



JOÃO PAULO TERRA FURTADO

**UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS
DIRECIONADAS ÀS NECESSIDADES DO ALUNO
BRASILEIRO NA ÁREA DE PRONÚNCIA DA LÍNGUA
INGLESA**

LAVRAS – MG

2019

JOÃO PAULO TERRA FURTADO

**UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DIRECIONADAS ÀS
NECESSIDADES DO ALUNO BRASILEIRO NA ÁREA DE PRONÚNCIA DA
LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do
Curso de Letras Português/Inglês, para a
obtenção do título de Licenciado em
Letras.

Prof. Dr. Tufi Neder Neto

Orientador

LAVRAS – MG

2019

JOÃO PAULO TERRA FURTADO

**UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DIRECIONADAS ÀS
NECESSIDADES DO ALUNO BRASILEIRO NA ÁREA DE PRONÚNCIA DA
LÍNGUA INGLESA
A SEQUENCE OF DIDACTIC ACTIVITIES AIMED AT BRAZILIAN STUDENTS'
NEEDS IN THE ARE OF ENGLISH PRONUNCIATION**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do
Curso de Letras Português/Inglês, para a
obtenção do título de Licenciado em
Letras.

APROVADO em 22 de novembro de 2019

Dra. Maria Eugenia Batista UFLA

Dra. Tania Regina de Souza Romero UFLA

Prof. Dr. Tufi Neder Neto

Orientador

LAVRAS – MG

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu Orientador, Professor Tufi, por toda a instrução durante a confecção do texto. Agradeço pelas valiosíssimas correções e apontamentos, além da paciência e disponibilidade.

Agradeço aos demais membros da banca, Professoras Tania e Maria Eugenia e Professor Gasperim, por gentilmente aceitarem o convite.

Agradeço a Escola Estadual Professor Fábregas, instituição de ensino localizada em minha amada terra natal, por ter me apresentado com professores tão competentes. Graças a essa escola pude entrar na Ufla e chegar até aqui.

Agradeço, em especial, à minha ex-professora e eterno modelo de profissão, D. Sandra Helena Silva, por ter despertado em mim o interesse pela Língua Inglesa e pelo curso de Letras.

Agradeço a toda minha família, amigos e colegas de curso. Agradeço, em especial, à minha mãe, Silvana, que nunca mediu esforços para me apoiar em meus estudos.

Muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver uma sequência atividades didáticas relacionadas à pronúncia da Língua Inglesa com foco no cenário de aprendizado brasileiro. Muitos professores acabam por conceder ao ensino de pronúncia tratamento escasso ou inexistente, muitas vezes devido à “falta de instrução formal” (RICKETSS apud FOOT et al, 2014, p.22). Além disso, muitos materiais didáticos, apesar de constituírem o principal recurso utilizado pelo professor, ainda carecem de atividades relacionadas ao ensino dos aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa (RICKETSS, 2014). Tentando mudar este cenário, foi realizada uma pesquisa quanto à história e metodologia de produção dos materiais didáticos relacionados ao ensino de pronúncia. Em seguida, dentre as diversas dificuldades experienciadas pelos aprendizes brasileiros e relatadas nos estudos, foi elencado o trabalho com a pronúncia do morfema “ed”, usado em verbos e adjetivos em Inglês. Para tal, foi utilizada uma metodologia de ensino que contemplasse o ensino comunicativo de pronúncia (CELCE-MURCIA, 2010; ALVES 2004) e a importância da instrução explícita (ALVES, 2004).

Palavras-chave: Pronúncia da Língua Inglesa, Ensino de Inglês, Produção de Atividades de Pronúncia, Instrução Explícita, Ensino Comunicativo

ABSTRACT

This research aimed to develop a sequence of didactic activities related to English pronunciation, focusing on Brazilian learners. Many teachers end up giving pronunciation teaching scarce or non-existent treatment, often due to “lack of formal instruction” (RICKETSS apud FOOT et al, 2014, p.22). In addition, many teaching materials, despite being the main resource used by the teacher, still have few activities related to the teaching of phonetic-phonological aspects of the English language (RICKETSS, 2014). In an attempt to change this scenario, a research was conducted on the history and methodology of producing teaching materials related to pronunciation teaching. Then, among the many difficulties experienced by Brazilian learners reported by the studies, the work with the pronunciation of the morpheme "ed", used in English verbs and adjectives, was chosen. In order to do so, a methodology that contemplated communicative pronunciation teaching (CELCE-MURCIA, 2010; ALVES 2004) and the importance of explicit instruction was used.

