the most important challenges in the coming years is an emphasis on greater collaboration between researchers and practioners to encourage more classroom-relevant research”.

²⁰⁵ Versão brasileira do TESOL – *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, o Braz- TESOL promove, entre outros eventos, uma convenção nacional a cada dois anos e dois seminários regionais na cidade onde a pesquisa foi conduzida por ano.

²⁰⁶ Associação de Lingüística Aplicada do Brasil.

²⁰⁷ *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, que promove uma convenção internacional por ano nos EUA.

²⁰⁸ *Association Internationale de Linguistique Appliquée*, que promove um congresso internacional a cada três anos.

²⁰⁹ “language teaching has also contributed to and profited from phonetics and phonology. Many works on English phonetics and phonology have been written for the benefit of foreign learners [...]”.

Todavia, Lieff (2003) admite que o professor de línguas pode ter dificuldade em aplicar o conhecimento fonético-fonológico teórico na sala de aula.

O professor de inglês, em geral, independente da experiência em sala de aula e da proficiência no uso da língua, manifesta [...] um sentimento de despreparo para fazer uso do conhecimento adquirido nos cursos de formação, na área da fonética e fonologia do inglês, quer em benefício próprio, quer no enriquecimento de sua prática pedagógica (LIEFF, 2003, p. 109).

A autora ainda menciona cinco estudos que investigaram como professores de inglês se sentem em relação ao ensino da pronúncia, e todos eles, inclusive o que investigou apenas professores de nacionalidade inglesa (BRADFORD; KENWORTHY, 1991), demonstraram que a maioria dos professores se sentem inseguros para ensinar pronúncia e para relacionar a teoria adquirida em cursos de graduação com a prática na sala de aula. Portanto, como tem sido apresentado, um dos desenvolvimentos desta pesquisa é o de amparar esses professores, emancipando-os, por meio de cursos mais práticos e específicos para ensinar alunos luso-falantes brasileiros, a incluir o ensino da pronúncia em suas aulas de LE.

Conseqüentemente, dentre as diversas pesquisas que o presente estudo pode encaminhar, como será discutido na próxima seção, está a elaboração e condução de mais uma pesquisa-ação, só que com o foco na emancipação do professor de línguas, investigando como sessões de treinamento que tomem por pressuposto a especificidade do ensino da pronúncia do inglês no Brasil podem auxiliar professores a incorporarem esse ensino nas suas aulas.

REPLICAÇÕES DA PESQUISA

Além do encaminhamento mencionado no parágrafo anterior, a presente pesquisa poderia gerar outros estudos com base na replicação deste. Como foi explicado na introdução, o título desta dissertação e as perguntas de pesquisa intencionalmente não têm os termos *inglês*, *variedade CNN* ou *aspectos segmentais*, apesar de terem sido esses os focalizados, pela possibilidade de replicação e generalização dos resultados aqui propostos a diferentes contextos de ensino de LEs.

Pica (1997, p. 97), ao resumir as questões teóricas sobre pesquisas em ASL, critica que “tem havido pouca replicação de estudos”. Gass e MacKey (2007) também chamam a atenção

para essa necessidade, afirmando que “a replicação é importante para o desenvolvimento e manutenção de qualquer campo de estudo.²¹⁰” (GASS; MACKEY, 2007, p. 11); e, como argumenta Freebody (2003, p. 86), “a pesquisa-ação é tão preocupada com os resultados no local original da pesquisa como com generalizações para outros locais ou com o refinamento teórico”.

Outro fator que indica a necessidade de replicação é a característica ontológica da pesquisa qualitativa, que considera a verdade como relativa, uma vez que cada pesquisa tem inerente a ela as crenças, valores e influência do pesquisador e dos participantes. Dessa maneira, como apresenta Tomlinson (2005), enquanto que a pesquisa quantitativa busca ser conclusiva, a qualitativa admite ser mais indicativa, como também adverte Viana (2007):

[...] segundo Alwright e Bailey (1991), na tradição naturalista (em que a pesquisa-ação se enquadra), não se busca a sustentação de que aquilo que foi descoberto é verdadeiro para todos, mas a sustentação de que a compreensão obtida através de um estudo profundo de uma sala de aula real, pode iluminar questões para outras pessoas (VIANA, 2007, p. 247).

Portanto, este pesquisador buscará engajar-se, e também incentivar colegas da área a se engajarem, na replicação deste estudo em diferentes contextos, investigando, por exemplo: os aspectos supra-segmentais, participantes de outras idades, participantes de outros níveis, a aprendizagem dos sons de outras LEs e o desempenho dos aprendizes em produções mais espontâneas. Esse último exemplo pode ser conduzido até mesmo com os mesmos participantes deste estudo, o que, por sua vez, geraria uma pesquisa longitudinal ainda mais abrangente.

A seção de *Conclusões* desta dissertação teve por objetivo expor as considerações finais advindas do estudo aqui relatado. Portanto, as principais conclusões desenvolvidas na análise dos dados foram resumidas e possíveis passos futuros para o bom encaminhamento desta pesquisa foram propostos.

Além dos objetivos até então registrados por esta pesquisa, vale ressaltar que os objetivos da apresentação desta dissertação como requisito para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada também foram alcançados. O principal propósito dessa tarefa é o de trazer as primeiras experiências em pesquisas sobre necessidades, interações e problemas sociais mediados pela linguagem – i.e. na esfera da Linguística Aplicada – a aspirantes a pesquisadores, para que eles vivenciem as dificuldades e barreiras que precisam ser vencidas

²¹⁰ “replication is important for the development and maintenance of any field of study”.

para que haja um crescimento sistemático, consistente e significativo desse corpo teórico. De fato, a condução do presente estudo aprimorou a prática de sala de aula deste professor-pesquisador e o motivou a continuar sua busca por mais conhecimento teórico para a condução de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ADLER, P. A; ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994. Cap. 23, p. 377-392.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; SCHMITZ, J. R. **Glossário de lingüística aplicada**. Campinas: Pontes, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- BIALYSTOK, E. A theoretical model of second language learning. **Language Learning**, v. 28, n. 1, p. 69-84, 1978.
- BIRDSONG, D. **Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999a.
- BIRDSONG, D. Introduction: whys and why nots for the Critical Period Hypothesis in second language acquisition. In: BIRDSONG, D. (Org.) **Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999b. Cap. introdutório, p. 1-22.
- BIRDSONG, D. Second language acquisition and ultimate attainment. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, Cap. 3, p. 82-105.
- BIRDSONG, D.; PAIK, J. Second language acquisition and ultimate attainment. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. M. **The handbook of educational linguistics**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2008. Cap. 30, p. 424-436.
- BLEY-VROMAN, R. The fundamental character of foreign language learning. In: RUTHERFORD, W. E.; SHARWOOD SMITH, M. (Orgs.) **Grammar and second language teaching: a book of readings**. Nova Iorque: Newbury House, 1988. p. 19-30.
- BOLTON, K. World Englishes. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, Cap. 15, p. 367-396.
- BONGAERTS, T. Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. In: BIRDSONG, D. (Org.) **Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 133-159.
- BOWEN, J. D. **Patterns of English pronunciation**. Rowley: Newbury House, 1975.
- BRADFORD, B.; KENWORTHY, J. Phonology on teacher training courses. **SpeakOut: Newsletter of the IATEFL Phonology Interest Group**, n. 9, p. 2-4, 1991.

- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Londres: Pearson Education, 1980.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 2 ed. Londres: Pearson Education, 1987.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 3 ed. Londres: Pearson Education, 1994a.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Londres: Pearson Education, 1994b.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4 ed. Londres: Pearson Education, 2000.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2 ed. Londres: Pearson Education, 2001.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5 ed. Londres: Pearson Education, 2006.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3 ed. Londres: Pearson Education, 2007.
- BURNS, A. Action Research. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 14, p. 241-256.
- BURNS, I. M. Pronunciation-based listening exercises. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1992. Cap. 12, p. 197-205.
- CANALE, M. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Language and communication**. Londres: Longman, 1983. Cap. 1, p. 2-27.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1996.
- CHAUVET, G. A. **Improve your pronunciation**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CLARK, J.; YALLOP, C.; FLETCHER, J. **An introduction to phonetics and phonology**. Massachusetts, Oxford e Victoria: Blackwell Publishing, 2007.

COLLINS, B.; MEES, I. M. **Practical phonetics and phonology**: a resource book for students. Oxon: Routledge, 2008.

COOK, V. J. Competence and multi-competence. In: BROWN, G.; MALMKJAER, K.; WILLIAMS, J. (Orgs.) **Performance and competence in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. Cap. 3, p. 57-69.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. **International Review of Applied Linguistics**, v. 5, n. 4, p. 161-169, 1967.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. **International Review of Applied Linguistics**, v. 9, n. 2, p. 149-159, 1971.

CORDER, S. P. Language teaching and learning: a social encounter. In: BROWN, H. C.; YORIO, C.; CRYMES, R. (Orgs.) **On TESOL '77**. Washington, DC: TESOL, 1977.

CORDER, S. P. **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

CORDER, S. P. A role for the mother tongue in language learning. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Orgs.) **Language transfer in language learning**. Massachusetts: Newbury House, 1983. p. 85-97.

CROOKS, G. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. **Applied Linguistics**, v. 14, n. 2, p. 130-144, 1993.

CURTISS, S. **Genie**: a psycholinguistic study of a modern-day wild-child. Nova Iorque: Academic Press, 1977.

CURTISS, S. Abnormal language acquisition and the modularity of language. In: NEWMAYER, J. F. **Linguistics**: the Cambridge survey, vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 99-116.

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

DAUER, R. M. The lingua franca core: a new model for pronunciation instruction? **TESOL Quarterly**: the forum, v. 39, n. 3, p. 543-550, 2005.

DAVIES, A. Proficiency or the native speaker: what are we trying to achieve in ELT? In: COOK, G. E.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.) **Principle and practice in applied linguistics**: studies in honor of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1995. Cap. 9, p. 145-157.

DAVIES, A. The native speaker in applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, Cap. 17, p. 431-450.

- DEKEYSER, R. Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, n. 2, p. 195-221, 1997.
- DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Orgs.) **The handbook of second language acquisition**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2003. Cap. 11, p. 313-348.
- DEKEYSER, R.; JUFFS, A. Cognitive considerations in L2 learning. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 24, p. 437-454.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1, p. 15-41.
- DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 379-397, 2005.
- DÖRNEY, Z. **Motivational Strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DÖRNEY, Z.; SCHIMIDT, R. (Orgs.) **Motivation and second language acquisition**. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001.
- DÖRNEY, Z.; SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Orgs.) **The handbook of second language acquisition**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2003. Cap. 18, p. 589-630.
- DOUGHTY, C. J. Instructed SLA: constraints, compensations, and enhancement. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Orgs.) **The handbook of second language acquisition**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2003. Cap. 10, p. 256-310.
- DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. The scope of inquiry and goals of SLA. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Orgs.) **The handbook of second language acquisition**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2003. Cap. 1, p. 3-16.
- DOUGHTY, C. J.; WILLIAMS, J. (Orgs.) **Focus on form in second language classroom**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998a.
- DOUGHTY, C. J.; WILLIAMS, J. Issues and terminology. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.) **Focus on form in second language classroom**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998b. Cap. 1, p. 1-12.
- DOUGHTY, C. J.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.) **Focus on form in second language classroom**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998c. Cap. 10, p. 197-262.
- DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. B. (Org.) **The Oxford handbook of applied linguistics**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002. Cap. 2, p. 13-26.

DULAY, H.; BURT, M. You can't learn without goofing. In: RICHARDS, J. (Org.) **Error analysis: perspectives on second language acquisition**. Londres: Longman, 1974. p. 95-123.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. D. **Language two**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1982.

ECKMAN, F. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. **Language Learning**, v. 27, n. 2, p. 315-330, 1977.

ECKMAN, F. On predicting phonological difficulty in second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 4, n. 1, p. 18-30, 1981.

ECKMAN, F. R. From phonemic differences to constraint rankings. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 26, n. 4, p. 513-549, 2004.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EdUSCar, 2004.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

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

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997a.

ELLIS, R. **SLA research and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997b.

ELLIS, R. (Org.) **Form-focused instruction and second language learning: language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2001a.

ELLIS, R. Investigating form-focused instruction. In: ELLIS, R. (Org.) **Form-focused instruction and second language learning: language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2001b. Cap. 1, p. 1-46.

ELLIS, R. Grammar teaching – practice or consciousness-raising? In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. Cap. 15, p. 167-174.

ELLIS, R. Individual differences in second language learning. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, Cap. 21, p. 525-551.

ELLIS, R. Explicit form-focused instruction and second language acquisition. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. M. **The handbook of educational linguistics**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2008a. Cap. 31, p. 437-455.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2008b.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography**: step by step. Londres: Sage, 1998.

