

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**MAURA CORRÊA NETTO DA SILVEIRA**

**O ENSINO DE PRONÚNCIA EM INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
BAGÉ/RS**

**Bagé/RS  
2023**

**MAURA CORRÊA NETTO DA SILVEIRA**

**O ENSINO DE PRONÚNCIA EM INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
BAGÉ/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Letras Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Dra. Kátia Vieira Morais

Coorientadora: Dra. Valesca Brasil Irala

**Bagé/RS  
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

d453e da Silveira, Maura Corrêa Netto  
O ENSINO DE PRONÚNCIA EM INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BAGÉ/RS / Maura Corrêa Netto da Silveira.  
57 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2023.

"Orientação: Kátia Vieira Morais Valesca Brasil Irala".

1. consciência fonológica. 2. língua inglesa. 3. dificuldades. 4. escola pública. I. Título.

**MAURA CORREA NETTO DA SILVEIRA**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
BAGÉ/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Letras Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Área de concentração: Letras

TCC defendido e aprovado em: 15 de dezembro de 2023.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Kátia Vieira Morais  
Orientadora  
Unipampa

---

Profa. Dra. Valesca Brasil Irala  
Co-orientadora  
Unipampa

---

Profa. Dra. Simone Silva Pires de Assumpção  
Unipampa

---

Profa. Dra. Denise Von Der Heyde Lamberts  
Unipampa



Assinado eletronicamente por **KATIA VIEIRA MORAIS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/12/2023, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SIMONE SILVA PIRES DE ASSUMPCAO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/12/2023, às 14:45, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **DENISE VON DER HEYDE LAMBERTS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/12/2023, às 17:57, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **VALESCA BRASIL IRALA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/12/2023, às 07:35, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1331363** e o código CRC **52FFA329**.

## RESUMO

Uma das grandes dificuldades que se encontra no ensino de línguas adicionais em contexto escolar é fazer com que os alunos tenham uma boa pronúncia das palavras, com conseqüente bom nível de inteligibilidade na língua alvo. O presente trabalho visa verificar o nível de consciência fonológica dos alunos do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Bagé, frente ao estudo da língua inglesa objetivando a avaliação da pronúncia destes ante o impacto da necessidade de variação fonética na verbalização das palavras. Apesar das muitas pesquisas sobre o falante nativo—aquele que conhece intuitivamente as regras que governam sua língua e as aplica sem, contudo, estar consciente delas—o que se preza para o ensino da pronúncia de língua adicional é a inteligibilidade que é compreender e ser compreendido na língua alvo (FIGUEREDO, 2011; CRUZ; PEREIRA, 2006). O ensino explícito de pronúncia pode ser uma ferramenta para desenvolver a consciência fonológica (ALVES; LIMA JR, 2021; FREITAS, 2003). Este é um estudo de caso em que aplico pré- e um pós-testes de pronúncia comparando as diferenças de desempenho num período de um semestre. Entre eles são aplicadas seis atividades de ensino explícito de pronúncia. Ao final, verificamos produção excessiva de epêntese vocálica, embora em algumas palavras como *young*, os alunos tenham apresentado uma melhora significativa; dificuldade na produção dos sons /ʊ/ e /dʒ/; e a não produção dos sons /e/ e /ð/, ainda eles tenham sido facilmente reconhecidos pelos alunos. Com os resultados obtidos, apesar das condições adversas no contexto da escola pública, vislumbramos um tênue avanço na pronúncia dos alunos indicando ser um campo fértil de pesquisa.

Palavras-Chave: consciência fonológica, língua inglesa, dificuldades, escola pública

## ABSTRACT

One of the great difficulties encountered in teaching foreign languages at school is getting students to pronounce words well, with a consequent good level of intelligibility in the target language. This study aims to assess the phonological awareness of elementary school students at a public school in the city of Bagé/RS when studying English, with a view to improving their pronunciation given the impact of the need for phonetic variation in the verbalization of words. Despite much research into the concept of the native speakers - those who intuitively know the rules that govern their language and apply them without being aware of them - what is important when teaching additional language pronunciation is intelligibility, which is understanding and being understood in the target language (FIGUEREDO, 2011; CRUZ; PEREIRA, 2006). Teaching pronunciation explicitly can be a tool for developing phonological awareness (ALVES; LIMA JR, 2021; FREITAS, 2003). This is a case study in which I administered pre- and post-pronunciation tests to compare differences in performance over a period of one semester. In between, six explicit pronunciation teaching activities are applied. In the end, we found excessive production of vowel epenthesis, although in some words, such as *young*, the students showed a significant improvement; difficulty in producing the sounds /ʊ/ and /dʒ/; and failure to produce the sounds /ə/ and /ð/, even though they were easily recognized by the students. With the results obtained, despite the adverse conditions in the public school context, we glimpsed a tenuous advance in the students' pronunciation, indicating that it is a fertile field for research.

Keywords: phonological awareness, English language, difficulties

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reconhecimento do /ð/ e /θ/ da Aluna 4 .....	35
Figura 2 – Produção do /ð/ e /θ/ da Aluna 4.....	36

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Acento lexical - Sílabas tônicas em português e inglês .....	26
Quadro 2 – Palavras para atividade com rima .....	28
Quadro 3 - Resultados comparativos Pré e Pós-teste Alunos 1 e 2 .....	31
Quadro 4 - Resultados comparativos Pré e Pós-teste Alunos 3 e 4 .....	32
Quadro 5 - Resultados comparativos Pré e Pós-teste Alunos 5 e 6 .....	33

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>13</b>
2.1 Falante nativo e inteligibilidade.....	13
2.2 Consciência fonológica e sons de maior dificuldade para falantes do português brasileiro. 15	
2.3 Ensino explícito comunicativo.....	20
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
<b>4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>25</b>
4.1 Pré-teste.....	26
4.2 Atividade 1- aula expositiva.....	27
4.3 Atividade 2- listening.....	27
4.4 Atividade 3 - telefone sem fio.....	28
4.5 Atividade 4 - sílaba tônica das palavras.....	28
4.6 Atividade 5- palavras com rima.....	30
4.7 Atividade 6- música - identificação das palavras - ler e identificar os sons estudados....	32
4.8 Pós-teste.....	33
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>40</b>
APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO.....	41
APÊNDICE II - PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE.....	42

## 1 INTRODUÇÃO

Como futura professora de inglês, uma coisa com a qual sempre me deparo é o desejo dos alunos pelo fatídico “falar como um nativo”. Mas em que consiste falar como um nativo<sup>1</sup>? É não cometer erros gramaticais? Nós, como falantes nativos do português, estamos sempre os cometendo. O fato de ser nativo não nos exime de um estudo aprofundado da gramática a fim de evitar esses erros. É soar como um nativo? Pode ser, mas um nativo de onde? Assim como um gaúcho fala completamente diferente de um cearense, uma pessoa de Miami fala completamente diferente de uma de Londres. Será que eles se referem ao pronunciar as palavras de acordo com aquele inglês padrão, adotado por muitos? E como o aluno avalia se atingiu esse objetivo? Através da inteligibilidade? Da consciência fonológica?

Quando comecei a fazer parte do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Núcleo de Língua Inglesa (2022-2024), numa escola pública de Bagé/RS, vi a dificuldade dos alunos na reprodução de determinados sons nas aulas de Língua Inglesa. Isto é, na maioria das vezes, alguns sons da língua inglesa não são identificados pelos alunos e, portanto, não são produzidos. Isso me instigou a buscar uma forma de ajudá-los.

O ensino da Fonética e Fonologia parece ser um pouco negligenciado em alguns cursos de línguas, nas escolas de ensino fundamental e até mesmo em componentes curriculares de língua inglesa da Universidade. O foco em Fonética e Fonologia parece ser ofertado apenas em componente curriculares complementares. Contudo, nós, futuros professores, devemos não apenas reproduzir de forma padrão e inteligível os sons dos idiomas que vamos ensinar, como também aprender técnicas e métodos para que os alunos possam fazê-lo de uma forma natural e eficaz.

Assim, esta pesquisa visa a entender melhor a possibilidade de se introduzir questões de fonética na sala de aula de língua inglesa como língua adicional na escola pública, tendo como questão:

---

<sup>1</sup> Refiro-me a falantes de L1, falantes da língua como primeira língua.

Qual a eficácia de atividades de prática de pronúncia para o desenvolvimento da consciência fonológica para alunos de uma escola pública municipal de ensino fundamental?

Objetivo geral:

- Analisar o impacto de atividades de prática de pronúncia no desenvolvimento da consciência fonológica da língua inglesa em estudantes do ensino fundamental em uma escola pública de Bagé.

Objetivos específicos:

- Comparar as diferenças de desempenho em pronúncia em pré-teste e pós-teste após intervenções;
- Identificar quais sons apresentam maior nível de dificuldade após o processo de intervenção.

## 2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

Há alguns conceitos gerais que detalharei nesta revisão de literatura, no intuito de melhor contextualizar as atividades de prática de pronúncia em língua inglesa na sala de aula em escola pública. Primeiro, discorro sobre a dicotomia entre falante nativo e inteligibilidade, e como a literatura vem enfatizando a questão da inteligibilidade nas línguas adicionais. Posteriormente, introduzo o conceito de consciência fonológica e as dificuldades de pronúncia de brasileiros aprendizes de inglês. Por último, reflito sobre o conceito de ensino explícito comunicativo de fonética para impulsionar a consciência fonológica.

### 2.1 Falante nativo e inteligibilidade

Nesta seção, é importante trabalharmos alguns conceitos com o objetivo de esclarecer sobre o que estamos discorrendo. Por isso, elencamos conceitos de “falante nativo”, “inteligibilidade” e “consciência fonológica”.

Começamos pelo conceito de “falante nativo”. Um dos primeiros autores a definir o falante nativo foi Chomsky (1965). No entanto, Stern (1997 *apud* FIGUEREDO, 2011, p. 67) foi quem descreveu características do falante nativo:

O falante nativo conhece intuitivamente as regras que governam sua língua e as aplica sem, contudo, estar consciente delas. É um tipo de conhecimento implícito, próprio da percepção humana e de seu comportamento social. A noção do que é certo ou errado lhe fornece um sistema permanente de orientação, assegurando seu desempenho comunicativo; o falante nativo também se utiliza de sua competência comunicativa espontaneamente, isto é, o seu conhecimento dos traços sociais, funcionais, afetivos e contextuais da língua é, semelhantemente ao seu componente linguístico, intuitivo; o uso da língua nativa pelo seu falante é altamente marcado pela criatividade. Em outras palavras, o falante nativo não se encontra subjugado pelas normas do sistema, ele também pode, ativamente, produzir sentenças inéditas por meio das regras já existentes e, da mesma forma, criar o seu próprio sistema.