Keywords: English pronunciation, English teaching, Production of Pronunciation Activities, Explicit Instruction, Communicative Learning

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	A IMPORTÂNCIA DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NO ENSINO DE PRONÚNCIA	8
3	OS PRINCIPAIS PROBLEMAS DOS APRENDIZES BRASILEIROS EM RELAÇÃO À PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA	10
4	A ABORDAGEM DA PRONÚNCIA EM MATERIAIS DIDÁTICOS.....	11
4.1	A abordagem sobre pronúncia nos principais documentos de ensino brasileiros.	13
5	PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUA INGLESA	14
6	PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....	15
7	CONCLUSÃO.....	21
8	REFERÊNCIAS.....	22

1 INTRODUÇÃO

O ensino de pronúncia nas aulas de Língua Inglesa é de suma importância no desenvolvimento, em especial, das habilidades de compreensão auditiva e produção oral dos alunos. Diversos estudiosos, tais como Derwing, Diepenbroek e Foote (2012), alertam para a necessidade de se abordar o composto fonético-fonológico em sala. O ensino de pronúncia auxilia no processo comunicativo, tal como argumenta Ricketts apud Hanh (2004). Grande parte dos professores, todavia, garante pouca atenção ao ensino de pronúncia em suas práticas pedagógicas, na maioria das vezes em razão da falta de conhecimento na área (RICKETTS apud FOOTE, 2004). Além disso, os livros didáticos, recurso mais próximo ao professor, negligenciam o estudo dos aspectos fonéticos da Língua Inglesa ou o fazem de maneira estruturalista e pouco comunicativa (RICKETTS, 2004), além de não levarem em conta as dificuldades específicas de aprendizes brasileiros (BAUER; ALVES, 2010). Sob esse panorama, a presente pesquisa foi realizada, no âmbito do PIBIC-CNPq, tendo em vista a importância do ensino de pronúncia nas aulas de Língua Inglesa, e buscando desenvolver atividades didáticas com foco nos alunos brasileiros.

A relevância do ensino de pronúncia salta à vista quando se fala de seu papel na aquisição da inteligibilidade e de uma comunicação de mais eficiente. Ricketts apud Hanh (2004) argumenta que se “pesquisas como a de Hahn’s (2004) sugerem que a inteligibilidade desempenha um papel crucial na comunicação efetiva, é justo dizer que o ensino de pronúncia deva ser um ponto chave no ensino de inglês como segunda língua” (p.6). Segundo Bauer e Alves (2011), “Entende-se por *inteligibilidade* a habilidade que o aprendiz tem em se fazer entendido” (BAUER; ALVES, 2011, p.294). Derwing, Diepenbroek e Foote (2012) fazem uma distinção entre inteligibilidade, compreensão e sotaque:

A inteligibilidade é frequentemente medida com os ouvintes transcrevendo enunciados (Munro&Derwing, 1995a). Compreensão é a percepção do ouvinte de como é fácil ou difícil entender o discurso no segundo idioma. Embora intimamente alinhada à inteligibilidade, a compreensão é parcialmente independente, porque a inteligibilidade pode ser relativamente alta, mesmo quando se considera que a compreensão é um pouco menor. Finalmente, o sotaque é a diferença entre a fonologia do discurso de um indivíduo e a do ouvinte. (DERWING; DIEPENBROEK; FOOTE, 2012, p.24)

Há, portanto, uma distinção, ainda que sutil, sobre os conceitos de inteligibilidade e compreensão. Os autores apontam, também, para o fato de que nem sempre um indivíduo com um sotaque forte será mal compreendido, além de pontuarem sobre o consenso entre os

pesquisadores da área de o ensino pautar-se, prioritariamente, na inteligibilidade e compreensão.