FIDLER, A. Reconceptualizing fossilization in second language acquisition. **Second Language Research**, v. 22, n. 3, p. 398-411, 2006.

FIELD, J. Intelligibility and the listener: the role of lexical stress. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 399-423, 2005.

FIRTH, S. Developing self-correcting and self-monitoring strategies. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1992. Cap. 14, p. 215-219.

FLEGE, J. Second language speech learning theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Org.) **Speech perception and linguistic experience**: issues in cross-language research. Baltimore: York Press, 1995. p. 233-277

FLEGE, J. Age of learning and second language speech. In: BIRDSONG, D. (Org.) **Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 101-131.

FLEGE, J. Language contact in bilingualism: phonetic systems interaction. In: COLE, J.; HUALDE, J. I. (Orgs.) **Laboratory phonology 9**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. Cap. 16, p. 353-382.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education**: interaction and practice. Londres: Sage, 2003.

GASS, S. M.; MACKEY, A. **Data elicitation for second and foreign language research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2007.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second language acquisition**: an introductory course. 3 ed. Nova Iorque: Routledge, 2008.

GODOY, S. M. B.; GONTOW, C.; MARCELINO, M. **English pronunciation for Brazilians**: the sounds of American English. Barueri: Editora DISAL, 2006.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 3, p. 91-113.

HANCOCK, M. **Pronunciation games**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HAN, Z.; SELINKER, L. Fossilization in L2 learners. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 25, p. 455-470.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Nova Iorque: Longman, 1983.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Nova edição. Nova Iorque: Longman, 1991.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 3 ed. Nova Iorque: Longman, 2001.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 4 ed. Nova Iorque: Longman, 2007.

HYLTENSTAM, K.; ABRAHAMSSOM, N. Maturational constraints in SLA. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Orgs.) **The handbook of second language acquisition**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2003. Cap. 17, p. 539-588.

IOUP, G. Age in second language development. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 23, p. 419-435.

JAKOBSON, R. **Child language, aphasia, and phonological universals**. The Hague: Mouton, 1941.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. **Applied Linguistics**, v. 23, n. 1, p. 83-103, 2002.

JENKINS, J. Research in teaching pronunciation and intonation. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p. 109-125, 2004.

JENKINS, J. Implementing an international approach to English pronunciation: the role of teacher attitudes and identity. **TESOL Quarterly: the forum**, v. 39, n. 3, p. 535-543, 2005.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KACHRU, B. B. Transcultural creativity in world Englishes. In: COOK, G. E.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.) **Principle and practice in applied linguistics: studies in honor of H. G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995. Cap. 11, p. 171-184.

KACHRU, Y. Teaching and learning of world Englishes. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 9, p. 155-173.

KELLERMAN, E. Transfer and non-transfer: where we are now. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 2, p. 37-57, 1979.

KELLY, G. **How to teach pronunciation**. Harlow: Longman, 2000.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LABOV, W. **Sociolinguistics patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1972.

LADO, R. **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers**. Ann Arbor: University of Michigan, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D. Second language acquisition and the issue of fossilization: there is no end and there is no state. In: HAN, Z. H.; ODLIN, T. **Studies of fossilization in second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. cap. 10, p. 189-200.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An introduction to second language acquisition research**. Londres: Longman, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Arned, 1999.

LENNENBERG, E. **Biological foundations of language**. Nova Iorque: John Wiley, 1967.

LEVIS, J. M. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 369-377, 2005.

LIEFF, C. D. O ensino da pronúncia do inglês numa abordagem reflexiva. In: CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

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

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LITTLEWOOD, W. Second Language Learning. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, Cap. 20, p. 501-524.

LONG, M. H. Does second language instruction make a difference? A review of the research. **TESOL Quarterly**, v. 17, n. 3, p. 359-382, 1983.

LONG, M. H. Maturational constraints in on language development. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, n. 3, p. 251-285, 1990.

LONG, M. H. **Problems in SLA**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.) **Focus on form in second language classroom**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998. Cap. 2, p. 15-41.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACINTYRE, C. **The art of action research in the classroom**. Londres: David Fulton, 2002.

MAJOR, R. Paragoge and degree of foreign accent in Brazilian English. **Second Language Research**, vol. 2, n. 1, p. 53-71, 1986.

MAJOR, R.; KIM, E. The similarity differential rate hypothesis. **Language Learning**, vol. 49, n. 1, p. 151-181, 1999.

MCKAY, S. L. Sociolinguistics and second language learning. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 16, p. 281-299.

MCLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning**. London: Edward Arnold, 1987.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORLEY, J. A multidimensional curriculum design for speech-pronunciation instruction. In: MORLEY, J. (Org.) **Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions**. Bloomington: TESOL, 1994. Cap. 5, p. 64-91.

MOYER, A. Ultimate attainment in L2 phonology: the critical factors of age, motivation and instruction. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 21, n. 1, p. 81-108, 1999.

NAIMAN, N. A communicative approach to pronunciation teaching. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1992. Cap. 9, p. 163-171.

NAKATA, Y. **Motivation and experience in foreign language learning**. Nova Iorque: Peter Lang Publishing, 2006.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. **International Review of Applied Linguistics**, v. 9, n. 2, p. 115-123, 1971.

NEUFELD, G. On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. **Canadian Modern Language Review**, v. 34, p. 163-174, 1978.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, v. 50, n. 3, p. 417-528, 2000.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ODLIN, T. Cross-linguistic influence. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Orgs.) **The handbook of second language acquisition**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2003. Cap. 15, p. 436-486.

OXFORD, R. (Org.) **Language learning motivation: pathways to the new century**. Honolulu: University of Hawaii Press, 1999.

PENNINGTON, M. C. **Phonology in English Language Teaching**. Londres: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

PIAGET, J. Development and learning. In: RIPPLE, R. E; ROCKCASTLE, V. N. **Piaget Rediscovered**. New York: Cornell University Press, 1964.

PIAGET, J. **Equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIAGET, J. **Equilibration of cognitive structures**. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

PICA, T. Second language acquisition research methods. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Orgs.) **Encyclopedia of Language and Education: research methods in language and education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 89-99.

PICA, T. Second language acquisition research and applied linguistics. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 15, p. 263-280.

PIKE, K. L. Etic and emic standpoints for the description of behavior. In: HILDUM, D. C. (Org.) **Language and thought: an enduring problem in psychology**. Princeton: D. Van Norstrand Company, 1967. p. 32-39.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. S. Teaching is at most hoping for the best. In: WARD, C.; RENANDYA, W. (Orgs.) **Language teaching: new insights for the language teacher**. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1999, p. 48-57.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RINEY, T. J.; TAKAGI, N.; INUTSUKA, K. Phonetic parameters and perceptual judgments of accent in English by American and Japanese listeners. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 441-466, 2005.

ROBINSON, P. Attention and memory during SLA. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Orgs.) **The handbook of second language acquisition**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2003. Cap. 19, p. 631-678.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. A. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RYMER, R. **Genie: a scientific tragedy**. Nova Iorque: HarperCollins, 1993.

SCHACHTER, J. An error in error analysis. **Language Learning**, v. 24, n. 2, p. 205-214, 1974.

SCHMIDT, R.; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case-study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. **Talking to learn: conversation in second language acquisition**. Rowley: Newbury House, 1986. p. 237-326.

SCHUMANN, J. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R. **Second language acquisition and foreign language teaching**. Arlington: Center for Applied Linguistics, 1978. p. 27-50.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SELINKER, L.; LAMENDELLA, J. T. Fossilization in interlanguage learning. In: CROFT, K. (Org.) **Readings on English as a second language: for teachers and teacher trainees**. 2 ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980. p. 132-143.

SELINKER, L.; SWAIN, M.; DUMAS, G. The interlanguage hypothesis extended to children. **Language Learning**, v. 25, n. 1, p. 139-151, 1975.

SHARWOOD SMITH, M.; KELLERMAN, E. Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction. In: KELLERMAN, E.; SHARWOOD SMITH, M. (Orgs.) **Crosslinguistic influence in second language acquisition**. Elmsford: Pergamon, 1986. Cap. introdutório, p. 1-9.

SKEHAN, P. **Individual differences in second-language learning**. Londres: Edward Arnold, 1989.

SORACE, A. Near-nativeness. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Orgs.) **The handbook of second language acquisition**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2003. Cap. 6, p. 130-151.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Orgs.) **Input in second language acquisition**. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235-253.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G. E.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.) **Principle and practice in applied linguistics: studies in honor of H. G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995. Cap. 8, p.125-144.

SWAIN, M. The output hypothesis: theory and research. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 26, p. 471-483.

SWAIN, M.; SUZUKI, W. Interaction, output, and communicative language learning. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. M. **The handbook of educational linguistics**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2008. Cap. 39, p. 557-570.

TARONE, E. Systematicity and attention in interlanguage. **Language Learning**, v. 32, n. 1, p. 69-82, 1982.

TARONE, E. The phonology of interlanguage. In: IOUP, G; WEINBERGER, S. H. (Orgs.) **Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1987. Cap. 4, p. 70-85.

TARONE, E. Speaking in a second language. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 27, p. 485-502.

TOMLINSON, B. English as a foreign language: matching procedures to the context of learning. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 8, p. 137-153.

TRUBETZKOY, N. **Principles of phonology**. Paris: Klincksieck, 1939.

UR, P. **A course in language teaching: practice of theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Orgs.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. Cap. 10, p. 233-252.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WALKER, R. Using student-produced recordings with monolingual groups to provide effective, individualized pronunciation practice. **TESOL Quarterly: the forum**, v. 39, n. 3, p. 550-558, 2005.

WARDHAUGH, R. The contrastive analysis hypothesis. **TESOL Quarterly**, v. 4, n. 2, p. 123-130, 1970.

WARDHAUGH, R. **Topics in applied linguistics**. Massachusetts: Newbury House, 1974.

WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Orgs.) **Encyclopedia of language and education: Research methods in language and education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 135-144.

WEINREICH, U. **Languages in contact**. The Hague: Mouton, 1953.

WELLS, J. C. **English accents and their implications for spelling reform**. 2003. Disponível em <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/accents_spellingreform.htm> Acesso em 10/10/2008.

WIDDOWSON, H. G. Pedagogic research and teacher education. In: WIDDOWSON, H. G. (Org.) **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990. p. 55-70.

WILLIAMS, J. Learner-generated attention to form. In: ELLIS, R. (Org.) **Form-focused instruction and second language learning**: language learning. Oxford: Oxford University Press, 2001. Cap. 8, p. 303-346.

WILLIAMS, J. Form-focused instruction. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 37, p. 671-691.

WILLIAMS, J.; EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.) **Focus on form in second language classroom**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998. Cap. 7, p. 139-155.

YAVAŞ, M. **Applied English Phonology**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2006.

YULE, G.; MACDONALD, D. The effects of pronunciation teaching. In: MORLEY, J. **Pronunciation pedagogy and theory**: new views, new directions. Bloomington: TESOL, 1994. Cap. 7, p. 111-118.

CONSULTAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos**: apresentação. Rio de Janeiro, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024: numeração progressiva das seções de um documento escrito**: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca>>. Acesso em: 04/02/2008.

WELLS, J. C. **Pronunciation dictionary**. Essex: Longman Group UK limited, 1990.