São três as características que marcam a definição de um falante nativo, segundo aponta Figueiredo (2011, p. 67): conhecimento intuitivo da língua aplicando as regras sem pensar; comunicação espontânea, conhecendo as nuances contextuais e funcionais da língua também intuitivamente; criatividade e não conformidade com normas marcam o falante nativo. Assim, somos falantes nativos da língua portuguesa e temos fluência na mesma, tendo conhecimento intuitivo, nos

comunicando espontaneamente e criando na língua. Quando aprendemos uma língua adicional, podemos ter alguma dificuldade com a fluência, a comunicação e a criatividade na língua.

No entanto, Figueredo (2011) nos alerta que o conceito de falante nativo é mais antigo do que os estudos de Chomsky. Ela diz:

É bom lembrar que a visão de falante nativo como falante ideal e modelo de perfeição não se iniciou propriamente com Chomsky. Desde a Europa renascentista, os dialetólogos e antropólogos tradicionais já o valorizava como sendo o “bom falante”, e normalmente incluíam nessa categoria os homens mais velhos residentes fixos de um determinado lugar (GRADDOL, 1999 *apud* FIGUEREDO, 2011, p. 67).

Assim, as sociedades renascentistas geralmente indicavam os bons falantes nativos da língua como homens letrados e cultos. Hoje em dia, como vimos no Brasil, os ídolos que são bons falantes nativos da língua têm mais marcada a característica da criatividade e não do cumprimento das regras linguísticas. Em aplicativos como *italki* e *tandem* os usuários ainda priorizam o aprendizado com falantes nativos.

No campo da Fonética e Fonologia, para Ubiratã Alves e Ronaldo Lima Junior (2021) durante muito tempo, principalmente no apogeu da abordagem audiolingual para o ensino de línguas, o ensino de pronúncia teve como foco uma fala muito próxima ao que seria considerado “padrão”, geralmente associado a uma variedade nativa da língua adicional. Assim, tínhamos a idealização do falante nativo como principal modelo para o aprendiz de uma língua adicional. Outra coisa que contribuiu para essa crença do falante nativo foi a predileção por uma variante da língua, ignorando as demais.

Essa crença de almejar o “falar de um nativo” se disseminou rapidamente e, ainda que atualmente tenha sido desconstruída, a busca pelo “inglês nativo” é algo bastante discutido. Mas qual seria realmente o objetivo de alguém aprendendo uma língua adicional? Para Pennington (1996) “o objetivo mais óbvio, justificável e urgente na área da fonologia [deveria ser] a **inteligibilidade**”<sup>2</sup> (Tradução minha, PENNINGTON, 1996, p. 220, grifo do original *apud* LIMA JR., 2010, p. 751)

---

<sup>2</sup> “The most obvious, justifiable and pressing goal in the area of phonology is **intelligibility**” (PENNINGTON, 1996, p. 220, grifo do original *apud* LIMA JR., 2010, p. 751).

Inteligibilidade é um conceito importante quando se trata dos objetivos reais dos aprendizes. Para Bamgbose (1998, p. 11), inteligibilidade “compreende uma série de fatores tais como reconhecer uma expressão, conhecer o seu significado, e identificar o significado dessa expressão em um contexto sociocultural”<sup>3</sup> (BAMGBOSE, 1998, p. 11 *apud* CRUZ; PEREIRA, 2006, p. 7).

Quando aprendemos um idioma novo, o nosso objetivo é que possamos entender o que os falantes da língua alvo estão dizendo e sejamos entendidos. O básico de aprender um idioma é entender e ser entendido, mesmo que tenhamos objetivos distintos para aprender um idioma, como para viajar, para trabalhar, para passar no teste da escola, para se relacionar com estrangeiros. Assim, a ideia do falante nativo deveria ser desconstruída para que a comunicação entre pessoas de regiões diferentes se torne possível e que uma variedade não seja privilegiada sobre as demais. Para entender e ser entendido por outrem, devemos estar cientes de que nossa fala deve ser inteligível.

## **2.2 Consciência fonológica e sons de maior dificuldade para falantes do português brasileiro**

Já quando falamos em consciência fonológica, ela é bem mais abrangente e complexa, existindo diversos níveis e fatores a serem considerados ao avaliá-la. Para Freitas (2003, p. 156), a consciência fonológica corresponde à capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras.

Alves (2012) ressalta que a consciência fonológica é muito ampla e caracteriza-se por uma grande gama de habilidades, quais sejam: consciência no nível das sílabas; consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência fonêmica.

Nesse sentido, Cielo argumenta que:

---

<sup>3</sup> “A complex of factors comprising recognising an expression, knowing its meaning, and knowing what that meaning signifies in the sociocultural context” (BAMGBOSE, 1998, p. 11 *apud* CRUZ; PEREIRA, 2006, p. 7).

Sob a expressão “consciência fonológica” estão englobadas as habilidades em reconhecimento e produção de rimas, análise, síntese, reversões e outras manipulações silábicas e fonêmicas, além da habilidade em realizar as correspondências entre fonemas e grafemas e vice-versa. (CIELO, 2001, *apud* BATTISTELLA, 2010, p. 30)

O português brasileiro apresenta um número de fonemas menor do que o inglês, o que muitas vezes pode levar os falantes daquele idioma a apresentarem um maior nível de dificuldade na hora de produzir determinados sons presentes na língua inglesa como língua adicional. Apesar de não fazer diferença entre português europeu e brasileiro, Marks (2007, p. 112), um autor inglês, elucida que há uma gama de dificuldades para falantes de português como primeira língua quando estão aprendendo inglês. A lista a seguir inclui os sons apontados por Marks (2007) e sons que os alunos apresentaram dificuldade em sala de aula, aplicados ao vocabulário que foi usado no conteúdo do semestre.

/ɪ:/ - **seat**

/ɪ/ - **listen**

/u/ - **juice**

/ʊ/ - **sugar**

/ə/ - **bird**

/aɪ/ - **like / reliable / rice / kind**

/'æ/ - **athlete / salmon / says**

/ɔɪ/ - **boy**

/eɪ/ - **day**

/dʒ/ - **engineer**

/ə/ - **three / athlete / with**

/ð/ - **together**

/a/ - **cow**

/ɑ:/ - **father / strawberry**

/s/ - **psychologist**

/tʃ/ - **teacher**

/bəl/ - **humble**

/d/ - **spoiled**

/tʌl/ - **turtle / little**

/t/ - **stopped / eight / goat**

/r/ - tree / bread

/ʌ/ - sun / young / mother

Nem todas as palavras da lista acima apresentam dificuldades de reprodução oriundas do sistema fonador, pela falta de um equivalente no português brasileiro, senão por falta de consciência fonológica do inglês, e tender a ler as palavras como se elas seguissem as regras fonológicas do português brasileiro. Como por exemplo /ɑɪ/ que não é um som difícil de ser produzido, e sim de que haja uma consciência grafo-fônico-fonológica para saber quando usá-lo. A palavra *like* é amplamente usada e os alunos não apresentam dificuldade para pronunciar-la, diferentemente de *reliable*, que ainda que apresente o mesmo som, os alunos têm dificuldade para reconhecê-lo apenas lendo a palavra.

Também alguns processos de interlíngua ou de adoção de palavras de língua inglesa no português brasileiro afetam a pronúncia do inglês para iniciantes da língua. Um exemplo pode ser o som do /t/. Nós podemos facilmente reproduzi-lo na palavra “tempo” em português ou *tense* em inglês, mas se torna um som difícil de pronunciar quando não seguido de /e/ ou outra vogal. Liza, Silva e Soares (2021) bem explicam essa questão de interlíngua:

No caso do ensino de uma segunda língua, são geralmente apresentadas ao aprendiz as formas escritas da L2. O aprendiz que quer ‘falar’ a língua lerá as formas escritas com as decodificações de letras e sons que utiliza na decodificação de sua língua materna. Por exemplo, um aprendiz é apresentado à forma *time* ‘tempo’ no inglês e caso ele não tenha conhecimento da pronúncia da palavra no inglês, há grandes chances de que a pronuncie como [ˈtʃɪmɪ], que corresponde, na língua portuguesa, a um agrupamento de atletas. (LIZA; SILVA; SOARES, 2021, p. 4)

Há outra questão de interlíngua que envolve o som consonantal /t/. Quando o /t/ é seguido por /i/, salvo algumas regiões no nordeste do Brasil, tendemos a trocar o som consonantal /t/ para /tʃ/, prejudicando palavras em língua inglesa como *time* ou *teacher* que são pronunciadas como [ˈtʃɪmɪ] (conforme sugestão de LIZA, SILVA e SOARES, 2021) ou [tʃaim] e [tʃi:tʃər].<sup>4</sup>

Ao aprender o inglês, ainda pensando questões de interlíngua, temos a adição de /i/ antes de palavras que começam com /s/ e não são seguidas de vogal, além de

<sup>4</sup> “Os símbolos que foram apresentados entre colchetes acima, ou seja [ˈtʃɪmɪ], refletem transcrições fonéticas. A Fonética é o ramo da ciência que descreve, classifica e sugere símbolos que caracterizam todo e qualquer som falado nas línguas. O Alfabeto Internacional de Fonética (IPA, 2015) apresenta os símbolos fonéticos” (LIZA; SILVA; SOARES, 2021, p. 4).

palavras que terminem com os sons consonantais /g/, /d/, /t/. Por exemplo, a palavra “sport”, a tendência é colocarmos o /i/ antes e depois das consonantes inicial e final e pronunciarmos [izpɔrti] ou [izpɔrtʃi] (neste caso o /s/ também se torna /z/).

Liza, Silva e Soares (2021, p. 11-18) apresentam quatro desafios para aprendizes brasileiros de inglês. Os desafios apresentados pelos autores são: a distinção das vogais longas e curtas; a epêntese vocálica, ou seja, adição de som vocálico antes ou depois de palavras terminadas em certas consoantes; a marcação de passado, particípio passado e adjetivo; e o acento lexical ou marcação da sílaba tônica.

Por que a duração de vogais longas e curtas são um desafio para aprendizes brasileiros?

Os alunos brasileiros estão aprendendo uma língua em que saber a duração das vogais é fundamental para pronunciar adequadamente uma palavra. Isto quer dizer que ao aprender as palavras, os aprendizes precisam saber se a vogal principal da palavra é longa ou curta. Como no português brasileiro a distinção entre vogais longas e curtas não existe, é necessário que se aprenda primeiramente a perceber para então produzir a diferença entre vogais longas e curtas. Algumas vezes, a troca da duração das vogais pode levar ao mal entendimento entre falantes, como em I think I am going to sleep/slip ‘Eu acho que vou dormir/escorregar’. Portanto, saber a diferença entre vogal longa de sleep [i:] e a vogal curta de slip [ɪ] é crucial para pronunciar adequadamente muitas palavras do inglês. (LIZA; SILVA; SOARES, 2021, p.11)

Por que a epêntese vocálica ou adição de som vocálico antes ou depois de palavras terminadas em certas consoantes é um desafio para aprendizes brasileiros?

Os alunos brasileiros estão aprendendo uma língua em que a estrutura silábica possui padrões que não ocorrem no português. Por exemplo, o português não tem encontros consonantais no começo das sílabas formados por [s] e outras consoantes, como em sky, que são muito frequentes em inglês. Os alunos falantes brasileiros de inglês têm a tendência de inserir uma vogal [i] antes do encontro consonantal do tipo [s] + consoante, que é um padrão que o português permite. Ao inserir a vogal, o aprendiz cria duas sílabas como, por exemplo, em school [\*is'ku:l], que em inglês possui somente uma sílaba: [sku:l]. Além de inserir vogais em início de palavras do inglês que começam com (s + consoantes), os aprendizes brasileiros de inglês também inserem a vogal [i] em final de palavras, como em book [buk], que é então pronunciada [\*'bu.ki]. (LIZA; SILVA; SOARES, 2021, p.13)

Por que a marca de passado, particípio passado e adjetivo é um desafio para aprendizes brasileiros?

A pronúncia das marcas de passado regular, adjetivos e participios passados é uma dificuldade para o aprendiz brasileiro de inglês por três motivos. O primeiro motivo é porque a forma escrita não representa a forma falada. O segundo motivo é porque a noção de vozeamento deve ser aprendida e o aluno deverá saber agrupar separadamente sons vozeados e sons desvozeados. Em terceiro lugar, os aprendizes tendem a inserir uma vogal [i] ou [e] que não ocorre em inglês ao tentarem pronunciar encontros consonantais em meio de palavra, consoantes em final de palavras e (s + consoante) em início de palavras. (LIZA; SILVA; SOARES, 2021, p.15-16)

Por que o acento lexical ou *word stress* é um desafio para aprendizes brasileiros?

Os alunos falantes de português terão poucas informações nas palavras em inglês que os ajudem a pronunciar a sílaba tônica das palavras que eles aprenderem. Isto ocorre, dentre outros motivos, porque as palavras em inglês podem variar muito quanto a posição da sílaba tônica. Vemos isso em palavras como *produce*, que tem a primeira sílaba como tônica quando é um substantivo e a segunda quando é um verbo. Além disso, palavras em português que são muito semelhantes ao inglês na ortografia podem ter sílabas acentuadas diferentes, como dicioNÁRIO [dʒi.sio'na.ɾiʁu] que tem a penúltima sílaba como a tônica, e DICTionary ['dɪk.jən.ər.i], em inglês, em que a pré-antepenúltima sílaba é a tônica. (LIZA; SILVA; SOARES, 2021, p.17-18)

Vimos anteriormente que aprendizes de inglês, falantes de português brasileiros, que são iniciantes, terão desafios em alguns sons particulares do inglês: identificação da sílaba tônica, passado com final -ed, epêntese vocálica e distinção entre vogais longas e curtas. Diante desses desafios, o desenvolvimento da consciência fonológica em aula de inglês para iniciantes pode incentivar professores a trabalharem questões fonológicas com constância, muito embora o contexto da escola pública ofereça somente uma hora-aula (45 a 50 minutos) por semana de aula de inglês, não sendo as condições ideais de ensino.

### 2.3 Ensino explícito comunicativo

Cabe aqui uma definição do que seja o ensino explícito de pronúncia. A definição de Hulstijn (2005, p. 132) para o ensino explícito é a de que “os aprendizes recebem informações acerca das regras que subjazem o input” (*apud* ALVES; LIMA, 2021, p. 178).

Uma revisão feita por Norris e Ortega (2000 *apud* LIMA JR., 2010, p. 752) acerca da eficácia do ensino explícito revela que este ensino gera resultados consideráveis. Os autores encontraram 250 estudos sobre o tema, publicados entre 1980 e 1998 e, ao fazerem 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” e que “outros achados sugerem que a eficiência da instrução de L2 é durável” (NORRIS; ORTEGA, 2000, p. 417 *apud* LIMA JR., 2010, p. 752). O estudo mostra que além de apresentar efetividade para aprendizagem da língua adicional, o ensino explícito ainda apresenta um potencial de ser uma aprendizagem durável.

A instrução explícita proporcionou que as pesquisas de pronúncia também se modificassem. Havia a tradição de verificar as produções orais dos aprendizes comparadas com um padrão que geralmente era do falante nativo. No entanto, depois de ser discutido o conceito de inteligibilidade, Levis, Thomson e Derwing “argumentam a favor de se verificarem os efeitos da instrução a partir de tarefas de inteligibilidade e compreensibilidade, realizadas por ouvintes nativos e não nativos do idioma” (LEVIS, 2005; THOMSON; DERWING, 2015 *apud* ALVES; LIMA JR., 2021, p. 182). Essas pesquisas que privilegiam ora o padrão do falante nativo, ora a inteligibilidade de um falante de língua adicional, fazem com que as discussões acerca da instrução explícita tomem um vulto maior em estudos experimentais que envolvam a sala de aula de inglês como língua adicional (ALVES; LIMA JR., 2021, p. 182).

Estipulado o método de ensino explícito de pronúncia, passamos as atividades cabíveis aos professores neste processo. Kenworthy (1998) elenca em itens o papel do professor no ensino da pronúncia, quais sejam: ajudar os alunos a

escutar, ajudar os alunos a produzir sons, fornecer *feedback* enfatizando em que os alunos devem trabalhar para melhorar, estabelecer prioridades, elaborar atividades e avaliar o progresso de seus alunos.

O uso de atividades de compreensão oral e produção oral na sala de aula é de extrema importância, posto que o tempo de exposição ao idioma alvo facilitará o processo de aquisição do mesmo. Brown (2015, p. 314) comenta um pouco a história do papel da compreensão oral no tempo e a importância que lhe é atribuída atualmente. Importante lembrar que “ouvir” é diferente de “escutar”. Kenworthy (1988) diferencia ouvir de escuta; em poucas palavras ele diz que para ouvir basta estar presente, mas escutar exige um esforço por parte da pessoa, de forma ativa, a pessoa deve se engajar com os sentidos e significados produzidos pelos sons.

Nesse sentido, Brown (2015, p.319) diz que a escuta não é uma “via de mão única” e cita os 7 processos envolvidos na compreensão, adaptados por Clark e Clark, e Richards (CLARK; CLARK, 1977; RICHARDS, 1983 *apud* BROWN, 2015, p. 319). Vale mencionar que esses processos ocorrem simultaneamente, senão simultaneamente, eles acontecem em uma sucessão extremamente rápida. Os processos são:

1. Decodificar os sons auditivos
  2. Determinar a função do evento de fala
  3. Ativação de esquemas
  4. Atribuição de significados literais
  5. Atribuição de significado pretendido
  6. Determinar a necessidade de memória a curto ou a longo prazo
  7. Retenção de informações ou significados essenciais<sup>5</sup>
- (BROWN, 2015, p. 319, tradução minha).

Brown (2015, p. 357) também nos conta que “muitas técnicas interativas que envolvem a oralidade também incluem, naturalmente, a audição. [Ele sugere que o professor] Não desperdice as oportunidades de integrar estas duas competências”<sup>6</sup>.

Para o ensino com instruções explícitas de pronúncia, é preciso lembrar que há vários estudos que comprovam a eficácia das atividades que podem ser feitas. Dentre elas, elencamos as atividades de compreensão auditiva e produção oral que devem ser estimuladas em sala de aula. A discussão de conceitos de falante nativo e

---

<sup>5</sup>1. Decoding auditory sounds 2. Determining the function of the speech event 3. Activating schemata 4. Assigning literal meanings 5. Assigning intended meaning 6. Determining the demand for short- or long-term memory 7. Retaining essential information or meanings” (BROWN, 2015, p. 319).

<sup>6</sup> “Many interactive techniques that involve speaking will also, of course, include listening. Don’t lose out on the opportunities to integrate these two skills” (BROWN, 2015, p. 357).

não-nativo, inteligibilidade e consciência fonológica impulsionam os estudos de fonética e fonologia e das pesquisas experimentais.

Liza, Silva e Soares (2021, p. 11) nos apresentam uma maneira de ensinar inglês para aprendizes iniciantes focando no significado, pronúncia e forma. Dizem eles:

Ao ensinar quaisquer itens de vocabulário, propomos ensinar **significado** (meaning), **pronúncia** (pronunciation) e **forma** (form), nesta sequência. Nas sugestões de atividades, utilizamos esta sequência para ilustrar esta proposta. Com ela, esperamos que os alunos tenham uma participação ativa para compreenderem o **significado** do que se está ensinando e pratiquem a **pronúncia** com pouca interferência da **forma** escrita no processo (THORNBURY; WATKINS, 2007 apud LIZA; SILVA; SOARES, 2021, p.11).

Neste capítulo, percebemos que os teóricos hoje em dia entendem que o mais importante para a comunicação é a inteligibilidade, que é a capacidade de um falante de língua adicional de compreender e ser compreendido na língua. A consciência fonológica pode ajudar o aprendiz a ter um discurso mais fluido, com a consequente melhora da inteligibilidade. Um dos papéis do professor nesse processo de aquisição de consciência fonológica será o de prover instrução de forma explícita, que seja comunicativa, para auxiliar os alunos no seu processo de aquisição dos sons da língua.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, detalhamos a metodologia utilizada para a realização deste trabalho. Nossa abordagem é qualitativa e fazemos um estudo de caso.

Aguena (2006, p.120-121) nos esclarece como o estudo de casos é usado na aquisição de uma língua adicional:

Johnson (1992) e Nunan (1992) afirmam que os estudos de caso são, em sua maioria, qualitativos, apesar de às vezes envolverem quantificação de algumas informações relevantes. Segundo Johnson (op. cit.), o estudo de caso tem sido uma opção metodológica amplamente utilizada por pesquisadores de diferentes áreas, com certo predomínio na aquisição de segunda língua, uma vez que, nesse campo, tem-se mostrado eficaz no tratamento dos mais diversos tipos de questões.

De acordo com Stake (1998 *apud* AGUENA, 2006, p. 121), um estudo de caso começa com a escolha de um fenômeno que deve estar contido em fronteiras específicas. Esse estudo de caso ajudará a compreender o fenômeno. No nosso caso, a especificidade do caso é a dificuldade dos alunos em aprenderem a pronunciar palavras em inglês com o mínimo de inteligibilidade no contexto de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Bagé, no Rio Grande do Sul.

A seguir, apresentamos o contexto, os participantes, as etapas e os instrumentos de pesquisa.

O panorama da escola em que o trabalho foi realizado. Ela é uma escola de ensino fundamental em um bairro periférico da cidade de Bagé, a infraestrutura da escola é precária, não dispendo de *datashow*, aparelhos de recursos audiovisuais. A rua não é asfaltada nem pavimentada e, quando chove, é de difícil acesso, o que acaba por ocasionar a ausência dos alunos. As faltas foram ainda mais recorrentes quando, após o episódio de uma chuva de granizo sem precedentes, apareceram goteiras nas salas de aula. Então, quando chovia quase não iam alunos, e o procedimento padrão era levá-los para a biblioteca, onde eles passam algum filme em uma televisão.