ANEXO A – Alfabeto Fonético Internacional

Fonte: página eletrônica da Associação Fonética Internacional
<<http://www2.arts.gla.ac.uk/IPA/index.html>>

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2005)

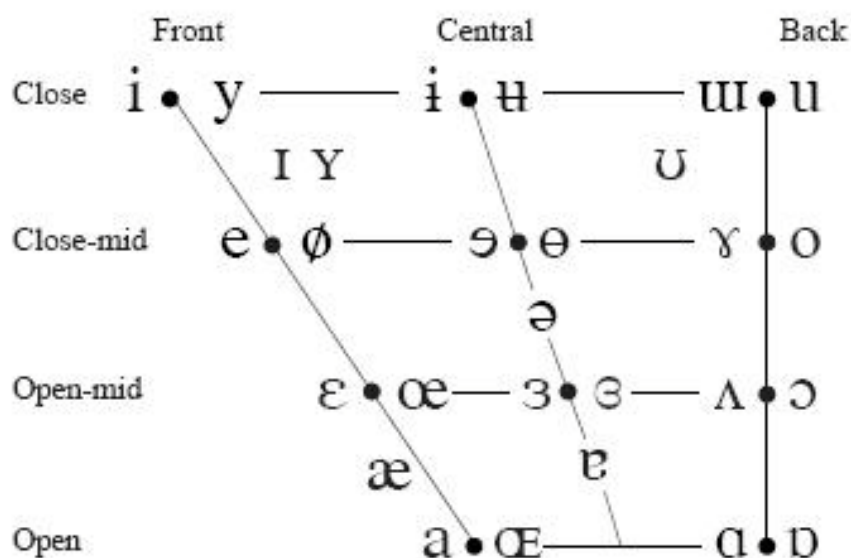
CONSONANTS (PULMONIC)

© 2005 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill				r					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

APÊNDICE A – O pré/pós-teste

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. pen | 44. pool |
| 2. pork | 45. blue |
| 3. toy | 46. cook |
| 4. tomorrow | 47. look |
| 5. team | 48. action |
| 6. two | 49. attention |
| 7. watch | 50. chocolate |
| 8. catch | 51. certificate |
| 9. chop | 52. dangerous |
| 10. chair | 53. conscious |
| 11. danger | 54. cats |
| 12. think | 55. books |
| 13. thin | 56. keys |
| 14. this | 57. eyes |
| 15. there | 58. watches |
| 16. will | 59. glasses |
| 17. bell | 60. moved |
| 18. deep | 61. robbed |
| 19. dinner | 62. walked |
| 20. home | 63. stopped |
| 21. helicopter | 64. studied |
| 22. round | 65. wanted |
| 23. roller-skate | |
| 24. sing | |
| 25. ring | |
| 26. word | |
| 27. want | |
| 28. yesterday | |
| 29. young | |
| 30. and | |
| 31. took | |
| 32. strong | |
| 33. special | |
| 34. heat | |
| 35. beat | |
| 36. sit | |
| 37. hit | |
| 38. cap | |
| 39. bat | |
| 40. bed | |
| 41. leg | |
| 42. luck | |
| 43. truck | |
-
1. The teacher talked to the boys about the book.
 2. Well, I think dogs are marvelous.
 3. This red and yellow hat is very cool!
 4. Bill took three cans of coke and one chocolate bar to the beach.
 5. Harold visited many churches when he went to Rome.
 6. Ten people bring food, clothes and other donations to this institution.
 7. He played with all the kids.
 8. My house is very distant from my school.
 9. English students can do everything!

APÊNDICE B – Ficha de transcrição do pré/pós teste

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen		
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk		
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ		
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou		
team	t ^h i:m	tʃi:m		
two	t ^h u:	tʃu:		
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f		
catch	kætʃ	kæf		
chop	tʃɑ:p	fɑ:p		
chair	tʃer	fɜr		
danger	deɪndʒər	deɪnzər		
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk		
thin	θɪn	fɪn tɪn		
this	ðɪs	dɪs		
there	ðer	dɜr		
will	wɪʔ	wɪʊ		
bell	beʔ	beʊ		
deep	di:p	dʒi:p		
dinner	dɪnər	dʒɪnər		
home	həʊm	oʊm		
helicopter	'helɪkɑ:pətər	elɪkɑ:pətər		
round	rəʊnd	həʊnd		
roller-skate	rɔ:lər	həʊlər		
sing	sɪŋ	sɪŋg		
ring	rɪŋ	rɪŋg		
word	wɜ:rd	ʊ:rd		
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt		
yesterday	'jestədeɪ	ɪstədeɪ		
young	jʌŋ	ɪʌŋ		
and	ænd	ændɪ		
took	tʊk	tʊki		
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ		
special	'speʃəl	ɪspeʃəl		
heat	hi:t	hɪt		
beat	bi:t	bɪt		
sit	sɪt	sɪt		
hit	hɪt	hɪt		
cap	kæp	kep		
bat	bæt	bet		
bed	bed	bæd		
leg	leg	læg		
luck	lʌk	lʊk		
truck	trʌk	trʊk		
pool	pʊ:l	pʊt		
blue	blu:	blʊ		
cook	kʊk	kʊ:k		
look	lʊk	lʊ:k		
action	'ækʃən	'ækʃoun		
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun		
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt		
certificate	sə'tɪfɪkət	sə'tɪfɪkɪt		
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs		
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃous		

cats	kæts	kætz		
books	bʊks	bʊkz		
keys	ki:z	ki:s		
eyes	aɪz	aɪs		
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es		
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es		
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd		
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd		
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd		
stopped	stɔ:pɪt	stɔ:pəd / əd		
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd		
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd		

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os alunos

Durante o teste diagnóstico:

1. Você gosta de estudar inglês? Por quê (não)?
2. Há quanto você estuda inglês fora as aulas da escola regular?

Durante o pós-teste imediato:

1. O que achou das aulas de pronúncia?
 2. O que você mais gostou?
 3. O que você menos gostou?
 4. Se você pudesse escolher ter ou não ter aulas de pronúncia nos próximos semestres, o que você escolheria? (Em caso de resposta afirmativa) Com qual frequência/carga?
 5. O que você mudaria nas aulas de pronúncia? (você mudaria alguma coisa nas aulas de pronúncia?)
 6. Durante as aulas, você fez alguma anotação?
 7. Teve alguma aula que você gostou mais?
 8. Teve algum momento nas aulas regulares em que você se lembrou das aulas de pronúncia?
 9. Você acha que mesmo que não tenha mais aulas de pronúncia, essas poucas aulas vão te ajudar a falar inglês melhor? Por quê?
-

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com o professor

1. Qual é sua formação acadêmica?
2. Como você aprendeu inglês?
3. Como você começou a dar aulas de inglês?
4. Há quanto tempo você dá aulas de inglês?

APÊNDICE E – Termo de aceitação de participação na pesquisa

TERMO DE ACEITAÇÃO

Brasília, 31 de julho de 2007.

Olá pais/responsáveis dos alunos da turma _____,

Meu nome é Ronaldo Manguiera Lima Júnior, sou professor da (*nome da escola*) há seis anos, e estou iniciando uma pesquisa para minha dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada pela Universidade de Brasília. Para tal, gostaria de obter a autorização dos senhores para gravar um breve teste oral de seu/sua filho/a no início e no fim do 2º semestre de 2007 e durante o segundo semestre de 2008. A gravação tomará poucos minutos da aula, não necessitando o/a aluno/a comparecer à escola em outro dia/horário que não o de sua aula regular.

As informações sobre os alunos e até mesmo sobre a escola onde estudam serão camufladas por pseudônimos, preservando assim o anonimato. Além disso, as únicas pessoas que terão acesso às gravações serão eu e meu orientador, prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet. Informo também que estarei feliz em compartilhar os resultados da pesquisa assim que ela estiver concluída, provavelmente ao final do 2º semestre de 2008.

Estou disposto a esclarecer quaisquer dúvidas com relação à pesquisa através de meu correio eletrônico – ronaldo.limajr@gmail.com ou ronaldoj@thomas.org.br – e desde já agradeço a compreensão e cooperação.

Autorizo a gravação dos testes orais para pesquisa

Nome do aluno: _____

Responsável: _____

Ass: _____

APÊNDICE F – O pré/pós-teste com indicação da dificuldade testada em cada palavra

(os números referem-se aos indicados na figura 4.1)

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. pen (1) | 50. chocolate (20) |
| 2. pork (1) | 51. certificate (20) |
| 3. toy (1) | 52. dangerous (20) |
| 4. tomorrow (1) | 53. conscious (20) |
| 5. team (2) | 54. cats – <i>serviou apenas de controle porque a troca do /s/ por /z/ não é uma dificuldade prevista</i> |
| 6. two (2) | 55. books – <i>serviou apenas de controle porque a troca do /s/ por /z/ não é uma dificuldade prevista</i> |
| 7. watch (3) | 56. keys (11) |
| 8. catch (3) | 57. eyes (11) |
| 9. chop (3) | 58. watches (11) |
| 10. chair (3) | 59. glasses (11) |
| 11. danger (3) | 60. moved (12) |
| 12. think (4) | 61. robbed (12) |
| 13. thin (4) | 62. walked (12) |
| 14. this (4) | 63. stopped (12) |
| 15. there (4) | 64. studied (12) |
| 16. will (5) | 65. wanted (12) |
| 17. bell (5) | |
| 18. deep (2) | |
| 19. dinner (2) | |
| 20. home (10) | |
| 21. helicopter (10) | 1. The teacher (1) talked (12) to the boys (11) about the book (17). |
| 22. round (6) | 2. Well (5), I think (4) dogs (11) are marvelous (20). |
| 23. roller-skate (6) | 3. This (4) red (6) and yellow (13) hat (18/19) is very cool (5/17)! |
| 24. sing (8/9) | 4. Bill took (14) three (4) cans (18/19) of coke and one chocolate (20) bar to the beach (16). |
| 25. ring (8/9) | 5. Harold visited (12) many churches (11) when he went to Rome (6). |
| 26. word (13) | 6. Ten (1) people (16) bring (8/9) food (17), clothes and other (4) donations (20) to this institution (20). |
| 27. want (13) | 7. He played (12) with (4) all the kids (11). |
| 28. yesterday (13) | 8. My house (10) is very distant (2) from my school (5/17). |
| 29. young (13) | 9. English students (7) can do everything (4)! |
| 30. and (14) | |
| 31. took (14) | |
| 32. strong (7) | |
| 33. special (7) | |
| 34. heat (16) | |
| 35. beat (16) | |
| 36. sit (16) | |
| 37. hit (16) | |
| 38. cap (18/19) | |
| 39. bat (18/19) | |
| 40. bed (18) | |
| 41. leg (18) | |
| 42. luck (21) | |
| 43. truck (21) | |
| 44. pool (17) | |
| 45. blue (17) | |
| 46. cook (17) | |
| 47. look (17) | |
| 48. action (20) | |
| 49. attention (20) | |

APÊNDICE G

Transcrições do teste diagnóstico

ALESSANDRA (turma de controle – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	demʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	N	
bell	beʔ	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hɒm
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rəʊnd	həʊnd	N	
roller-skate	rəʊlə	həʊlə	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɒŋ	N	...ŋg
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	
beat	bɪt	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	S	
hit	hɪt	hɪt	S	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	'æktʃən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætʒ	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	roubəd
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	N	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
et				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	OK					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

BEATRIZ (*turma de controle – diagnóstico*)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	S	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	demʒər	S	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:pətər	elɪkɑ:pətər	S	
round	rəʊnd	həʊnd	N	
roller-skate	rəʊlər	həʊlər	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	S	
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	S	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	S	bet
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pʊ:ʔ	pʊʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃoʊs	S	
cats	kæts	kætʒ	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vɪd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	hɑ:bed
walked	wɔ:kt	wɔ:kɪd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pɪd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪd	S	studied
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɪd	N	

**1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido**

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		OK	s		oʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
eit				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	OK	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	ɪst...			θɪŋg				

BERNARDO (*turma de controle – diagnóstico*)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tim
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dai
home	houm	oʊm	N	
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	jɒŋ
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bi:t	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	læk	lʊk	N	
truck	træk	trʊk	N	
pool	pu:l	pʊl	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	tʃoun
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃoʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæsɪs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	N	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	N	

**1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido**

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	talked			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		OK	s		oʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				brɪt				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɒn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			s			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

CARLOS (*turma de controle – diagnóstico*)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	S	tʃim
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dai
home	həʊm	oʊm	N	
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	rəʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rəʊlə	həʊlə	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	jong
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	no asp.
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	
beat	bi:t	bɪt	N	bi:tʃ
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	ɪt
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	...ki
truck	trʌk	trʊk	S	...ki
pool	pu:l	pʊl	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	...ki
look	lʊk	lu:k	N	...ki
action	'ækʃən	'ækʃəʊn	S	tʃon
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃəʊn	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	kəʊn
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	N	rəʊ...
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	stɒp
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stʊd
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	S	wen

**1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido**

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
wɪʊ		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	ret			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃɔls					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃɔns			tʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

GABRIELA (*turma de controle – diagnóstico*)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:ʃ	N	
catch	kæʃ	kæʃ	S	keʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	S	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dep
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oum	S	
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raund	haund	S	
roller-skate	roulər	houlər	S	
sing	sɪŋ	sɪŋ	S	
ring	rɪŋ	rɪŋ	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	wordʒ
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	tɔ:k
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	
beat	bɪt	bɪt	S	bet
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kuzk	N	
look	lʊk	luzk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkɪt	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃoʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	ket
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪ
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	...tʃeh
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	...seh
moved	mu:vɪd	mu:vɛd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɛd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kɛd / əd	S	
stopped	stɔ:pt	stɔ:pɛd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪɛd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɛd	S	wen

**1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido**

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		oʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	de	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət							ɪ:	
OK							ɪ	
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	oʊns			tʃɔ:n				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	ɪst			s				

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	fɑ:p	N	tʃoup
chair	tʃer	fɜ	N	
danger	demdʒər	deɪnʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	dɜ	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	dep
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	hoo:m	o:m	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rʌʊnd	hʌʊnd	N	
roller-skate	rʌʊlə	hʌʊlə	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	tʌk
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bi:t	bɪt	S	bert
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kɛp	S	
bat	bæt	bɛt	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:ʔ	pʊʔ	S	pou
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	...tən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkɛt	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃoʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	
books	bʊks	bʊkz	N	books
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæsɪs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stud
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɛd	S	hʌn...