Os participantes são alunos do oitavo e nono anos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do Município de Bagé/RS, que fazem parte do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Núcleo de Língua Inglesa. O oitavo ano é composto por um grupo de 18 alunos com idades entre 12 a 16 anos. Todos os

alunos participaram das atividades propostas, mas somente 2 tiveram a autorização de seus pais para a utilização dos dados na pesquisa. Já no nono ano, a turma é composta por 11 alunos com idades entre 14 e 16 anos. Todos os alunos participaram das atividades propostas, mas somente 4 tiveram a autorização de seus pais para a utilização dos dados na pesquisa. O termo de assentimento dos pais está presente no Apêndice I deste projeto.

É relevante informar que esses alunos nunca fizeram cursos de inglês fora da escola, nem estudaram o idioma de maneira independente e que esse é o primeiro ano que a escola oferece aulas de inglês dentro do currículo. Anteriormente, a escola ofertava somente aulas de espanhol como língua adicional.

A pesquisa foi feita em três etapas, estas etapas foram constituídas pelos seguintes instrumentos: Pré-teste, Atividades e Pós-teste.

O pré-teste e o pós-teste, que são idênticos, são compostos por 31 palavras escolhidas a partir da indicação de Marks (2007, p. 112), sobre as dificuldades apresentadas por falantes do português na aquisição do inglês. Vale mencionar que foram escolhidos apenas alguns sons, quais sejam: /ɪ:/; /ɪ/; /u/; /ʊ/; /ə/; /ɑɪ/; /'æ/; /ɔɪ/; /eɪ/; /dʒ/; /ə/; /ð/; /a/; /a:/; /s/; /tʃ/; /bəl/; /d/; /təl/; /ə/; /t/; /r/; /l/.

A lista de palavras era composta por: TREE; SUN; THREE; BOY; DAY; YOUNG; SAYS; TOGETHER; EIGHT; SPOILED; HUMBLE; MOTHER; FATHER; RELIABLE; ATHLETE; STRAWBERRY; BREAD; RICE; JUICE; SUGAR; STOPPED; WITH; ENGINEER; TEACHER; PSYCHOLOGIST; COW; GOAT; TURTLE; SALMON; LITTLE; KIND (Veja APÊNDICE II).

Dos 31 vocábulos utilizados, 13 já tinham sido anteriormente trabalhados ou usados no contexto de sala de aula (contexto sobre família - *mother* e *father*; contexto dos números - *three* e *eight*; contexto de comida e bebida - *bread*, *rice*, *juice* e *sugar*; contexto cultural - *day*, *boy*, *tree*, *teacher* e *sun*). Além disso, um vocábulo específico eles poderiam conhecer pelo contexto cultural do futebol e do resultado da Copa do Mundo 2022 como *Goat* referindo-se ao jogador Leonel Messi. Os demais ainda não tinham sido trabalhados antes da aplicação do pré-teste.

Ainda, para o pré-teste e pós-teste foi utilizada uma apresentação no Canva, que contém as palavras supramencionadas juntamente com uma imagem ilustrando-as. As imagens foram inseridas a fim de facilitar a identificação das palavras por parte dos alunos. A leitura do pré-teste foi gravada e aconteceu em

setembro de 2023, já o pós-teste, também foi gravado e aconteceu em dezembro de 2023.

Há seis atividades criadas especificamente usando as palavras listadas, e outras entre a aplicação dos pré e pós-testes. Ao final, as gravações são comparadas e analisadas, para melhor compreender a evolução da pronúncia desses estudantes identificando sua consciência fonológica.

Outro instrumento será o uso de um questionário oral em que será perguntado aos alunos se eles percebem uma melhora no seu desempenho oral.

## 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Vale mencionar que é o primeiro ano em que o Inglês está sendo oferecido como componente curricular nessa escola, então, esse foi o primeiro contato dos alunos com o idioma.

Dos alunos que realizaram o pré-teste, apenas 6 apresentaram o termo de assentimento assinado por seus responsáveis, permitindo a utilização dos dados no trabalho em apreço.

O pré-teste foi aplicado em setembro. As atividades foram aplicadas de setembro até dezembro em sala de aula. O pós-teste foi aplicado em dezembro.

### 4.1 Pré-teste

O pré-teste ( Ver Apêndice II) foi usado para obtermos uma visão geral da pronúncia dos alunos. Por ter sido aplicado em setembro, após a chuva de granizo, que danificou muitas propriedades na cidade, tivemos poucos alunos na escola naquele dia. No entanto, todos os 6 participantes da pesquisa estavam em aula.

Para a realização do pré-teste foram escolhidas palavras que apresentassem algum tipo de dificuldade para os alunos, seja pela ausência do som em nosso idioma, ou pela falta de consciência fonológica no inglês, que faz com que, ao ver a representação gráfica das palavras em inglês, eles as reproduzam como se fossem em português brasileiro. Algumas palavras com ausência do som em português foram: ATHLETE, THREE, WITH, MOTHER, FATHER, TURTLE, LITTLE, YOUNG. Algumas palavras com representação gráfica em inglês, sendo geralmente reproduzidas como sons em português foram: ENGINEER [/.engineer/]; PSYCHOLOGIST [/'psɪkɒ:lɒgɪstɪ/]; SUGAR [/sugar/]; JUICE [/'ju:ɪs/]; SUN [/'su:n/]; DAY [/'daɪ/]; SAYS [/'sais/]; TOGETHER [/'toʒeter/].

Nesse pré-teste, que foi gravado em áudio, foram mostrados slides com as palavras, sua tradução e uma imagem para representá-las. Um de cada vez, os alunos participantes eram chamados para a leitura dos 31 slides com as palavras previamente mencionadas.

Os resultados do pré-teste serão analisados juntamente com os do pós-teste.

## 4.2 Atividade 1- aula expositiva

A primeira intervenção realizada com os alunos foi uma instrução explícita dos sons: /ɪ:/; /I/; /u/; /ʊ/; /ə-/; /ɑɪ/; /'æ/; /ɔɪ/; /eɪ/; /dʒ/; /θ/; /ð/; /a/; /a:/; /s/; /tʃ/; /bəl/; /d/; /tʃəl/; /t/; /r/; /ʌ/, com exemplos, produção e reprodução das palavras, e feedback meu.

Para a aula expositiva, utilizei as palavras contidas no pré e pós-testes, escrevendo-as no quadro e explicando como pronunciá-las.

O objetivo aqui era que os alunos tivessem o primeiro contato com a pronúncia padrão dos sons anteriormente mencionados, para que eles pudessem produzi-los.

Nessa etapa, os alunos 2, 4 e 5 demonstraram facilidade e puderam reproduzir quase todos os sons, com exceção do /ə/ e do /ð/. Esses sons não foram reproduzidos por nenhum dos alunos, acredito que mais por falta de maturidade e vergonha do que por qualquer outro motivo. Enquanto eu lhes ensinava os sons, eles ficavam debochando, o que com certeza prejudicou o trabalho. Ninguém se animava a repeti-los e correr o risco de ser alvo de brincadeiras. Vale mencionar que várias vezes eu tive que interromper a aula para pedir silêncio e que prestassem atenção na aula. Outra dificuldade apresentada por eles foi a adição de /i/ no início das palavras que começam com “s” e no final das palavras terminadas com “g, t ou d”. Por exemplo, as palavras YOUNG [jʌŋgɪ:], EIGHT [eɪ:tʃɪ:], SPOILED [ɪ:spɔɪldɪ:], ATHLETE [ɑ:tlætɪ:], BREAD [bredɪ:], STOPPED [ɪ:stɑ:pɪ:dɪ:], GOAT [gou:tɪ:], KIND [kɪ:ndɪ:] foram pronunciadas desta forma.

## 4.3 Atividade 2- listening

Na segunda atividade realizada, foram utilizadas algumas das palavras presentes no pré-teste. As palavras utilizadas foram: HUMBLE, TREE, YOUNG, EIGHT, WITH, FATHER, THREE, SPOILED, MOTHER, KIND, BREAD, STRAWBERRY, JUICE, LITTLE, SUGAR, BOY, ATHLETE, SAYS, SUN, RICE, DAY. Foi entregue um texto aos alunos, que foi lido por eles, com o feedback dado por mim e, ao final, havia lacunas que deveriam ser preenchidas com o áudio reproduzido por mim em sala de aula. O áudio foi reproduzido 3 vezes. Após o preenchimento, houve a correção dos exercícios em grande grupo. Isto é, primeiro eu perguntava qual era a resposta, muitos voluntariaram uma tentativa, eu fornecia a

resposta correta. Então, eu pedia a repetição das palavras. O Aluno 4 foi quem se encorajou e leu em voz alta a atividade novamente.

#### **4.4 Atividade 3 - telefone sem fio**

Essa atividade, conhecida como telefone sem fio no português brasileiro, é uma forma descontraída de fazer os alunos melhorarem suas habilidades linguísticas. Nesse sentido:

Nugraheni (2015) diz que o jogo telefone sem fio treina as habilidades linguísticas básicas dos alunos. Habilidades básicas de linguagem dos alunos, que são ouvir, falar, ler e escrever, incluindo a internalização dos componentes da língua inglesa, como gramática, vocabulário, ortografia e pronúncia, que foram considerados componentes essenciais para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. (NUGRAHENI, 2015 *apud* UTAMI *et al*, 2018).<sup>7</sup>

Assim, o esperado com essa atividade era que os alunos praticassem a pronúncia das palavras em inglês, sempre buscando a inteligibilidade. Para a sua realização, as turmas foram divididas em 3 grupos. Logo, uma palavra foi dita ao primeiro aluno de cada fila, podendo ele pedir que eu repetisse a palavra uma segunda vez. Depois, esse aluno falou essa palavra para o colega sentado atrás dele e assim consecutivamente, até chegar no último da fila, que falou o que escutou e, posteriormente, escreveu a palavra no quadro a fim de avaliar sua consciência fonológica. Vale mencionar que as palavras utilizadas foram as palavras contidas no pré-teste.

As únicas palavras com 100% de acerto, ou seja, que ao final foi pronunciada corretamente por todos os alunos, e que a escrita também estava correta foram: *sun*, *boy* e *day*. Todas as demais chegaram ao final de uma forma diferente.

#### **4.5 Atividade 4 - sílaba tônica das palavras**

Nessa atividade, foram utilizadas as palavras em inglês e em português, para marcar a diferença na pronúncia em línguas diversas. Somente os participantes do trabalho realizaram essa atividade. A atividade, sugerida por Alves e Barreto (2012,

---

<sup>7</sup> Nugraheni (2015) said that Chinese whispers game train students' basic language skills; those are listening, speaking, reading, and writing skills, including the internalization of English language components such as grammar, vocabulary, spelling, and pronunciation which were considered as essential components for developing their language skills.

p. 254-255), é de natureza segmental, isto é, devemos segmentar as palavras em sílabas para podermos pronunciar. Aqui o objetivo principal era que os alunos pudessem diferenciar a sílaba tônica das palavras em inglês e em português. A ideia era fazer com que os alunos trabalhassem a inteligibilidade através da comparação com a pronúncia em português. Esta atividade prevê um aumento da consciência fonológica dos alunos por indicar que ao distinguirem a sílaba tônica da palavra em português e em inglês, os alunos, aos poucos, internalizam a pronúncia e conseguem conscientemente escolher como pronunciar palavras similares na língua inglesa. Nesta atividade em particular, escolhi as seguintes palavras por serem heterófonas (se escrevem igual ou similar nas duas línguas, mas se pronunciam diferentes), que estavam sendo usadas nas lições deste ano.

**Quadro 1 - Acento lexical - Sílaba tônica em português e inglês**

Palavras em inglês	Palavras em português
DIFFERENT	DIFERENTE
PECULIAR	PECULIAR
ANIMAL	ANIMAL
HOSPITAL	HOSPITAL
CHOCOLATE	CHOCOLATE
CINEMA	CINEMA
AUTHOR	AUTOR
TELEVISÃO	TELEVISION
PSYCHIATRIST	PSIQUIATRA
PNEUMONIA	PNEUMONIA

Fonte: Autora, 2023.

No primeiro momento, as palavras foram escritas no quadro lado a lado, isto é, em inglês e português, e foi pedido aos alunos que se voluntariassem para fazer uma leitura em voz alta das palavras escritas. Neste momento, não foi oferecida nenhuma explicação da atividade. Somente dois alunos se voluntariaram. O aluno 4, que leu corretamente somente a palavra ANIMAL, porque conhece a música de

Maroon 5 “Animals”. O outro aluno que participou desta etapa pronunciou as palavras como se fossem em português.

No segundo momento, eu (a professora) li todas as palavras, em inglês e português, explicando a diferença na sílaba tônica em inglês e português.

No terceiro momento, um aluno a cada vez lia todas as palavras uma vez. Nesse momento, houve um feedback imediato meu com repetição imediata do aluno. Os alunos 2, 4 e 5 se apropriaram da pronúncia em língua inglesa de algumas palavras (ANIMAL, CHOCOLATE, HOSPITAL, CINEMA). O aluno 1 acertou a pronúncia de três palavras (ANIMAL, CHOCOLATE e HOSPITAL). Os outros alunos participantes (Aluno 3 e 6), era quase inaudível o que diziam. Entendo haver um bloqueio para falarem inglês: um deles é quieto em português também, a outra aluna, somente quando falando em inglês ou espanhol se retrai.

No final da atividade, era esperado que eles diferenciassem todas as sílabas tônicas. No entanto, observei que somente nas palavras mais usadas por eles houve uma troca de sílaba tônica do português para o inglês, fazendo com que a pronúncia das mesmas ficasse mais inteligível em inglês. Assim, trabalhamos a pronúncia padrão das palavras em questão e a metade dos alunos voltaram a ler as palavras, com uma melhora significativa nos vocábulos mais usados por eles, ou mais comuns.

#### **4.6 Atividade 5- palavras com rima**

Aqui, primeiramente eu esclareci aos alunos que nem todas as palavras que rimam apresentam a mesma grafia. A relação grafo-fônico-fonológica no inglês é diferente da relação grafo-fônico-fonológica no português, conforme diz ALVES *et al* (2012). A atividade foi inspirada na conta do Instagram [@loic.suberville](#), que é um influencer que fala inglês, francês e espanhol, que faz vídeos sobre as pronúncias de palavras nas três línguas.

Houve duas instruções nessa atividade:

- 1 - palavras com mesma pronúncia (homófonas).
- 2 - palavras que rimam (cujo som final sejam os mesmos).

### Quadro 2: Palavras para atividade com rima

WEEK, WEAK, WAKE, LITTLE, TURTLE, GREAT, ATE, EIGHT, WEIGHT, HEIGHT, RIGHT, WRITE, KNIGHT, NIGHT, THREE, TREE, THERE, THEIR, BIRD BEARD, BEAR, BEER, BARE, FLOOR, FLOWER, FLOUR, DECEIT, RECEIPT, TWO, TO

Fonte: Autora, 2023.

Havia palavras que os alunos já tinham visto nas atividades de aula, como LITTLE, TURTLE, THREE, TREE, EIGHT, FLOWER, TWO, TO, BIRD. Os demais vocábulos não tinham sido trabalhados em aula.

Num primeiro momento, eu entreguei papéis com palavras aos alunos dividindo os alunos em duplas. Pedi que se dividissem 3 duplas (Aluno 2 e 4; Alunos 1 e 5; Alunos 3 e 6) sendo somente os participantes da pesquisa fizeram essa atividade. Pedi a eles que separassem as palavras com a mesma pronúncia. Somente os Alunos 2 e 4 tiveram um bom desempenho, isto é, acertaram dois pares WEEK-WEAK, TWO-TO. Confundiram EIGHT-HEIGHT, por perceberem que a terminação era a mesma. As outras duplas acertaram TWO-TO e não perceberam a diferença dos sons de /θ/ e /t/ nas palavras THREE-TREE.

Num segundo momento, pedi que os alunos unissem as palavras que rimam. Os alunos continuaram nas mesmas duplas. Todas as duplas tiveram os mesmos resultados, indicando que tivessem conversando entre si. Tiveram êxito nas escolhas de LITTLE-TURTLE, NIGHT-KNIGHT, DECEIT-RECEIPT, e BIRD-BEARD. Se confundiram um pouco nas outras escolhas: BEAR-BEER, EIGHT-WEIGHT-HEIGHT, FLOOR-FLOUR. Na primeira dupla de palavras BEAR-BEER, entenderam que BEAR se pronunciasse como BEER. Na segunda escolha, EIGHT-WEIGHT-HEIGHT, a grafia final das palavras pode ter confundido a percepção do som das mesmas, sendo que EIGHT-WEIGHT rimam e somente HEIGHT não rima. Na terceira escolha, FLOOR-FLOUR, imagino que pensaram que o seu som se realizasse como o som de FLOR em português.

Num terceiro momento, após todos terminarem a etapa 1 e 2, eu li todas as palavras que estavam ali nos cartões. Logo, pedi para eles reproduzirem depois de mim um a um o som de todos os cartões. Por fim, analisamos somente os cartões

com as suas respostas juntos. Perguntei se ainda achavam que as suas respostas estavam corretas. Analisaram suas respostas certas e erradas. Assim, eles corrigiram as escolhas erradas: BEAR-BEER, EIGHT-WEIGHT-HEIGHT, FLOOR-FLOUR. Com a correção, os pares mínimos dos cartões ficaram assim: BEAR-BARE, EIGHT-WEIGHT, FLOWER-FLOUR.

O foco foi trabalhar a relação grafo-fônico-fonológica no inglês que os alunos já tivessem alguma percepção ao realizar a atividade. As outras palavras que os alunos ou duplas não selecionaram não foram trabalhadas em seus pares de rima, pois o intuito foi aumentar a consciência fonológica.

#### **4.7 Atividade 6- música - identificação das palavras - ler e identificar os sons estudados**

Foi entregue aos alunos uma folha com a letra da música Secrets do OneRepublic, depois foram escritas no quadro palavras com os sons /ð/ e /ə/ e lhes foi explicado que eles deveriam identificar na música palavras que contivessem esses sons.

Após a explicação foi feita uma leitura em conjunto, em que cada aluno lia uma parte da música e a professora lhes dava feedback imediato. Depois de terminada a leitura, eu coloquei a música pela primeira vez, os alunos começaram a identificar as palavras, logo lhes foi perguntado se tinham alguma dúvida em relação ao exercício, onde eles disseram que estava tudo bem. Ao final da atividade, corrigimos as palavras selecionadas uma a uma.

ALUNO 1 - /ð/ - another - thought - something - that - those - this - everything; /ə/ - truth

ALUNO 2 - /ð/ - another - that - this - thought - those; /ə/ - truth - something - everything

ALUNO 3 - /ð/ - another - thought - that - something - everything - this /ə/ - truth - those

ALUNO 4 - /ð/ - another - that - those - this; /ə/ - truth - thought - something - everything

ALUNO 5 - /ð/ - another - that - those - thought - this; /ə/ - truth - something - everything

ALUNO 6 - /ð/ - another - thought - that - something - everything - this; /ə/ - truth - those

Pelo resultado obtido, se observa que alguns alunos associaram o som ao padrão da escrita, outros associaram ao “th” estar entre vogais, o único aluno que acertou todo o exercício foi o Aluno 4.

#### 4.8 Pós-teste

A aplicação do pós-teste se deu após a última intervenção. Os alunos estavam todos juntos, o que, na minha opinião não era o ideal, posto que a presença dos colegas nitidamente os inibia.

ALUNO 1: pronunciou corretamente no pré e pós-testes: *tree, boy* e *stopped*; pronunciou corretamente no pós-teste: *day, spoiled* e *cow*; apresentou melhora na produção das palavras: *young, athlete*.

ALUNO 2: pronunciou corretamente no pré e pós-testes: *tree, boy* e *day*; pronunciou corretamente no pós-teste: *young, spoiled, humble, rice, juice, stopped* e *turtle*.

ALUNO 3: pronunciou corretamente no pré e pós-testes: *tree, boy* e *day*; pronunciou corretamente no pós-teste: *sun* e *juice*.

ALUNO 4: pronunciou corretamente no pré e pós-testes: *tree, boy* e *teacher*; pronunciou corretamente no pós-teste: *turtle, cow, psychologist, engineer* e *humble*.

ALUNO 5: pronunciou corretamente no pré e pós-testes: *day, boy, humble, turtle*; pronunciou corretamente no pós-teste: *teacher, psychologist, rice, tree, eight, young*; apresentou melhora na produção da palavra: *athlete*

ALUNO 6: pronunciou corretamente no pré e pós-testes: *tree, boy, day* e *turtle*; pronunciou corretamente no pós-teste: *eight, teacher, stopped, sugar* e *little*; apresentou melhora na produção das palavras: *young* e *psychologist*.

Importante ressaltar que nenhum dos alunos produziu o /ə/ e o /ð/ corretamente, o que, para mim, continua relacionado ao deboche por parte dos colegas, posto que, conforme descrito no relato da atividade 5. Os alunos demonstraram facilidade para reconhecer esses sons. Isto demonstra que eles ainda não associam os sons do TH /ə/ e /ð/ como sendo sons que tenham significado em inglês.