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		f	s		oʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	təns			tʃɒn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

IOLANDA (*turma de controle – diagnóstico*)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	pork
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	S	
team	t ^h i:m	tʃi:m	S	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	fɑ:p	S	ʃɒp
chair	tʃer	fɜ	N	tʃɪr
danger	deɪndʒər	deɪnzər	S	dæŋdʒər
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	dər	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	hoo:m	o:m	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rʌʊnd	hʌʊnd	S	
roller-skate	rʊlər	hʊlər	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	jong
and	ænd	ændɪ	S	
took	tʊk	tʊki	N	tɔ:k
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	hæt
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	hɪʃ
cap	kæp	kep	S	keɪp
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	bedʒ
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pʊɪʔ	pʊʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	blɔɪ
cook	kʊk	ku:k	N	...ki
look	lʊk	lu:k	N	...ki
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	...tən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	...tʃən
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	eɪs
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	rou...
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌɪɪd / əd	'stʌɪɪed	S	dʒɪed
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	tʃed

**1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido**

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
wɪʊ		t	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	ɪ			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	der	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	visit		tʃʊʔʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
tɪn	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃɔ:n			tʃɔ:n				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	OK	t			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			dɪŋg				

LEANDRO (turma de controle – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp.
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:ʃ	N	
catch	kæʃ	kæʃ	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	tʃɒp
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rəʊnd	həʊnd	N	
roller-skate	rəʊlə	həʊlə	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	læk	lʊk	N	
truck	træk	trʊk	N	
pool	pʊ:ʔ	pʊʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃʊn	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæsɪs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	rʊ...
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stʊ...
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	visit		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

MÁRIO (turma de controle – diagnóstico)

- 1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	pm
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp.
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	fɑ:p	S	fɒp
chair	tʃer	fɜr	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sink tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	h ^o um	o ^u m	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	r ^o und	h ^o und	S	
roller-skate	r ^o ulər	h ^o ulər	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɒŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	t ^o k	t ^o ki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	bedʒ
leg	leg	læg	N	
luck	læk	l ^o k	N	
truck	træk	tr ^o k	N	
pool	p ^u ʔ	p ^u t	N	no t
blue	blu:	bl ^u	S	
cook	k ^o k	ku:k	N	...ki
look	l ^o k	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	...tʃon
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəus	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃous	S	
cats	kæts	kætz	N	
books	buks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæsɪs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	rɒb...
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stu...
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	der	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃon			tʃon				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			f				

WILLIAM (*turma de controle – diagnóstico*)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	S	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	fɑ:p	S	
chair	tʃer	fɜr	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	hoo:m	o:m	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	rɔ:nd	hɔ:nd	S	
roller-skate	rɔ:lər	hɔ:lər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɒŋ	N	..ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	no asp.
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	peɪʃ
heat	hi:t	hɪt	S	ɪt
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	S	
hit	hɪt	hɪt	S	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pʊɪʔ	pʊʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	...tʃon
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	...tʃon
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkɪt	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃoʊs	S	sjoʊs
cats	kæts	kætz	N	
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	i:s
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	glɛɪ
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	mov
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	hob
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stʊ...
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɪd	N	

**1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido**

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		oʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	h		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	on			on				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

YASMIN (turma de controle – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ket
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʃ	wɪʊ	S	
bell	beʃ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	rəʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rɔʊlə	hɔʊlə	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	'spesjəl
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	S	bet
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pu:l	puʃ	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lʌk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃəs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keis
eyes	aɪz	aɪs	S	eis
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɔ:pt	stɔ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	studi
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: OK (sem erro) ou erro cometido

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʃ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʃ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	tok	f	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	OK		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃən			tʃən				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʃ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

FÁBIA (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp. / I
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk smk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oum	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raund	haund	N	
roller-skate	raulər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	
beat	bi:t	brɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kuk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkɛɪt	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃəʊs	N	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	N	
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	N	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	N	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	OK					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kids			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

FABÍOLA (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hɔm
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	het
beat	bi:t	bi:t	S	bet
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	N	
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	N	
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	N	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	N	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stʊdt
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	S	wantt

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kids			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			f				

GEOVANA (*turma de pesquisa – diagnóstico*)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɒŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	
beat	bi:t	bi:t	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	'stʊdi
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	wantət

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	OK	f			kids			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

GUSTAVO (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	pərk
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp. / I
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʃ	wɪʊ	S	
bell	beʃ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	daɪ
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:pətər	elɪkɑ:pətər	S	
round	rəʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rəʊlər	həʊlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	S	ekspeʃiəl
heat	hi:t	hɪt	S	hæt
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	læk	lök	N	
truck	træk	trök	N	
pool	pu:l	pu:t	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	tʃon
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	tʃon
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	let

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	dʒərs
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃəʊs	S	'kənsjʊs
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	roubəd
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɔ:pt	stɔ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stʊ
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ʃ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no ʃ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	det	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	Ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃon			tʃon				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	wɪʊ			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no ʃ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			f				

LORENA (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rɔʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	tʊk
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	trɔ:ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	
beat	bi:t	bi:t	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	ki
look	lʊk	lu:k	N	ki
action	'ækʃən	'ækʃʊn	S	aktjɔn
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	ʃɔ:k

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæss / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vɪd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɪd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kɪd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pɪd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪɪd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɪd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	tɔk	dɪs	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	ʃɔns			tʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

LUIZ (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	deɪngər
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	haʊm
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rəʊlər	həʊlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɒŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	stɔ:ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	ri:t
beat	bi:t	bi:t	S	bi:tʃ
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	bi:t
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	blɔɪ
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃəʊn	N	tʃən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃəʊn	N	tʃən
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	dʒərə
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætʒ	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stʊ
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ʔ		θ	z		əs			
wɪʊ		t	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
ʃɔk...				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɪn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	tʃ			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			tɪŋg				

MAURÍCIO (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp / I
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	ooum	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raund	haund	N	
roller-skate	raulər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	
beat	bi:t	brɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blu	S	
cook	kʊk	kuk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	N	robd
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	N	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	N	stʊpt
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ɪ		θ	z		əs			
ʊ		t	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɪn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

MAURO (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp / I
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	watʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪt	wɪʊ	S	
bell	beɪt	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dam
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	S	hulər
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	wantʃ
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	joŋg
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	S	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	
beat	bi:t	bi:t	S	
sit	sɪt	sɪt	N	sɪtʃ
hit	hi:t	hi:t	N	hi:tʃ
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	betʃ
bed	bed	bæd	N	bedʒ
leg	leg	læg	N	gi
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	ki
look	lʊk	lu:k	N	ki
action	'ækʃən	'ækʃəʊn	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃəʊn	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	ʃokolat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	dange
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætʒ	N	ketʃ
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	watʃ
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vɪd / əd	S	mou
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɪd / əd	S	rou
walked	wɔ:kt	wɔ:kɪd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pɪd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɪd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ɪ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
ʃɔk...				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɪn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdʒ			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

MURILO (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp / I
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	wetʃ
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	ʃop
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	I
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	S	
roller-skate	raʊlər	houlər	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	bet
beat	bi:t	bi:t	S	het
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blu	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	tjoun
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	tjoun
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæss / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	hobed
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pɪd	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	dʌgz		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɾ		y	æ			u:l	
d	h		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	der	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɾ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	-			-				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	wɪʊ			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			tɪŋg				

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætf	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪt	wɪʊ	S	
bell	bet	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jaŋ	ɪŋ	N	juŋg
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	trɔŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	het
beat	bi:t	brɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃəʊn	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃəʊn	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	S	li:t

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ɪ		θ	z		əs			
ʊ		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	der	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
ert				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃən			-				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	OK	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

PATRÍCIA (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætf	kæf	N	ket
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	tʃoup
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪt	wɪʊ	S	
bell	bet	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dam
home	houm	oum	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raund	haund	N	
roller-skate	raulər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	e
beat	bi:t	bi:t	S	e
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blu	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	keitər
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	dʒers
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stʊd
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ɪ		θ	z		əs			
ʊ		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kids			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

PAULO (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk smk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	e
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hɒm
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rəʊnd	həʊnd	N	
roller-skate	rəʊlə	həʊlə	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɒŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	
beat	bi:t	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	S	
hit	hɪt	hɪt	S	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊl	pʊt	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃəʊn	S	təʊn
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃəʊn	S	təʊn
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	watʃ
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	N	
robbed	rə:bɪd	rə:bed / əd	S	rəʊb
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɔ:pt	stɔ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stʊ
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ɪ		θ	z		əs			
ʊ		t	s		os			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɔ:n				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kids			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			tɪŋg				

RAFAELA (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk smk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	rəʊnd	həʊnd	N	
roller-skate	rəʊlə	həʊlə	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bɪt	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊl	pʊl	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃəʊn	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃəʊn	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ɪ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kids			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			f				

REGINA (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	watʃ	wɑ:f	N	wat
catch	kætʃ	kæf	N	ket
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	tʃop
chair	tʃer	ʃer	S	
danger	deɪndʒər	deɪnʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪl	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rəʊnd	həʊnd	S	
roller-skate	rəʊlər	həʊlər	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	jʊŋg
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pʊ:l	pʊt	S	pou
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	ki
look	lʊk	lu:k	N	lɔk
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	toun
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	toun
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	dʒərs
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	kousʃʊs
cats	kæts	kætʒ	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	kais
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stʊd
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	wen

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			ki
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ɪ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no ɪ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	tɔlki	der	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃɔn			tʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kids			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no ɪ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

RITA (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	ʃop
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	rəʊnd	həʊnd	N	
roller-skate	rəʊlə	həʊlə	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	e
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pʊ:l	pʊʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃəʊn	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃəʊn	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæss / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pɪd	stɑ:pəd / əd	S	stʊpəd
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
...lat				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	ʃən			ʃən				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kids			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

SABRINA (turma de pesquisa – diagnóstico)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	tʃ
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp / I
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætf	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	her
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪt	wɪʊ	S	
bell	beɪt	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	aɪ
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	rəʊnd	həʊnd	N	
roller-skate	rɔ:lə	hɔ:lə	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	
beat	bi:t	bi:t	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	ki
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:t	pʊ:t	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃəʊn	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃəʊn	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	dʒərs
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæss / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	moved
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	...di
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	...t

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ɪ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ɪ	
d	OK		OK	e			no ɪ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	der	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɪn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kids			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ɪ	
	OK			OK			no ɪ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

THALES (*turma de pesquisa – diagnóstico*)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	N	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk smk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oum	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raund	haund	N	
roller-skate	raulər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	N	
beat	bi:t	brɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	S	
hit	hi:t	hi:t	S	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kuk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkɛɪt	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃoʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		t	s		oʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			kou	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃɪs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	joʊns			joʊn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			f				

APÊNDICE H

Transcrições do pós-teste imediato

ALESSANDRA (turma de controle – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	demʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	N	
bell	beʔ	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	dʒɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oum	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɒŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	
beat	bɪt	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	N	
bat	bæt	bet	N	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	puʔ	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	'æktʃən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætʒ	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	wætʃ
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	roubəd
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	N	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		OK	dʊgz		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
et at							OK	
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed visit		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	OK					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

BEATRIZ (*turma de controle – pós-teste imediato*)

- 1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	demʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oum	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɒŋ	S	
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	S	...ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bɪ:t	bɪt	S	bet
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pu:l	pʊl	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætʒ	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vɪd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɪd / əd	S	hæ:bɪd
walked	wɔ:kt	wɔ:kɪd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pɪd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪd	S	studied
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɪd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃɒns			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	ɪst...			θɪŋg				

BERNARDO (turma de controle – pós-teste imediato)

- 1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tim
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ e
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dæ
home	houm	oʊm	N	
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	jɒŋg
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	læk	lʊk	N	
truck	træk	trʊk	N	
pool	pu:l	pʊl	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	tʃoun
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃoʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæsɪs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	N	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	tɔ:kɪd			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		OK	s		oʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				bɪtʃ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɒn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

CARLOS (turma de controle – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	S	tʃim
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dai
home	həʊm	oʊm	N	
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	rəʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rəʊlə	həʊlə	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	jong
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	no asp.
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	S	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	
beat	bi:t	bɪt	N	bi:tʃ
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	ɪt
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	læk	lʊk	S	...ki
truck	træk	trʊk	S	...ki
pool	pʊ:l	pʊʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	...ki
look	lʊk	lu:k	N	...ki
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	tʃən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	koun
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	N	rəʊ...
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	stup
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stʊd
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	S	went

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
wɪʊ		OK	s		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	hed		OK	ret			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃəʊs tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃɔ:n			tʃɔ:n				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

GABRIELA (turma de controle – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp.
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	fɑ:p	S	
chair	tʃer	fɜr	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʃ	wɪʊ	S	
bell	beʃ	beʊ	S	biu
deep	di:p	dʒi:p	N	dep
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oum	N	
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raund	haund	N	
roller-skate	roulər	houlər	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	wordʒ
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	tæk
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	heit
beat	bi:t	bi:t	S	beit
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kuzk	N	
look	lʊk	luzk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkɛɪt	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	ket
books	bʊks	bʊkz	N	bøk
keys	ki:z	ki:s	S	keɪ
eyes	aɪz	aɪs	S	æt
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	...tʃeh
glasses	'glæsɪz / əz	'glæsɪs / es	S	...seh
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	S	went

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʃ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʃ	
d	OK		OK	e ɪ			no ʃ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	ɔ:ns			tʃɔ:n				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʃ	
	OK			OK			no ʃ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			s				

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	pɔrk
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	S	tem
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	fɑ:p	N	tʃoup
chair	tʃer	fɜr	N	
danger	demdʒər	deɪnʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	dɜr	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	hoo:m	o:m	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rʌʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rʌʊlə	hʌʊlə	N	-feɪk
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	S	went
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	...ŋg
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	tʌk
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bi:t	bɪt	S	bit
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pu:ʔ	pʊʔ	N	pəʊ no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	...təʃ
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	danger
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃoʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	
books	bʊks	bʊkz	N	bəʊks
keys	ki:z	ki:s	S	kiʊs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	rʊbed
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stʃʊd
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	N	hʌn...