**Quadro 3 - Resultados comparativos Pré e Pós-teste Alunos 1 e 2**

	ALUNO 1	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 2
TREE /tri:/	[tri:]	[tri:]	[tri:]	[tri:]
SUN /sʌn/	[su:n]	[su:n]	[su:n]	[son]
THREE /θri:/	[tri:]	[tri:]	[tri:]	[tri:]
BOY /bɔɪ/	[bɔɪ]	[bɔɪ]	[bɔɪ]	[bɔɪ]
DAY /deɪ/	[daɪ]	[deɪ]	[deɪ]	[deɪ]
YOUNG /jʌŋ/	[ju:ŋgɪ]	[jʌŋgɪ]	[jɔŋgɪ]	[jʌŋ]
SAYS /seɪs/	[saɪs]	[saɪs]	[saɪs]	[saɪs]
TOGETHER /tə'geð.ər/	[tɔzert]	[tiszeder]	[tɔzeter]	[tɔzeter]
EIGHT /eɪt/	[eɪtʃ]	[eɪgtʃ]	[eɪgt]	[eɪgt]
SPOILED /spɔɪld/	[ɪ:spɔɪldɪ:]	[spɔɪld]	[ɪ:spɔɪldɪ:]	[spɔɪld]
HUMBLE /'hʌm.bəl/	[ 'hum.ble]	[ 'hum.ble]	[ 'hum.bəl]	[ 'hʌm.bəl]
MOTHER /'mʌð.ər/	[mɔter]	[mɔter]	[mɔter]	[mɔter]
FATHER /'fɑ:.ðər/	[ 'fɑ:.ter]	[ 'fɑ:.ter]	[ 'fɑ:.ter]	[ 'fɑ:.ter]
RELIABLE /rɪ'laɪ.ə.bəl/	[helɪ:a:ble]	[helɪ:a:ble]	[reliable]	[reliable]
ATHLETE /'æθ.li:t/	[a:tlæti]	[a:tlæt]	[a:tlæti]	[a:tlæti]
STRAWBERRY /'strɑ:.ber.i/	[ɪstrɑ:berbi]	[ɪstrɑ:berbi]	[ɪstrɑ:mbehi]	[ɪstrɑ:mbehi]
BREAD /bred/	[breadɪ:]	[breadɪ:]	[breadɪ:]	[breadɪ:]
RICE /raɪs/	[haɪse]	[haɪse]	[haɪse]	[raɪs]
JUICE /dʒu:s/	[ʒuɪsɪ]	[ʒuɪsɪ]	[ʒuɪsɪ]	[dʒu:s]
SUGAR /'sʊg.ər/	[su:gar]	[su:gar]	[su:gar]	[su:gar]
STOPPED /stɔ:pt/	[stɔ:pt]	[stɔ:pt]	[ɪ:stɑ:pɪ:dɪ:]	[stɔ:pt]
WITH /wɪθ/	[wɪ:trɪ:]	[ɪ:trɪ:]	[wɪ:trɪ:]	[rɪ:atʃ]
ENGINEER /,en.dʒɪ'nɪr/	[,engineɪr]	[,engineɪr]	[,engineɪr]	[,engineɪr]
TEACHER /'ti:tʃər/	[tʃɪ:tʃer]	[ 'tɪ:tʃer]	[tsɪ:tʃer]	[tsɪ:tʃer]
PSYCHOLOGIST /saɪ'kɑ:l.ə.dʒɪst/	[psɪʃɔ:logo]	[tɪkɑ:logɪstɪ]	[psɪsɪkɑ:logɪstɪ]	[psɪsɪkɑ:logɪstɪ]
COW /kaʊ/	[kəu:]	[kaʊ]	[ka:n]	[ka:r]
GOAT /gəʊt/	[gou:trɪ:]	[gou:trɪ:]	[gou:atrɪ:]	[gou:ts]
TURTLE /'tɜ:tʃəl/	[tu:rtɔʊ]	[tu:rtɔʊ]	[tu:tle]	[ 'tɜ:tʃəl]
SALMON /'sæm.ən/	[ 'sa:u:mən]	[ 'sa:u:mən]	[ 'sa:u:mon]	[ 'sa:u:mon]
LITTLE /'lɪtl̩əl/	[lɪtle]	[lɪtle]	[lɪtlɪ]	[lɪtlɪ]
KIND /kaɪnd/	[kɪ:ndɪ:]	[kɪ:ndɪ:]	[kɪ:ndɪ:]	[kɪ:ndɪ:]

Fonte: Autora, 2023.

**Quadro 4 - Resultados comparativos Pré e Pós-teste Alunos 3 e 4**

	ALUNO 3	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 4
TREE /tri:/	[tri:]	[tri:]	[tri:]	[tri:]
SUN /sʌn/	[sɒn]	[sʌn]	[su:n]	[su:n]
THREE /θri:/	[tri:]	[tri:]	[tri:]	[tri:]
BOY /bɔɪ/	[bɔɪ]	[bɔɪ]	[bɔɪ]	[bɔɪ]
DAY /deɪ/	[deɪ]	[deɪ]	[deɪ]	[daɪ]
YOUNG /jʌŋ/	[jɒŋɪ]	[jʌŋ]	[jɒŋɪ]	[jɒŋɪ]
SAYS /seɪs/	[saɪs]	[saɪs]	[saɪs]	[saɪs]
TOGETHER /tə'geð.ər/	[toʒeder]	[toʒede]	[dɒter]	[dɒter]
EIGHT /eɪt/	[eɪtʃɪ]	[eɪdʒ]	[eɪdʒ]	[eɪdʒ]
SPOILED /spɔɪld/	[ɪ:spɔɪldɪ:]	[ɪ:spɔɪldɪ:]	[ɪspɔɪldɪ]	[ɪspɔɪldɪ]
HUMBLE /'hʌm.bəl/	[ 'hum.ble]	[ 'hum.ble]	[ 'hum.bel]	[ 'hʌm.bəl]
MOTHER /'mʌð.ər/	[mɒter]	[mɒter]	[mɒter]	[mɒter]
FATHER /'fɑ:.ðər/	[ 'fater]	[ 'fɑ:.ter]	[ 'fɑ:.ter]	[ 'fɑ:.ter]
RELIABLE /rɪ'laɪ.ə.bəl/	[helɪ:a:ble]	[helɪ:a:bəʊ]	[helɪ:a:ble]	[helɪ:a:bəʊ]
ATHLETE /'æθ.li:t/	[a:tlæti]	[a:terti]	[a:tlæti]	[a:tlæti]
STRAWBERRY /'strɑ:.ber.i/	[ɪstrɑ:nwebi:]	[ɪstrɑ:nbi:]	[ɪstrɑ:mbehi]	[ɪstrɑ:mbeh]
BREAD /bred/	[brea]	[bredɪ:]	[bredɪ:]	[brɪ:dɪ:]
RICE /raɪs/	[hɪ:se]	[hɪ:se]	[haɪse]	[haɪse]
JUICE /dʒu:s/	[ʒuɪsɪ]	[dʒu:s]	[ʒuɪsɪ]	[ʒuɪsɪ]
SUGAR /'sʊg.ər/	[su:gar]	[su:gar]	[su:gar]	[su:gar]
STOPPED /stɒpt/	[ɪ:stɑ:pe]	[ɪ:stɑ:pɪ:dɪ:]	[ɪ:stɑ:pɪ:dɪ:]	[ɪ:stɑ:pɪ:dɪ:]
WITH /wɪθ/	[wɪ:t]	[ɪ:t]	[wɑ:t]	[wɑ:t]
ENGINEER /,en.dʒɪ'nɪr/	[,engineɪ]	[,engineɪ]	[,engineɪ]	[,en.dʒɪ'nɪr]
TEACHER /'ti:tʃər/	[tʃɪ:tʃer]	[teartɪ:]	[ 'ti:tʃər]	[ 'ti:tʃər]
PSYCHOLOGIST /saɪ'kɑ:lə.dʒɪst/	[peska:logɪstɪ]	[pɪsɪkɑ:logɪtɪ]	[pɪsɪkɑ:logɪstɪ]	[saɪ'kɑ:lə.dʒɪstɪ]
COW /kaʊ/	[kəʊ]	[ka:n]	[ka:u:n]	[kaʊ]
GOAT /gəʊt/	[gou:trɪ:]	[gou:trɪ:]	[gou:trɪ:]	[gou:trɪ:]
TURTLE /'tɜ:tʃəl/	[tu:rtel]	[tu:rtle]	[tu:rtɪle]	[ 'tɜ:tʃəl]
SALMON /'sæm.ən/	[ 'sa:lm'ãw]	[ 'sa:lm'ãw]	[ 'sa:u:mən]	[ 'sa:u:mən]
LITTLE /'lɪt̩.l̩əl/	[lɪteu]	[lɪter]	[lɪlart]	[lɪ:trɪ:lɔ]
KIND /kaɪnd/	[kɪ:nde]	[kɪ:nder]	[kɪ:ndɪ:]	[kɪ:ndɪ:]

Fonte: Autora, 2023.

**Quadro 5 - Resultados comparativos Pré e Pós-teste Alunos 5 e 6**

	ALUNO 5	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 6
TREE /tri:/	[tu:ri:]	[tri:]	[tri:]	[tri:]
SUN /sʌn/	[son]	[sʌn]	[su:n]	[su:n]
THREE /θri:/	[tu:i:]	[tu:i:]	[tri:]	[tri:]
BOY /bɔɪ/	[bɔɪ]	[bɔɪ]	[bɔɪ]	[bɔɪ]
DAY /deɪ/	[deɪ]	[deɪ]	[deɪ]	[deɪ]
YOUNG /jʌŋ/	[jɔŋɟɪ]	[jʌŋ]	[jɔŋɟɪ]	[jʌŋɟɪ]
SAYS /seɪs/	[seɪs]	[saɪs]	[seɪs]	[saɪs]
TOGETHER /tə'geð.ər/	[tʃuʒeder]	[tʃuʒeder]	[togere]	[toʒeder]
EIGHT /eɪt/	[eɪdʒɪ]	[eɪt]	[eɪdʒɪ]	[eɪt]
SPOILED /spɔɪld/	[ɪspɔɪldɪ]	[ɪspɔɪldɪ]	[ɪspɔɪldɪ]	[ɪspɔɪler]
HUMBLE /'hʌm.bəl/	[ 'hʌm.bəl]	[ 'hʌm.bəl]	[ 'hum.ble]	[ 'hum.b]
MOTHER /'mʌð.ər/	[mɔter]	[mɔter]	[mɔder]	[mɔter]
FATHER /'fa:.ðər/	[ 'fa:.ter]	[ 'fa:.ter]	[foter]	[ 'fa:.ter]
RELIABLE /rɪ'laɪ.ə.bəl/	[helɪ:a:ble]	[helɪ:a:ble]	[helɪ:a:ble]	[helɪ:a:ble]
ATHLETE /'æθ.li:t/	[a:tlæti]	[a:tlæt]	[a:tlæti]	[a:tlæti]
STRAWBERRY /'strɑ:.ber.i/	[ɪstrɑ:mbehi]	[ɪstrɑ:mbehi]	[ɪstrɑ:i:ba:rbi:]	[ɪstrɑ:ɪgbehi]
BREAD /bred/	[brɪ:dʒe]	[brɪ:dʒe]	[breadɪ:]	[breadɪ:]
RICE /raɪs/	[haɪse]	[raɪs]	[raɪs]	[hɪ:se]
JUICE /dʒu:s/	[ʒuɪsɪ]	[ʒuɪsɪ]	[ʒoɪse]	[ʒoɪse]
SUGAR /'ʃʊg.ər/	[su:gar]	[su:gar]	[su:gar]	[ 'ʃʊg.ər]
STOPPED /stɔ:pt/	[ɪ:stɑ:ptɪ:]	[ɪ:stɑ:ptɪ:]	[ɪ:stɑ:ptɪ:dɪ]	[stɑ:pt]
WITH /wɪθ/	[hɪ:tʃ]	[wɪ:t]	[wɪ:trɪ:]	[wɪ:tʃɪ:]
ENGINEER /,en.dʒɪ'nɪr/	[,engener]	[,engineer]	[,engineer]	[,engineer]
TEACHER /'ti:tʃər/	[tʃɪ:tʃer]	[ 'ti:tʃər]	[tʃɪ:tʃer]	[ 'ti:tʃər]
PSYCHOLOGIST /saɪ'kɑ:.lə.dʒɪst/	[psɪsɪkɑ:logɪstɪ]	[saɪ'kɑ:.lə.dʒɪst ]	[psɪsɪkɑ:logɪs]	[saɪ'kɑ:.lə.gɪst]
COW /kaʊ/	[kəʊ]	[kəʊ]	[ka:i:]	[ka:u:]
GOAT /gəʊt/	[gou:trɪ:]	[gou:trɪ:]	[goatrɪ:]	[gou:trɪ:]
TURTLE /'tɜ:tʃəl/	[ 'tɜ:tʃəl]	[ 'tɜ:tʃəl]	[ 'tɜ:tʃəl]	[ 'tɜ:tʃəl]
SALMON /'sæm.ən/	[ 'sa:u:mən]	[ 'sa:u:mən]	'sa:u:]	[ 'sa:u:mən]
LITTLE /'lɪt̩.əl/	[laɪ:t]	[laɪ:t]	[la:i:rou:]	[ 'lɪt̩.əl]
KIND /kaɪnd/	[kɪ:ndɪ:]	[kɪ:ndɪ:]	[kɪ:ndɪ:]	[kɪ:ndɪ:]