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		f	s		oʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

IOLANDA (turma de controle – pós-teste imediato)

- 1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	pork
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	S	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	fɑ:p	S	fɒp
chair	tʃer	fɜ	S	ʃɑ:r
danger	deɪndʒər	deɪnzər	S	dæŋgər
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	ðɪn
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dænər
home	hoo:m	o:m	N	hɒm
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rɔ:nd	ha:nd	N	rɒnd
roller-skate	rɔ:lər	hou:lər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɒŋ	N	ʒɒŋ
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	tæk
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	heɪt
beat	bi:t	bɪt	S	beɪt
sit	sɪt	sɪt	S	sɪtʃ
hit	hɪt	hɪt	N	hɪtʃ
cap	kæp	kep	S	keɪp
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	bedʒ
leg	leg	læg	N	
luck	læk	lʊk	S	
truck	træk	trʊk	S	
pool	pu:l	pʊʔ	S	pou
blue	blu:	blʊ	S	blou
cook	kʊk	ku:k	N	...ki
look	lʊk	lu:k	N	...ki
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	tʃɒn
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	tʃɒn
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkɪt	S	...ti
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃoʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	iərs
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	rou...
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɔ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stud...
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	N	tʃed

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
wɪʊ		t f	s		oʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	ɹ e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	tok	der	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	visit		tʃʊtʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
ten den	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃɒns			tʃɒn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	t			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			ɛtɪŋg				

LEANDRO (turma de controle – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp.
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætf	kæf	N	ketf
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	ʃoup
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pʊl	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələrt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	N	
cats	kæts	kætz	N	
books	bʊks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	rou...
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stʊ...
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		f	s		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	visit		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

MÁRIO (turma de controle – pós-teste imediato)

- 1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	p ^h
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp.
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	fɑ:p	N	fəp
chair	tʃer	fər	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	h ^o um	o ^u m	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	r ^o und	h ^o und	S	
roller-skate	r ^o ulər	h ^o ulər	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	t ^o k	t ^o ki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	h ^o nt
beat	bi:t	bi:t	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	bedʒ
leg	leg	læg	N	
luck	læk	l ^o k	N	
truck	træk	tr ^o k	N	
pool	p ^u ʔ	p ^u t	N	no t
blue	bl ^u :	bl ^o :	S	
cook	k ^o k	ku:k	N	
look	l ^o k	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	...tjən
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəus	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃous	S	
cats	kæts	kætz	N	
books	buks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæsɪs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	r ^o b...
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stu...
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	ðer f	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	OK		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tjɔn			tjɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			f				

WILLIAM (turma de controle – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	S	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ / no asp
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:ʃ	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʃ	wɪʊ	S	
bell	bet	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oum	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raund	haund	S	
roller-skate	roulər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	no asp.
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	peɪʃ
heat	hi:t	hi:t	S	het
beat	bɪt	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪ:t	S	
hit	hi:t	hi:t	S	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	S	pou
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊ:k	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	...tʃon
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	...tʃon
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃɔs	S	sʃɔs
cats	kæts	kætz	N	
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	i:s
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	glet...
moved	mu:vɪd	mu:vɪd / əd	S	mov...
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɪd / əd	S	houb...
walked	wɔ:kt	wɔ:kɪd / əd	S	wou...
stopped	stɑ:pt	stɑ:pɪd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪd	S	stʊ...
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɪd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			bʊki
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʃ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʃ	
d	OK		OK	e			no ʃ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	ɔns			ɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʃ	
	OK			OK			no ʃ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

YASMIN (turma de controle – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	ʃɒp
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rəʊnd	həʊnd	N	
roller-skate	rɔʊlə	həʊlə	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	'spesjəl
heat	hi:t	hɪt	S	-e-
beat	bi:t	bɪt	S	-e-
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	puʔ	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊ:k	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃəs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keis
eyes	aɪz	aɪs	S	eis
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kɪd	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɔ:pɪd	stɔ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	studi
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	f	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	OK		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃən			tʃən				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

FÁBIA (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp. / I
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	N	
bell	beʔ	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɰ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	ʔaʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	ʔoʊlər	hoʊlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	N	
beat	bi:t	bi:t	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	N	
bat	bæt	bet	N	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:ʔ	puʔ	N	no ɰ
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	N	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vɛd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɛd / əd	N	
walked	wɔ:kɪd	wɔ:kɛd / əd	N	
stopped	stɑ:pɪd	stɑ:pɛd / əd	N	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪɛd	N	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɛd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	OK			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		OK	s		OK			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
OK	OK		OK	OK			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	OK					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	OK	OK			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

FABÍOLA (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætf	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪl	wɪʊ	N	
bell	beɪl	beʊ	N	bɪəl
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	həm
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	N	bət
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	N	
bat	bæt	bet	N	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊ:l	N	no t
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃʊn	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	N	
walked	wɔ:kɪd	wɔ:kəd / əd	N	
stopped	stɑ:pɪd	stɑ:pəd / əd	N	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	N	stʊəd
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	wantt

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	OK			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
OK	OK		OK	OK			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	OK					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	OK	g	OK					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	OK			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

GEOVANA (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	i
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	i
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	ʒaʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	ʒoʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:ʔ	pʊʔ	N	nə-ʔ
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kʊ:k	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenfoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃoʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kɪd	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pɪd	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	'stʊdi
wanted	'wɑ:nɪd / əd	'wɑ:nəd	S	wantət

**1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno**

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	OK			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		OK	s		OK			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
OK	OK		OK	e			nə-ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			i/z			
	OK	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			nə-ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

GUSTAVO (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	pərk
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	S	no-asp./t
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪt	wɪʊ	S	
bell	beɪ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɛ e
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dær
home	hoo:m	o:m	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	rɔ:nd	haʊnd	N	
roller-skate	rɔ:lə	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪlŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	ekspeʃəl
heat	hi:t	hɪt	S	hæ:t
beat	bi:t	bɪt	S	bɪtʃ
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	N	
bat	bæt	bet	N	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	læk	lʊk	S	
truck	træk	trʊk	S	
pool	pu:t	pu:t	S	pou
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	tʃon
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	tʃon
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	leat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	dʒərəs
conscious	'kɑ:ŋʃəs	'kɑ:ŋʃəs	S	'kɑ:ŋʃəs
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vɪd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɪd / əd	S	roubəd
walked	wɔ:kt	wɔ:kɪd / əd	S	
stopped	stɔ:pt	stɔ:pɪd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪd	S	stu
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɪd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:t	
OK	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	detr	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃon			tʃon				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	wɪəf			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:t	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			f				

LORENA (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	i
two	t ^h u:	tʃu:	<u>N</u>	no asp
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	<u>N</u>	
thin	θɪn	fɪn tɪn	<u>N</u>	
this	ðɪs	dɪs	<u>N</u>	
there	ðer	der	<u>N</u>	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	brʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	i
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:pətər	elɪkɑ:pətər	N	
round	ʒaʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	ʒʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	tʊk
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	tʃrɔ:ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	<u>N</u>	
beat	bi:t	bi:t	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊ:l	N	no-ʔ
blue	blu:	blʊ	<u>N</u>	
cook	kʊk	kʊk	N	ki
look	lʊk	lʊk	N	ki
action	'ækʃən	'ækʃʊn	<u>N</u>	æktjən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	fæk

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	<u>N</u>	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	<u>N</u>	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	<u>N</u>	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	<u>N</u>	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	<u>N</u>	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	<u>OK</u>			s			<u>OK</u>
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
<u>OK</u>		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	<u>OK</u>		<u>OK</u>	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	<u>OK</u>	ðɜ:der	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
<u>OK</u>				<u>OK</u>				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	<u>OK</u>		<u>OK</u>					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				<u>OK</u>				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
ð t	<u>OK</u>	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
<u>OK</u>	<u>OK</u>			<u>OK</u>				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	<u>OK</u>	<u>OK</u>			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	<u>OK</u>			<u>OK</u>			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	<u>OK</u>			<u>OK</u>				

LUIZ (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	S	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	deɪngər
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	həʊm
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	e
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	stəʊ ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	ætʃɪrt
beat	bi:t	bɪt	S	bɪtʃ
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	bɛt
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pu:l	puʔ	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	blʊt
cook	kʊk	kʊ:k	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃʊn	N	tʃən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	N	tʃən
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	dʒərə
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stʊ
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
wɪʊ		t	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
ɛ d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	tʃ			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			tɪŋg				

MAURÍCIO (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	nə-asp / I
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪl	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	i
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rəʊnd	həʊnd	N	
roller-skate	rɔ:lər	hɔ:lər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊt	N	nə-ɪ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊ:k	S	
look	lʊk	lʊ:k	S	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	kers
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vɛd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɛd / əd	N	rɒbd
walked	wɔ:kt	wɔ:kɛd / əd	N	
stopped	stɔ:pt	stɔ:pɛd / əd	N	stɒpt
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪɛd	N	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɛd	N	wantət

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	OK			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
ʊ		t	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ɪ	
d	OK		OK	e			no ɪ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	OK		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ɪ	
	OK			OK			no ɪ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			θɪŋg				

MAURO (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no-asp/+t
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	i
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dam
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlə	houlə	N	hulər
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	wæntf
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	jɔŋg
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	sɪʃ
hit	hɪt	hɪt	N	hɪʃ
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	bətʃ
bed	bed	bæd	S	bədʒ
leg	leg	læg	S	gɪ
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊʔ	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊ:k	N	ki
look	lʊk	lʊ:k	N	ki lʌk
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	ʃokolat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	dæŋe
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	ketʃ
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	wətʃ
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	məʊ
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	rou
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
OK	OK		OK	OK			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
ʃɔk...				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			tʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

MURILO (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	nə-asp-/ I
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	wetʃ
catch	kætʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	ʃop
chair	tʃer	ʃer	S	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪl	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rəʊnd	haʊnd	S	
roller-skate	rɔʊlə	həʊlə	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestədeɪ	ɪstədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	S	bet
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pu:l	puɪ	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lʌk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	tʃoun
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	tʃoun
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keis
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	hərɒbəd
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɔ:pt	stɔ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
ʊ		f	dɔ:gz		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	ret			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	der	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɔ:n				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	OK	OK			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			θɪŋg				

NÍVEA (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	S	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oom	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	ʔaʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	ʔɔʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	juŋg
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	trɔŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	het
beat	bi:t	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	N	
bat	bæt	bet	N	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:ʔ	pʊʔ	N	no ɪ
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	hi:t

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃɔs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
OK	OK		OK	e			no ɪ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	OK					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃɔn			ʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			i/z			
	OK	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ɪ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

PATRÍCIA (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ket
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	tʃəʊp
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dam
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	e
beat	bi:t	bɪt	N	e
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	N	
bat	bæt	bet	N	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊʔ	N	no t
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	keitər
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	ɔ:ʒərs
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	N	
walked	wɔ:kɪd	wɔ:kəd / əd	N	
stopped	stɑ:pɪd	stɑ:pəd / əd	N	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stʊd
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
OK	OK		OK	OK			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			i/z			
	OK	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

PAULO (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	tʃʊp
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪl	beʊ	S	bɪə
deep	di:p	dʒi:p	S	e
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	
beat	bɪt	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	S	
hit	hɪt	hɪt	S	
cap	kæp	kep	N	
bat	bæt	bet	N	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊl	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃʊn	S	təʊn
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	S	təʊn
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	wətʃ
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	ruəb
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stʊ
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		OK	s		os			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
OK	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃjən				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			i/z			
	OK	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			θɪŋg				

RAFAELA (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	ʔaʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	ʔɔʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊz:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	S	het
beat	bi:t	bi:t	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pʊ:ʔ	pʊ:ʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃʊn	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vɛd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɛd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kɛd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pɛd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪɛd	N	stadi
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɛd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			f				

REGINA (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	wat
catch	kæʃ	kæf	N	ket
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	tʃop
chair	tʃer	ʃer	S	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	rəʊnd	həʊnd	S	
roller-skate	rɔ:lər	hɔ:lər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	gi
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	gi
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	jəʊŋg
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	ɝ
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	ret
beat	bi:t	bɪt	S	betʃ
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	rɪʔ
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pʊ:ʔ	pʊʔ	N	pəʊ no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊ:k	N	ki
look	lʊk	lʊ:k	N	læk
action	'ækʃən	'ækʃʊn	S	toun
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	S	toun
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	dʒərs
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	S	kousʃʊs
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	kaeis
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	N	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	N	stupt
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stud
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	wen

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			ki
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	rɪd		OK	e			nə-ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	der	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ bi:t				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃɔ:n			tʃɔ:n				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

RITA (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	ʃop
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	S	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bæʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:pətər	elɪkɑ:pətər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	e
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	kɪp
bat	bæt	bet	S	bɪt
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pʊ:l	pʊʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	ru:bəd
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	stʊpəd
studied	'stʌɪɪd / əd	'stʌɪɪəd	S	
wanted	'wɑ:nɪɪd / əd	'wɑ:nɪɪəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
...lat				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	ʃən			ʃən				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

SABRINA (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	tʃ
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp / I
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	ʃop
chair	tʃer	ʃer	N	her
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪl	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	æt
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rəʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rɔ:lər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪlŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	kɪ
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊt	N	no t
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃʊn	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	dʒərs
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	N	moved
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	N	
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	N	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	N	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	N	...di
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	S	...t wantet

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	OK			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ɪ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	OK		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ɪ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

THALES (turma de pesquisa – pós-teste imediato)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	+
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	ooum	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	ʔaund	haund	N	
roller-skate	ʔoulər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	N	
beat	bi:t	bi:t	N	
sit	sɪt	sɪt	S	
hit	hi:t	hi:t	S	
cap	kæp	kep	N	
bat	bæt	bet	N	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:ʔ	puʔ	N	no-ʔ
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kuk	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəus	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃous	N	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vɛd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɛd / əd	S	
walked	wɔ:kɪd	wɔ:kɛd / əd	S	
stopped	stɑ:pɪd	stɑ:pɛd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪɛd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɛd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
OK	OK		OK	OK			OK	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃɛs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			i/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no-ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

APÊNDICE I

Transcrições do pós-teste *a posteriori*

ALESSANDRA (turma de controle – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	tʃɒp
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	N	
bell	beʔ	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	dʒɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hɒm
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rʌʊnd	hɑʊnd	N	
roller-skate	rʊləʔ	hɔʊləʔ	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:ɹd	ʊɜ:ɹd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɹŋ	N	...ŋg
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	
beat	bɪt	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	N	
bat	bæt	bet	N	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:ʔ	pʊʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃəʊn	N	'æktʃən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃəʊn	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	wætʃ
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	roubəd
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stu
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		OK	deɪz		əʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
ət				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	visit		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	OK					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

BEATRIZ (*turma de controle – pós-teste a posteriori*)

- 1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tim
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	dʒop
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	demʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪ	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:pətər	elɪkɑ:pətər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɒŋ	N	
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	S	bet
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pu:l	pʊl	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	ki
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	hə:bəd
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	studied
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
ɛ t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	ɪst...			θɪŋg				

CARLOS (*turma de controle – pós-teste a posteriori*)

- 1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	S	tʃim
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	b ^h ʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dai
home	h ^h oʊm	oʊm	N	
helicopter	'helɪkɑ:pʔər	elɪkɑ:pʔər	S	
round	ɹaʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	ɹoʊlə	houlə	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	jəŋg
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	no asp.
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	
beat	bi:t	bɪt	N	bɪ:tʃ
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	ɪt
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	læk	lʊk	S	...ki
truck	træk	trʊk	S	...ki
pool	pu:l	pʊl	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	...ki
look	lʊk	lu:k	N	...ki
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	tʃən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃoʊs	S	koun
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	ru:bəd
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	stɔp
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stʊed
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	S	went

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
wɪeʊ		OK	s		oʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	rhet			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃəls tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
ɛ t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tjɔns			tjɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	pɔrk
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	S	tem
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	fɑ:p	N	tʃɔp
chair	tʃer	fɜr	N	
danger	demdʒər	deɪnʒər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	dɜr	S	
will	wɪʃ	wɪʊ	S	
bell	bet	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	S	
home	hoo:m	o:m	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rʌʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rʌʊlə	hʌʊlə	N	-feɪk
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	...ŋg
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	tʌk
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bɪt	bɪt	S	bit
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kɛp	S	
bat	bæt	bɛt	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pʊɪ	pʊɪ	N	pəʊ no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃəʊn	N	...təʊ
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃəʊn	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkɪt	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	danger
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	
books	bʊks	bʊkz	N	bəʊks
keys	ki:z	ki:s	S	kiʊs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæsɪs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	roubed
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stʃʊd
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɪd	N	hæn...

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʃ		θ	z		əs			
OK		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʃ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				i				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɪn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʃ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

IOLANDA (*turma de controle – pós-teste a posteriori*)

- 1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto;
4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	pork
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	fɑ:p	N	tʃu:p
chair	tʃer	fɜ	N	fɛr
danger	deɪndʒər	deɪnzər	S	dæŋgər
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	ðɪn
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dæmər
home	hoo:m	o:m	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	rɔ:nd	ha:nd	N	round
roller-skate	rɔ:lər	hou:lər	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	jong
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	tɔ:k
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	N	hert
beat	bi:t	bi:t	N	bet
sit	sɪt	sɪt	N	sɪtʃ
hit	hi:t	hi:t	N	hi:tʃ
cap	kæp	kep	S	kep
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	bedʒ
leg	leg	læg	N	
luck	læk	lʊk	S	
truck	træk	trʊk	S	
pool	pu:l	pʊʔ	S	pou
blue	blu:	blʊ	S	bləʊ
cook	kʊk	ku:k	N	...ki
look	lʊk	lu:k	N	...ki
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	tʃɔ:n
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	tʃɔ:n
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələɪt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	...tɪ
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃoʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	ɪəʊs
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	fəʊ...
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɔ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stud...
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	N	tʃed

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
wɪʊ		t f	s		oʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	ɹ e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	tok	ðer t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	visit		tʃʊtʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
tɪn eten	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃɔ:n			tʃɔ:n				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	t f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			etfɪŋg				

LEANDRO (turma de controle – pós-teste a posteriori)

- 1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp.
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	ʃeɪp
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	S	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oum	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	ʔaʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	ʔɒlər	hɒlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jɛstərdeɪ	ɪstərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:ʔ	pʊʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələrt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	N	
cats	kæts	kætz	N	
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	ʔeʊ...
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	stʊ...
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	visit		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃjən				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

MÁRIO (turma de controle – pós-teste a posteriori)

- 1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	p ^h
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp.
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	fɑ:p	S	fəp
chair	tʃer	fər	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sink tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	b ^h
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	h ^h oʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	r ^h ʌʊnd	h ^h ʌʊnd	N	
roller-skate	r ^h oʊlə	h ^h oʊlə	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	t ^h ʊk	t ^h ʊki	N	
strong	str ^h ɔ:ŋ	ɪstr ^h ɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	h ^h ænt
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kəp	S	
bat	bæt	bət	S	
bed	bed	bæd	N	bedʒ
leg	leg	læg	N	
luck	læk	l ^h ʊk	S	
truck	træk	tr ^h ʊk	N	
pool	p ^h u:ʔ	p ^h ʊʔ	N	no ʔ
blue	bl ^h u:	bl ^h ʊ	S	
cook	k ^h ʊk	k ^h u:k	N	
look	l ^h ʊk	l ^h u:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	...tʃən
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəus	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃous	S	
cats	kæts	kætz	N	
books	buks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæsɪs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	S	r ^h ɒb...
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	S	st ^h ʊ...
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:nted	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	OK			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	visit		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
ð t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
ð r	tʃɔ:n			tʃɔ:n				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			f				

WILLIAM (turma de controle – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	S	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ / no asp
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:ʃ	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʃ	wɪʊ	S	
bell	bet	beʊ	S	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dai
home	houm	oum	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raund	haund	S	
roller-skate	roulər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	no asp.
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	peɪʃ
heat	hi:t	hi:t	S	het
beat	bɪt	bɪt	S	bet
sit	sɪt	sɪ:t	S	
hit	hi:t	hi:t	S	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	pu:l	N	pəʊ no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊ:k	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	...tʃon
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	...tʃon
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	sʃəʊs
cats	kæts	kætz	N	
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	ɪs
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	glɛt...
moved	mu:vɪd	mu:vɛd / əd	S	məʊv...
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɛd / əd	S	həʊb...
walked	wɔ:kt	wɔ:kɛd / əd	S	wəʊ...
stopped	stɑ:pt	stɑ:pɛd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪɛd	S	stʊ...
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɛd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			bʊki
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ʃ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʃ	
d	OK		OK	e			no ʃ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
ɛ t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
ð r	ouns			on				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʃ	
	OK			OK			no ʃ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

YASMIN (turma de controle – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	tɪm
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	ketʃ
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	ʃop
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʃ	wɪθ	N	
bell	beʃ	beθ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	dɪp
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rəʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rɔʊlə	hɔʊlə	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	...ng
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	...ng
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	'spesjəl
heat	hi:t	hɪt	S	-e-
beat	bi:t	bɪt	S	-e-
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	puʃ	N	no t
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lʌk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenfoun	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃɔs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keis
eyes	aɪz	aɪs	S	eis
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kɪd	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɔ:pɪd	stɔ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	N	stuedi
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʃ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʃ	
d	OK		OK	e			no-ʃ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	OK		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
ð t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃən			tʃən				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	OK			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʃ	
	OK			OK			no-ʃ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

FÁBIA (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp. / I
two	t ^h u:	tʃu:	<u>N</u>	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	<u>N</u>	
bell	beʔ	beʊ	<u>N</u>	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɰ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	ʔaʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	ʔoʊlər	hoʊlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊkɪ	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	<u>N</u>	
beat	bi:t	bi:t	<u>N</u>	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	
cap	kæp	kep	<u>S</u>	
bat	bæt	bet	<u>S</u>	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:ʔ	puʔ	N	no ɰ
blue	blu:	blʊ	<u>N</u>	
cook	kʊk	kuk	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	N	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vɛd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɛd / əd	N	
walked	wɔ:kɪd	wɔ:kɛd / əd	N	
stopped	stɑ:pɪd	stɑ:pɛd / əd	<u>N</u>	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪɛd	<u>S</u>	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɛd	<u>N</u>	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	<u>OK</u>			s			<u>OK</u>
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		<u>OK</u>	s		<u>OK</u>			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
<u>OK</u>	<u>OK</u>		<u>OK</u>	e			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	<u>OK</u>	<u>OK</u>	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
<u>OK</u>				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	<u>OK</u>		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				<u>OK</u>				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	<u>OK</u>					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
<u>OK</u>	<u>OK</u>			<u>OK</u>				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	<u>OK</u>	<u>OK</u>			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	<u>OK</u>			<u>OK</u>			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	<u>OK</u>			<u>OK</u>				

FABÍOLA (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	N	bɪ
deep	di:p	dʒi:p	N	i
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	həm
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	ʔaʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	ʔɔʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊz:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	N	bət
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	N	
bat	bæt	bet	N	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:ʔ	pʊʔ	N	no ʔ
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenfoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃɔs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	N	
walked	wɔ:kɪd	wɔ:kəd / əd	N	
stopped	stɑ:pɪd	stɑ:pəd / əd	N	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	N	stʊəd
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	N	wɑnt

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	OK			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
OK	OK		OK	OK			no ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				i				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	OK					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			i/z			
	ed	OK			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