Fonte: Autora, 2023.

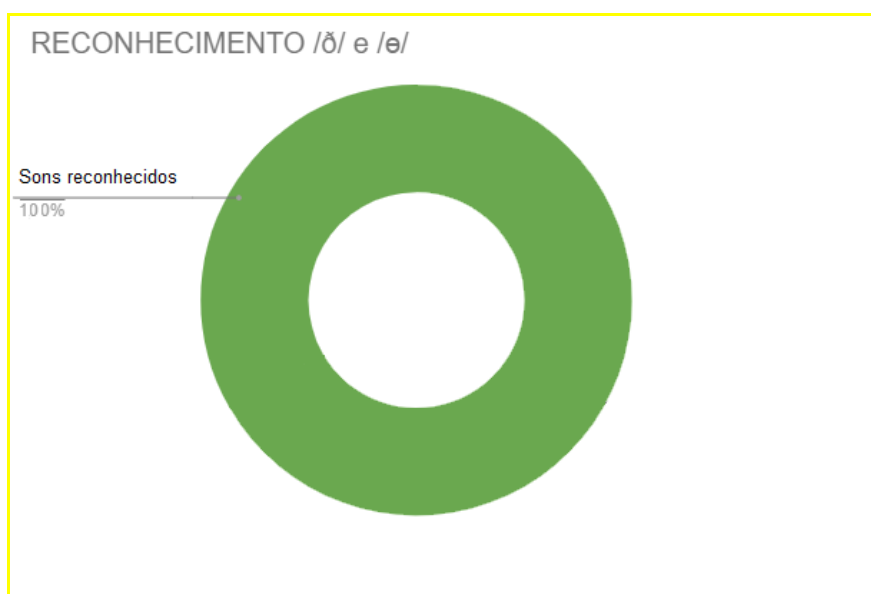
## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da escola em questão, sem qualquer recurso audiovisual, dificultaria a realização das atividades de consciência fonológica em sala de aula. No entanto, para a pesquisa, eu disponibilizei meu tablet e minha caixa de som, assim pude fazer as atividades de compreensão oral e reconhecimento de sons e rimas.

Entendo que, embora timidamente, analisei o impacto das atividades através dos resultados obtidos. As atividades de prática de pronúncia tiveram um impacto positivo no desenvolvimento da consciência fonológica ao longo do aprendizado de língua inglesa na escola.

Utilizando o desempenho da aluna número 4 como parâmetro, fiz uma análise comparativa de seus resultados na atividade número 6 (de reconhecimento dos sons /ð/ e /ə/), com o pós teste, ênfase nas palavras que possuem /ð/ e /ə/ vemos que houve o reconhecimento de todas as palavras que continham os sons /ð/ e /ə/.

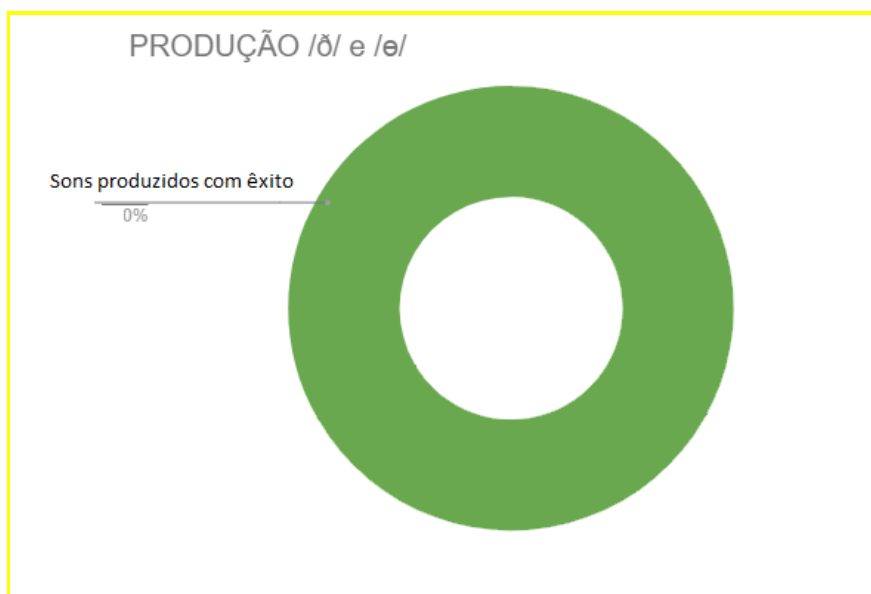
Figura 1 - Reconhecimento do /ð/ e /ə/ da Aluna 4



Fonte: Autora, 2023.

Já na figura a seguir, vemos que essa mesma aluna não produziu os sons /ð/ e /ə/.

Figura 2 - Produção do /ð/ e /ə/ da Aluna 4



Fonte: Autora, 2023.

No entanto, mais estudos sobre cada uma das atividades apresentadas podem ser feitos para uma avaliação de maneira mais aprofundada. As atividades de consciência fonológica foram apenas um começo para um processo que deve ser longo e contínuo, pois esse processo de aquisição leva tempo.

O objetivo específico, comparar as diferenças de desempenho em pronúncia em pré-teste e pós-teste após intervenções, foi realizado através dos quadros comparativos (Quadros 3, 4 e 5) com as produções dos alunos nos pré e pós-testes. Também como objetivo específico, identifiquei os sons que apresentam maior nível de dificuldade após o processo de intervenção, quais sejam: /ð/, /ə/, /ʊ/, /dʒ/ como nas palavras *with*, *three*, *mother*, *sugar* e *juice*. Além disso, o problema da epêntese vocálica ficou bem evidente.

Considero que esse estudo de caso demonstra que os professores podem investir em estratégias pedagógicas que visem o desenvolvimento da consciência fonológica

Vale salientar que esse grupo de alunos teve o seu primeiro contato com a língua inglesa este ano, com aulas semanais de apenas 45 minutos. Ainda, eles percebem o inglês como um idioma longe de sua realidade o que desmotiva o seu aprendizado. Mesmo assim, o contexto da escola pública e o ensino-aprendizagem do inglês para iniciantes é fértil e deve ser considerado para investigações posteriores.

## REFERÊNCIAS

- AGUENA, Assunta M. Contribuições da fonética acústica para a formação do professor de inglês: um estudo de caso. 2006. 238 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/13838/1/LAEL%20-%20Assunta%20M%20Aguena.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- ALVES, Ubiratã K.; BARRETO, Fernanda M. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. *In: LAMPRECHT, Regina R. (Org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.* Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2012, p 231 - 255.
- ALVES, Ubiratã K.; LIMA JR., Ronaldo. Instrução Explícita. *In: KUPSKE, Felipe F.; ALVES, Ubiratã K.; LIMA JR, Ronaldo (Orgs.). **Investigando os sons de línguas não nativas**: uma introdução.* Campinas, SP: ABRALIN, 2021, p. 175 -204. Disponível em: <https://editora.abralin.org/wp/wp-content/uploads/2021/09/Investigando-os-sons-de-linguas-nao-nativas-06.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.
- BATTISTELLA, Tarsila Rubin. A relação entre a percepção, a produção e a consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BAUER, Daniela de Almeida; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 287-314, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173419/000821100.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 ago. 2023.
- BROWN, H. Douglas; HEKYEONG, Lee. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** New York: Pearson Education, Inc. 2015.
- CRUZ, Neide Cesar; PEREIRA, Márcia de Albuquerque. Pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês e inteligibilidade: um estudo com dois grupos de ouvintes. *In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.*** v. 4, n. 7, agosto de 2006. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/437b845b0fc6868f2eb581204997d3a9.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- FIGUEREDO, Carla Janaína. O falante nativo do inglês *versus* o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *In: **Linguagem & ensino***, v.14, n.1, 2011, p. 67 a 92. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/fcae40fe-7a2a-4ddb-a15b-ead01368726/content>. Acesso em: 29 out. 2023.

FREITAS, G. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *In: Letras de Hoje*, v.38, n.2, 2003, p. 155-170. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14096/9352>. Acesso em: 04 de nov. 2023.

KENWORTHY, Joanne. **Teaching English pronunciation**. Harlow, Essex: Longman, 1988.

LIMA JR., Ronaldo. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *In: Revista brasileira de linguística aplicada*, v.10, n.3, 2010, p.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000300013>. Acesso em: 03 nov. 2023.

LIZA, Bruno H; SILVA, Thaïs Cristóforo; SOARES, Victor Hugo M.. Ensino de pronúncia do inglês. *In: Revista Colineares*, v. 8, n. 2, Jan./Jun, 2021, p.2-20. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/thaiscristofaro/2021%20Colineares-final.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/thaiscristofaro/2021%20Colineares-final.pdf). Acesso em: 12 dez. 2023.

MARKS, Jonathan. **English pronunciation in use**. Cambridge University Press, 2007.

UTAMI, Putri; RAHMAWATI, Istiqomah; IFRIANTI, Syofnidah. Chinese whisper game as one alternative technique to teach speaking. *In: English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, v.11, n.1, 2018, p.99-112. Disponível em: <http://www.ejournal.radenintan.ac.id/index.php/ENGEDU/article/view/3489/2328>. Acesso em: 12 dez. 2023.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu filho(a) \_\_\_\_\_ (nome do aluno(a)) da oitava série da Escola Municipal \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso da professora-residente, **Maura Corrêa Netto da Silveira**, intitulado **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BAGÉ/RS**, do Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas do Campus Bagé da UNIPAMPA, sob orientação da professora Kátia Vieira Moraes e co-orientação da professora Valesca Brasil Irala.

Este estudo tem por objetivo geral analisar o impacto de atividades de compreensão auditiva/oral na melhora da pronúncia em língua inglesa de estudantes do Ensino Fundamental da oitava série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. João Thiago do Patrocínio.

A pesquisa é sobre práticas de pronúncia que motivem os alunos a aprenderem inglês não tendo nenhum prejuízo para os alunos envolvidos. Os benefícios são aulas bem planejadas e a contribuição possível deste trabalho para a docência.

A participação de seu(sua) filho(a) não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu assentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de assentimento não acarretará prejuízo.

Nesta pesquisa você concorda em participar das atividades em sala de aula. Você autoriza também que a pesquisadora tire fotos e faça gravações das aulas no decorrer do processo.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da participação dos alunos. A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou participantes.

Caso você concorde que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa, assine no final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora.

Qualquer dúvida, entrar em contato através de um dos e-mails: [maurasilveira.aluno@unipampa.edu.br](mailto:maurasilveira.aluno@unipampa.edu.br); [katiamorais@unipampa.edu.br](mailto:katiamorais@unipampa.edu.br); [valescairala@unipampa.edu.br](mailto:valescairala@unipampa.edu.br)

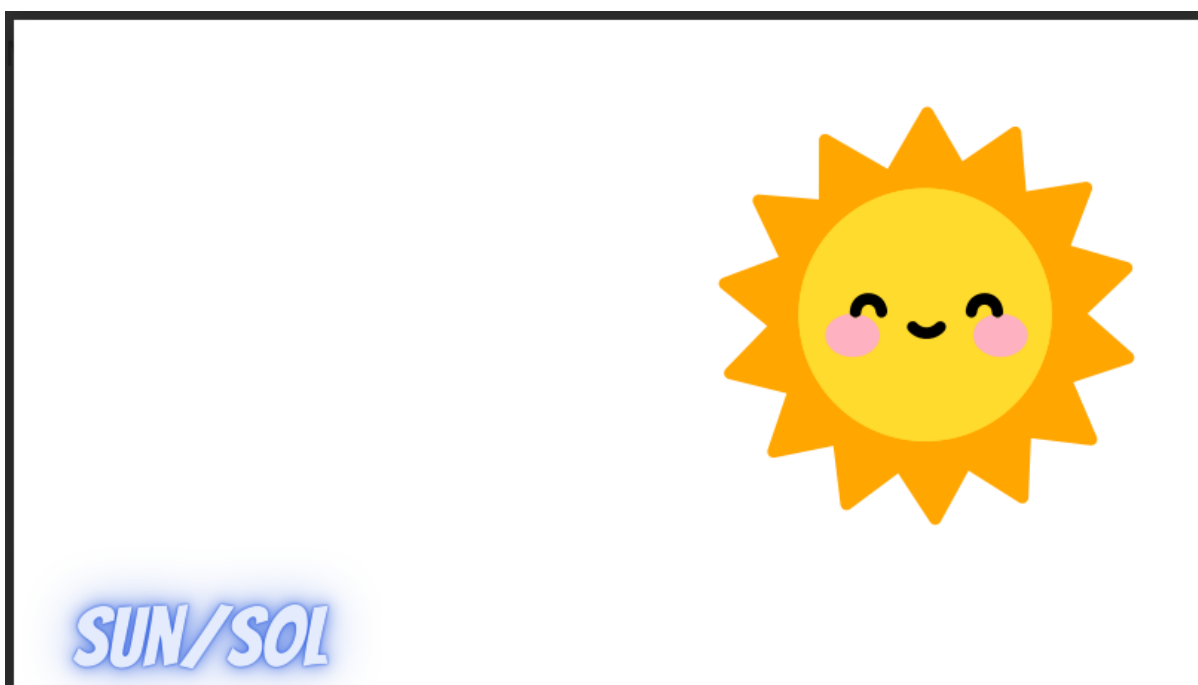
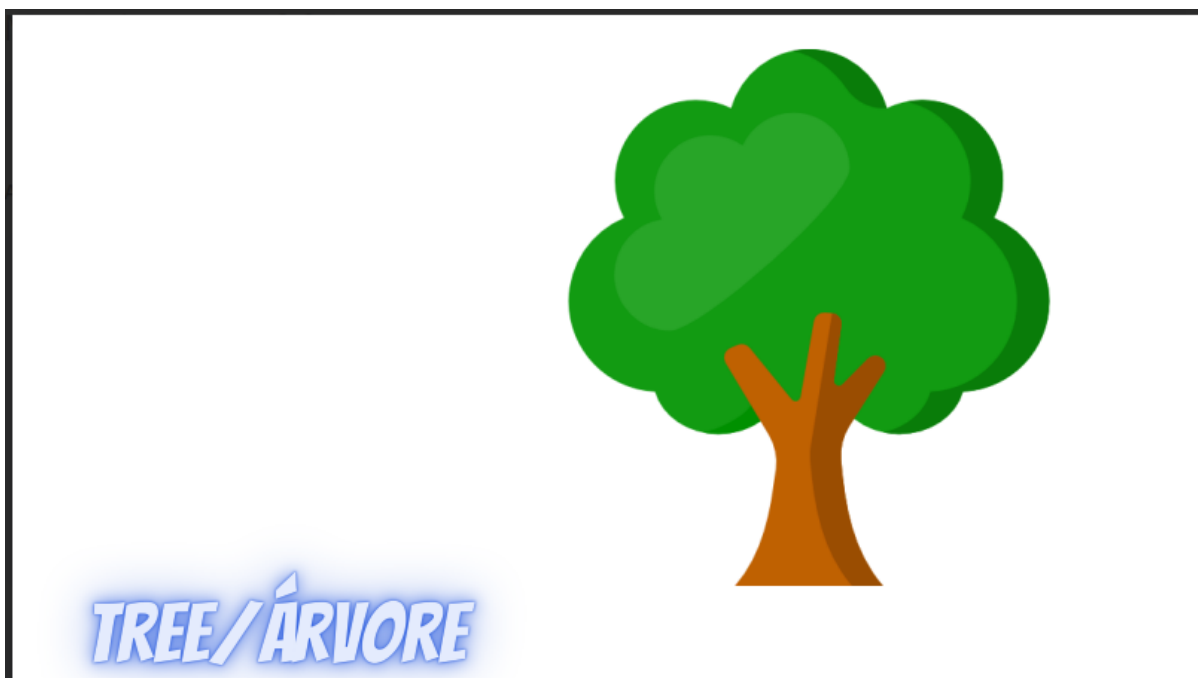
Como responsável, declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do meu filho(a) na pesquisa.

Bagé, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE II - PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE





THREE/TRÊS



BOY/GURI



*DAY/DIA*



*YOUNG/JOVEM*



**SAYS/DIZ**



**TOGETHER/JUNTOS**



**EIGHT/OITO**



**SPOILED/MIMADO**



**HUMBLE/HUMILDE**



**MOTHER/MÃE**



**FATHER/PAI**



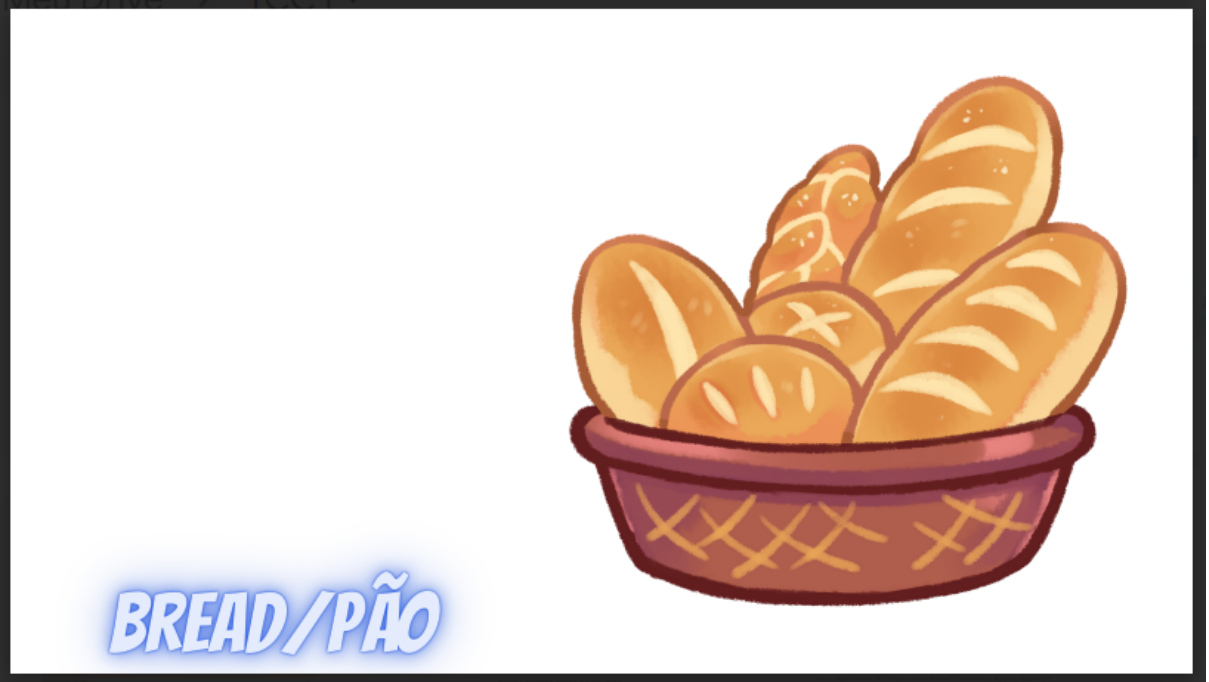
**RELIABLE/CONFIÁVEL**



**ATHLETE/ATLETA**



**STRAWBERRY/MORANGO**





**JUICE/SUCO**



**SUGAR/AÇÚCAR**



**STOPPED/PAROU**



**WITH/COM**



**ENGINEER/ENGENHEIRO(A)**



**TEACHER/PROFESSOR(A)**



**PSYCHOLOGIST/PSICÓLOGO(A)**



**COW/VACA**



**GOAT/BODE**



**TURTLE/TARTARUGA**



**SALMON/SALMÃO**



**LITTLE/POUCO-PEQUENO**



**KIND/BONDOSO(A)**