GEOVANA (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	N	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	i
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪl	wɪʊ	N	
bell	beɪl	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	i
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:pətər	elɪkɑ:pətər	N	
round	rəʊnd	həʊnd	N	
roller-skate	rɔ:lər	hɔ:lər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	
beat	bi:t	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	N	
bat	bæt	bet	N	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊt	N	no-ɪ
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kʊ:k	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenfoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃoʊs	N	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	N	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	N	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	N	stʊdi
wanted	'wɑ:nɪd / əd	'wɑ:nəd	S	wantət

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	OK			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		OK	s					OK
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ɪ	
OK	OK		OK	e			no-ɪ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK								OK
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed	visit	tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	OK	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ɪ	
	OK			OK			OK	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

GUSTAVO (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	pərk
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	S	no asp. /t
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʃ	wɪʊ	S	
bell	beʃ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ e
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dər
home	hoom	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rʌʊnd	hʌʊnd	N	
roller-skate	rʊlər	hʊlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	ekspeʃəl
heat	hi:t	hi:t	S	het
beat	bi:t	bi:t	S	bitʃ
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hi:t	hi:t	N	hi:tʃ
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	læk	lʊk	N	
truck	træk	trʊk	N	
pool	pu:t	pu:t	N	pəʊ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lu:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃʊn	S	tʃʊn
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	S	tʃʊn
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	leat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	dʒərəs
conscious	'kɑ:ŋʃəs	'kɑ:ŋʃʊs	S	'kɑ:ŋʃʊs
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	rəʊbəd
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɔ:pt	stɔ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stʊ
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʃ		θ	z		əs			
OK		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʃ	
d	h		OK	e			no ʃ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	detr	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
at				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃʊn			tʃʊn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	wɪθ			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʃ	
	OK			OK			no ʃ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	ɪst			f				

LORENA (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	i
two	t ^h u:	tʃu:	N	no asp
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪl	beʊ	S	brʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	i
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:pətər	elɪkɑ:pətər	N	
round	rəʊnd	həʊnd	N	
roller-skate	rɔ:lər	hɔ:lər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	tʊk
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	tʃæŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	
beat	bi:t	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊt	N	mθ-ɪ
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kʊk	N	ki
look	lʊk	lʊk	N	ki
action	'ækʃən	'ækʃʊn	N	æktjən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	fæk

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	N	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:nɪd / əd	'wɑ:nəd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
d	OK		OK	e			no ɪ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	OK		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
ɛ t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no ɪ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

LUIZ (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	i
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	deɪngər
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	i
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hæʊm
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rʊlər	həʊlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	e
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	stəʊ ŋg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	hɪt
beat	bi:t	bɪt	S	bɪtʃ
sit	sɪt	sɪt	N	sɪtʃ
hit	hɪt	hɪt	N	hɪtʃ
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	bɪt
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊʔ	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	blʊ
cook	kʊk	kʊ:k	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃʊn	N	tʃən
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	N	tʃən
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	N	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	dʒərə
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stʊ
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
wɪʊ		t	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed	visit	tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t d t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	tʃ f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			tʃɪŋg				

MAURÍCIO (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	nə-asp / I
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪl	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	i
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:pətər	elɪkɑ:pətər	N	
round	rəʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rɔ:lər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊt	N	nə-ɪ
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kʊ:k	S	
look	lʊk	lʊ:k	S	
action	'ækʃən	'ækʃʊn	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	N	
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃʊs	N	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	N	rɒbəd
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	N	
stopped	stɔ:pt	stɔ:pəd / əd	N	stɒpt
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	N	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	wantəd

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	OK			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
ʊ		t f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ɪ	
d	OK		OK	e			no ɪ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	visit		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
OK	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			i/z			
	OK	f			kards			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ɪ	
	OK			OK			no ɪ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			θɪŋg				

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no-asp/+t
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	i
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	dam
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlə	houlə	S	hulər
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	wæntf
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	jɔŋg
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	sɪʃ
hit	hɪt	hɪt	N	hɪʃ
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	betʃ
bed	bed	bæd	N	bædʒ
leg	leg	læg	N	gi
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊʔ	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊ:k	N	ki
look	lʊk	lʊ:k	N	lʌk
action	'ækʃən	'ækʃʊn	S	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	S	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	ʃokolat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	dæŋe
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	ketʃ
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	wætʃ
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	məʊ
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	rou
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɔ:pt	stɔ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
OK	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
ʃɔk...				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	oun			tʃɔn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

MURILO (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	nə-asp-/ I
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	wetʃ
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	ʃop
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪl	wɪʊ	N	
bell	beɪ	beʊ	N	bɪtə
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:pətər	elɪkɑ:pətər	N	
round	rəʊnd	haʊnd	S	
roller-skate	rɔ:lər	houlər	S	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestədeɪ	ɪstədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪlŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	S	bət
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:l	puɪ	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	ku:k	N	
look	lʊk	lʌk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	tʃoun
attention	ə'tenʃən	ə'tenfoun	N	tʃoun
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	S	lat

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəus	S	
conscious	'kɔ:nʃəs	'kɔ:nʃous	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keys
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	N	rubed
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	N	
stopped	stɔ:pt	stɔ:pəd / əd	N	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		OK	dɔ:gs		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
OK	rɪd		OK	rhet			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	der t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
d	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃɔ:n				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	OK	OK			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			θɪŋg				

NÍVEA (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp.
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kætf	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪt	wɪʊ	N	
bell	beɪt	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɜ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oom	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	juŋg
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	trongg
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	het
beat	bi:t	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊt	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenfoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	hɪt

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃɔ:s	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ous			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ɪ	
OK	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	tʃɒn			joʊn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	OK	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ɪ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

PAULO (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	tʃɒp
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪl	beʊ	S	bɪə
deep	di:p	dʒi:p	N	e
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	g
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	N	
beat	bi:t	bɪt	N	
sit	sɪt	sɪt	S	
hit	hɪt	hɪt	S	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊl	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	S	təʊn
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	S	təʊn
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃɔ:s	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	watʃ
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	N	rʊbəd
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stʊ
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		OK	s		os			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:l	
OK	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	t	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			tʃjən				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			i/z			
	OK	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:l	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			θɪŋg				

REGINA (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	no asp.
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	wat
catch	kæʃ	kæf	N	ket
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	tʃɒp
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bɪʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	raʊlə	houlə	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	gi
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	gi
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	went
yesterday	'jestədeɪ	ɪestədeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪɪŋ	N	jəʊŋg
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	ɝ
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	ri:t
beat	bi:t	bɪt	S	betʃ
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	ri:tʃ
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	S	
truck	trʌk	trʊk	S	
pool	pu:l	puʔ	N	pəʊ no ʔ
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊ:k	N	ki
look	lʊk	lʊ:k	N	læk
action	'ækʃən	'ækʃʊn	S	toun
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃʊn	S	toun
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkət	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəs	N	dʒərəs
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	S	kousʃʊs
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɔ:pt	stɔ:pəd / əd	S	stɒpt
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	stud
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	wen

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados

3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			ki
Well,	I	think	dogs	are	marvellous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	rɪd		OK	e			nə-ʔ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	der	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				brɪʃ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				h				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d r	tʃɒn			tʃɒn				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no ʔ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

RITA (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	i
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	ʃəp
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	S	
there	ðer	der	S	
will	wɪʔ	wɪʊ	S	
bell	beʔ	beʊ	S	bæʊ
deep	di:p	dʒi:p	N	i
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	S	
round	raʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rʊlər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	e
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	het
beat	bi:t	bɪt	S	
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	kɪp
bat	bæt	bet	S	bɪt
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊʔ	N	no t
blue	blu:	blʊ	S	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenfoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	let

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	S	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	S	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keis
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vəd / əd	S	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bəd / əd	S	roubed
walked	wɔ:kt	wɔ:kəd / əd	S	
stopped	stɑ:pt	stɑ:pəd / əd	S	stəpəd
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪəd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntəd	S	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	ed			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
ʊ		f	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
d	OK		OK	e			no t	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no t	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			fɪŋg				

SABRINA (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	S	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	tʃ
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	nə-asp 1
two	t ^h u:	tʃu:	S	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	S	ʃop
chair	tʃer	ʃer	N	her
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪl	wɪʊ	S	
bell	beɪl	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	ɪ
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	æt
home	həʊm	oʊm	N	hom
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	rəʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	rɔ:lər	houlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændɪ	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hɪt	S	bet
beat	bi:t	bɪt	S	het
sit	sɪt	sɪt	N	
hit	hɪt	hɪt	N	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	ki
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pʊ:l	pʊt	N	nə-ɪ
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kʊk	N	
look	lʊk	lʊk	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	dʒərəs
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃəʊs	N	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bʊkz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:ved / əd	N	moved
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bed / əd	N	
walked	wɔ:kt	wɔ:ked / əd	N	
stopped	stɑ:pt	stɑ:ped / əd	N	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪed	N	...di
wanted	'wɑ:nɪd / əd	'wɑ:nted	N	wantet

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	t	OK			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ɪ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ɪ	
d	OK		OK	e			nə-ɪ	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				ɪ:				
OK				ɪ				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	OK		tʃes					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
t	ɪ	g	ʊ					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
d	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			ɪ/z			
	ed	f			kɪdz			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ɪ	
	OK			OK			nə ɪ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

THALES (turma de pesquisa – pós-teste a posteriori)

1- palavra/frase; 2- som testado; 3- erro previsto; 4- teve dificuldade com o som previsto?; 5- outro(s) erro(s)

1	2	3	4	5
pen	p ^h en	pen	S	
pork	p ^h ɔ:rk	pɔ:rk	S	
toy	t ^h ɔ:ɪ	tɔ:ɪ	N	
tomorrow	t ^h ə'mɔ:rou	tə'mɔ:rou	N	
team	t ^h i:m	tʃi:m	N	ɪ
two	t ^h u:	tʃu:	N	
watch	wɑ:tʃ	wɑ:f	N	
catch	kæʃ	kæf	N	e
chop	tʃɑ:p	ʃɑ:p	N	
chair	tʃer	ʃer	N	
danger	deɪndʒər	deɪnzər	N	
think	θɪnk	fɪnk sɪnk tɪnk	N	
thin	θɪn	fɪn tɪn	N	
this	ðɪs	dɪs	N	
there	ðer	der	N	
will	wɪʔ	wɪʊ	N	
bell	beʔ	beʊ	N	
deep	di:p	dʒi:p	N	
dinner	dɪnər	dʒɪnər	N	
home	houm	oʊm	N	həm
helicopter	'helɪkɑ:ptər	elɪkɑ:ptər	N	
round	ʔaʊnd	haʊnd	N	
roller-skate	ʔoʊlər	hoʊlər	N	
sing	sɪŋ	sɪŋg	S	
ring	rɪŋ	rɪŋg	S	
word	wɜ:rd	ʊɜ:rd	N	
want	wɑ:nt	ʊɑ:nt	N	
yesterday	'jestərdeɪ	ɪestərdeɪ	N	
young	jʌŋ	ɪʌŋ	N	g
and	ænd	ændi	N	
took	tʊk	tʊki	N	
strong	strɔ:ŋ	ɪstrɔ:ŋ	N	g
special	'speʃəl	ɪspeʃəl	N	
heat	hi:t	hi:t	N	
beat	bi:t	bi:t	N	
sit	sɪt	sɪt	S	
hit	hi:t	hi:t	S	
cap	kæp	kep	S	
bat	bæt	bet	S	
bed	bed	bæd	N	
leg	leg	læg	N	
luck	lʌk	lʊk	N	
truck	trʌk	trʊk	N	
pool	pu:ʔ	puʔ	N	no-ɪ
blue	blu:	blʊ	N	
cook	kʊk	kuk	N	
look	lʊk	lʊ:k	N	
action	'ækʃən	'ækʃoun	N	
attention	ə'tenʃən	ə'tenʃoun	N	
chocolate	'tʃɑ:kələt / ɪt	'tʃɑ:kələt	N	

certificate	sər'tɪfɪkət	sər'tɪfɪkert	S	
dangerous	'deɪndʒərəs	'deɪndʒərəʊs	N	
conscious	'kɑ:nʃəs	'kɑ:nʃʊs	N	
cats	kæts	kætz	N	kets
books	bʊks	bukz	N	
keys	ki:z	ki:s	S	keɪs
eyes	aɪz	aɪs	S	
watches	'wɑ:tʃɪz / əz	'wɑ:tʃs / es	S	
glasses	'glæsɪz / əz	'glæs / es	S	
moved	mu:vɪd	mu:vɛd / əd	N	
robbed	rɑ:bɪd	rɑ:bɛd / əd	N	
walked	wɔ:kɪd	wɔ:kɛd / əd	N	
stopped	stɑ:pɪd	stɑ:pɛd / əd	N	
studied	'stʌdɪd / əd	'stʌdɪɛd	S	
wanted	'wɑ:ntɪd / əd	'wɑ:ntɛd	N	

1ª linha: frase; 2ª linha: sons testados
3ª linha: transcrição das palavras lidas erradas pelo aluno

The	teacher	talked	to	the	boys	about	the	book.
	t ^h	(final) t			z			ʊ
	OK	OK			s			OK
Well,	I	think	dogs	are	marvelous.			
ʔ		θ	z		əs			
OK		OK	s		ʊs			
This	red	and	yellow	hat	is	very	cool.	
ð	ɹ		y	æ			u:ʔ	
OK	OK		OK	OK			OK	
Bill	took	three	cans	of	coke	and	one	
	k	θ	æ					
	OK	OK	e					
chocolate	bar	to	the	beach.				
ət				i:				
OK				OK				
Harold	visited	many	churches					
	ɪd		tʃɪz/əz					
	ed		tʃɛs					
when	he	went	to	Rome.				
				ɹ				
				OK				
Ten	people	bring	food,	clothes	and			
t ^h	i:	ŋ	u:					
OK	ɪ	g	OK					
other	donations	to	this	institution.				
ð	ən			ən				
OK	OK			OK				
He	played	with	all	the	kids.			
	d	θ			i/z			
	ed	OK			kɪds			
My	house	is	very	distant	from	my	school.	
	h			d			u:ʔ	
	OK			OK			no-ɪ	
English	students	can	do	everything				
	st			θ				
	OK			OK				

APÊNDICE J – Resumo da entrevista feita com os alunos da turma com intervenção antes da aplicação do pré-teste

Codônimo	Gosta de estudar inglês? Por quê?	Histórico de aprendizagem de inglês (além da escola regular)
Fábia	Sim. A língua é bonita, desde criança quis aprender a língua.	1 semestre do curso juvenil
Fabiola	Sim. Acho legal e planejo viajar para o exterior.	2 anos em outra escola. Nesta escola 1 semestre no curso infantil e depois foi para o 3º semestre do curso juvenil.
Gustavo	Sim. É a língua oficial do mundo e para ser uma pessoa importante preciso saber essa língua.	3 anos na escola – curso infantil + juvenil
Geovana	Sim. Porque é uma língua interessante e gosto de aprender línguas. É uma língua mundialmente falada, as pessoas conseguem se comunicar em viagens.	4 semestres de infantil + 1 semestre de juvenil
Luiz	Não. É muito chato.	2 anos (infantil+juvenil)
Lorena	Sim. Gosto muito porque todas as séries (de TV) e músicas que gosto são dos EUA.	3 anos (infantil + juvenil)
Maurício	Mais ou menos. Até que gosto de falar em inglês, mas não gosto de ir às aulas.	1 semestre de juvenil
Mauro	Sim. Porque quero morar fora do Brasil.	3 anos (em outras escolas em outras cidades)
Murilo	Mais ou menos. Acordar para ir à aula é difícil, mas depois que chego lá, tudo bem.	2 semestres de curso juvenil
Nívea	Sim. Acho bem legal.	5 semestres de infantil + 1 de juvenil
Patrícia	Sim. Porque quando viajo para outros países dá para se comunicar melhor	2 semestres de infantil + 1 semestre em outra escola, outra cidade + 1 semestre de juvenil
Paulo	Mais ou menos. Porque não sei muito bem, não falo muito bem.	6 semestres de infantil + 1 de juvenil
Rafaela	Não. Acha chato. Prefiro ficar em casa assistindo TV.	4 semestres de infantil + 1 de juvenil
Regina	Mais ou menos. É muito complicado.	2 semestres de juvenil
Rita	Sim. Além de ser importante para o futuro, é uma língua legal.	1 ano em outra escola e 2 semestres de juvenil
Sabrina	Sim. Porque acho legal falar outra língua, se for para fora é bom falar a língua, e é divertido	1 semestre de juvenil
Thales	Sim, bastante. Minha mãe é professora. Também acho que minha pronúncia é boa, então dá vontade.	4 semestres de infantil + 1 de juvenil

APÊNDICE L – Transcrição da entrevista feita com os alunos da turma com intervenção antes da aplicação do pós-teste imediato

Perguntas:

1. O que achou das aulas de pronúncia?
2. O que você mais gostou?
3. O que você menos gostou?
4. Se você pudesse escolher ter ou não ter aulas de pronúncia nos próximos semestres, o que você escolheria? (Em caso de resposta afirmativa) Com qual frequência/carga?
5. O que você mudaria nas aulas de pronúncia? (você mudaria alguma coisa nas aulas de pronúncia?)
6. Durante as aulas, você fez alguma anotação?
7. Teve alguma aula que você gostou mais?
8. Teve algum momento nas aulas regulares em que você se lembrou das aulas de pronúncia?
9. Você acha que mesmo que não tenha mais aulas de pronúncia, essas poucas aulas vão te ajudar a falar inglês melhor? Por quê?

As respostas foram as seguintes:

Codônimo	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7	Pergunta 8	Pergunta 9
Fábia	Bem legal, porque eu aprendi a pronunciar melhor, agora dá para diferenciar quando eu falo.	Os jogos.	Muitas folhas.	Sim. Entre 30 e 40 min. por semana.	Menos folhas.	Não.	A última, por causa dos jogos.	Algumas palavras que o professor falava e mandava a gente repetir, aí ainda tinha gente que falava errado.	Sim. Porque agora eu consigo pronunciar algumas palavras direito.
Fabiola	Legal e interessante para saber como que se fala.	De aprender como falar as palavras.	Nada.	Sim. A mesma quantidade de aulas	Nada.	Não.	Gostei de todas.	As vezes eu falo com minha mãe em inglês, aí às vezes ela falava errado e eu ensinava para ela.	Sim.
Gustavo	Gostei, é uma aula especial e eu tenho amigos que estão (em nível) mais avançados do que eu e não sabem essas coisas de pronúncia, e foi bom pro nosso aprendizado.	De como saber pronunciar as palavras que parecem iguais quando você fala, só que, no movimento da boca, diferenciam a palavra.	Dos papéis.	Sim, para melhorar ainda mais nossa pronúncia. Com mais tempo – meia hora.	Nada.	Não.	Foram todas iguais.	Sim. Quando algumas palavras que a gente aprendia, como “catch”, ou coisa assim, a gente lembrava.	Foi pouco tempo cada aula e não melhorou muito minha pronúncia ainda. Eu gostaria de ter mais aulas.
Geovana	Achei legal porque eu nem sabia que	Das atividades de ouvir como é a	Que só durou 15 minutos.	Sim. De 25 ou 30 minutos por semana	Nada.	Sim. Anotava todos os fonemas que a	Todas são legais, mas eu gostei das	Quando um colega nosso falava “three”,	Com certeza, porque se eu for

	existia fonema em inglês e porque a gente podia pronunciar uma coisa e ser outra, aí nessas aulas a gente aprende como pronunciar direito.	palavra e escrever certo. Também gostei de aprender os fonemas, achei bem diferente.	Não teve ponto negativo.	Sim, com uns 5 minutos a mais.	Nada.	Tudo.	duas últimas foram mais diferentes.	por exemplo, e falava "free", aí a gente lembrava de corrigir ele.	para os EUA, e falar certo, a pessoa vai me elogiar, ela vai me achar um pessoa inteligente com relação à linguagem dela. Se eu falar errado ela vai me tratar com indiferença, e isso não é muito legal.
Luiz	Massa, bem legal.	Que a gente aprende uma coisa que a gente não sabe.	Não teve ponto negativo.	Sim, com uns 5 minutos a mais.	Nada.	Tudo.	Foi a que você escreveu no quadro (os símbolos fonéticos) e a gente tinha que escrever a palavra.	Direto. Por exemplo, aquele th, sabe?	Sim.
Lorena	Eu gostei, porque a gente aprendeu a falar melhor.	Das brincadeiras que você fez nas últimas aulas.	Dos papéis.	Sim. Com a mesma quantidade de tempo.	Nada.	Não.	A de hoje, com as brincadeiras.	Acho que não.	Sim.
Maurício	Legais, elas ajudam a gente a falar inglês melhor, é bom começar desde o início para ajudar a gente a falar mais tarde.	Tudo.	Nada que eu me lembre.	Sim. Pode ser o mesmo tempo, deu para pegar legal.	Nada, tá bem daquele jeito.	Sim.	Todas foram boas.	Sim, principalmente agora que a gente tá estudando o passado, aí eu ficava lembrando, só que mesmo assim às vezes eu falava errado, mas eu ficava tentando me corrigir.	Sim.
Mauro	Legal porque a gente aprendeu a melhor pronunciar, e agora a gente sabe que tem gente que é professor e que não sabe pronunciar as coisas.	Do jeito que você ensina, você faz a gente ficar decorando as palavras e aí faz a gente decorar.	Do monte de papel,	Acho que sim, porque se a gente for para os EUA as pessoas não vão me entender se eu não falar da maneira que a gente tá aprendendo. Meia hora por semana seria melhor.	Acho que não.	Anotei o jeito que escrevia o símbolo e um jeito de lembrar como que se pronuncia.	A primeira, porque foi o começo, então foi quando eu treinei mais.	Na primeira aula, quando eu aprendi "this" e "these" e fui e falei pra minha irmã e pra minha mãe, aí às vezes no meio da aula e me lembrava.	Acho que sim, mas eu poderia ter algumas dúvidas.
Murilo	Boas, a gente poder, tipo um dia ir para os EUA e eles não "zuaem" da gente,	O som, porque, tipo, ninguém sabe, nem o professor do colégio sabe os	Eu gostei de tudo.	Sim. Podia ser mais, metade de uma aula por semana (50 min.)	Nada.	Sim. Eu anotei todos os símbolos no caderno.	As primeiras eu gostei mais.	Várias vezes, quando a gente tinha que falar "there".	Vai ajudar muito porque a gente já sabe pelo menos o básico para falar.

Nívea	sabe? Foi muito importante, primeiro porque ajudou a gente no teste oral, na nossa participação oral e quando a gente for pro exterior a gente vai saber falar muito melhor do que turmas que não tiveram a oportunidade de ter uma aula de “pronúncia” que nem a gente teve.	símbolos. Tudo. Foram todas muito legais.	Timha muitos papéis que a gente tinha que fícar lendo.	Sim, claro. Com um pouco mais de tempo, mas não muito, mais uns 10 minutos.	Nada.	Não.	A última, porque foi o jogo.	Não.	Com certeza.
Patrícia	Muito boa, porque quando uma pessoa vai morar nos EUA, ela sabe todo o vocabulário mas aí ela não sabe como falar, aí ela não vai se entender, não vão entender ela direito assim. Tem palavras que escrevem diferentes mas a pronúncia é bem pequena a diferença.	Os símbolos, né? Porque eu sempre via aqueles símbolos fonéticos e não sabia o que era.	Alguns sons que eram meio difíceis de fazer, os sons das consoantes.	Sim, claro. Acho que um pouquinho de mais tempo, acho que uns 20 minutos por semana.	Eu não mudaria nada.	Sim, eu fiz algumas anotações, só umas observações.	Todas.	Teve bastante. Teve um capítulo que o professor escolheu algumas pessoas para ler um texto e todo mundo tava prestando atenção para a pronúncia.	Vai ajudar bastante.
Paulo (muito novo?) Falou muito pouco)	Interessantes, porque antes eu falava sem pronúncia e agora eu falo com pronúncia.	Que eu aprendi a falar as palavras certas.	Do desafio (uma atividade que tinha que organizar os símbolos fonéticos)	Sim, tanto faz (com mais ou menos tempo).	Nada.	Eu anotei os símbolos.	A primeira porque eu não sabia como que ia ser, aí eu fiquei sabendo.	Sim, quando o professor falava a palavra aí eu sabia.	Sim, porque eu aprendi.
Rafaela	Achei boas porque vai ajudar a gente quando a gente for pra lá.	Não deu pra decorar os sons, assim, todos, todos, mas eu acho que foi bom porque vai ajudar a gente lá na frente.	De ter que saber todos os sons.	Sim. Eu acho que um pouco mais de tempo, uma meia hora (por semana).	Nada.	Não.	Acho que não, todas foram boas.	Já, às vezes quando o professor tava fazendo revisão, às vezes eu lembrava, nem sempre, mas às vezes sim.	Eu acho que sim.
Regina	Eu acho que foi muito bom porque a gente vai usar em todos os juvenis	Foram dinâmicas, não foram aulas muito chatas.	Nada, eu gostei de tudo.	Sim. Com um pouco menos de tempo, porque a gente perde muito tempo de aula.	Nada, eu acho que foi muito legal.	Só nos exercícios que você deu.	Essa última foi bem legal, porque a gente fez jogo, foi no quadro.	Sim, quando tava lendo e eu via uma palavra que a gente tinha visto o som, aí	Sim, porque a gente já tá sabendo um pouco.