Tendo em vista a importância da inteligibilidade no aprendizado de uma língua adicional (para os propósitos deste trabalho, os termos “língua adicional”, “língua alvo” e “L2” serão usados concomitantemente, denotando língua estrangeira), é preciso frisar a dificuldade do aprendiz brasileiro em perceber certos aspectos fonológicos da Língua Inglesa. Nesse contexto, a instrução explícita desempenha papel fundamental. A relevância da instrução explícita é corroborada por Bauer e Alves (2011). Aponta-se, portanto, a necessidade de tornar claros os aspectos fonético-fonológicos da língua alvo, de modo que o aprendiz tenha consciência de tais aspectos e possa compreendê-los. Uma vez trabalhadas as questões fonético-fonológicas da Língua Inglesa, é preciso que o professor o faça de maneira que conjugue o ensino de pronúncia a outros componentes da língua. Essa perspectiva vai ao encontro do chamado Ensino Comunicativo de pronúncia. Barreto e Alves (2009) argumentam que:

A noção de ensino comunicativo (...) não diz respeito a uma visão extremista de acordo com a qual ‘o importante é comunicar’, não interessando como. Ao utilizar-se o termo ‘ensino comunicativo’, aqui, não se está advogando um ensino que relegue o estudo da forma a um segundo plano, pelo contrário. O termo ‘comunicativo’ está sendo aqui utilizado para chamar a atenção para a necessidade de um ensino contextualizado, centrado no aluno e voltado para a necessidade de construção de significado da L2. É fundamental, nesse sentido, o equilíbrio entre forma e conteúdo, sem que um desses aspectos seja exageradamente enfatizado em detrimento do outro” (BARRETO; ALVES, 2009, p. 233).

Desse modo, é de notável importância a conjugação do composto fonético-fonológico às outras atividades de ensino da língua inglesa. Além disso, e como argumentado anteriormente, é preciso que os tópicos de pronúncia sejam trabalhados pelo professor sob a óptica da instrução explícita, cuja relevância será discutida na próxima seção.

2 A IMPORTÂNCIA DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NO ENSINO DE PRONÚNCIA

Um dos tópicos de maior importância no ensino de pronúncia diz respeito às influências da língua materna sobre a língua-alvo. A teoria conexionista vê o cérebro como uma rede interligada de neurônios. Para explicar a influência da língua materna sobre a adicional, a teoria conexionista (ZIMMER; ALVES, 2006) argumenta sobre o fato de o indivíduo tentar aplicar os padrões neurolinguísticos da L1 sobre a L2, visto que tais padrões encontram-se muito bem organizados e enraizados.

Ainda segundo essa teoria, a transferência do conhecimento da língua materna para a língua-alvo na área da pronúncia pode se dar de duas formas. A primeira é a transferência do conhecimento fonético-fonológico, quando o aprendiz tenta aplicar o conhecimento do inventário fonêmico, o ritmo e a entonação de sua língua nativa sobre a língua adicional. A segunda é a transferência do conhecimento grafo-fônico-fonológico. Segundo Zimmer e Alves (2006), esta transferência se constitui como “a tendência, durante a fala ou a leitura oral em L2, de atribuir aos grafemas que compõem as palavras da L2 a mesma ativação fonético-fonológica que tais grafemas reforçariam durante a fala ou a leitura oral na L1” (p.120). Esses dois tipos de transferências se constituem como tentativas do aprendiz de reforçar os padrões neurolinguísticos de sua língua materna. O aprendiz tenderá, portanto, a perceber os sons da língua alvo a partir do conhecimento fonético-fonológico da língua materna, já que existem fonemas e princípios fonológicos na Língua Inglesa que não existem no inventário fonético da Língua Portuguesa. Um exemplo prático seria a dificuldade que os falantes brasileiros apresentam com a pronúncia das fricativas interdentais vozeadas e desvozeadas do Inglês, representadas no Alfabeto Fonético Internacional como /ð/ e /θ/, respectivamente.

Alves e Zimmer (2005) questionam o porquê de diversos aspectos fonético-fonológicos nunca serem adquiridos pelos aprendizes brasileiros. Para os autores, a atenção parece desempenhar papel importante no ensino de pronúncia. Segundo eles, “a atenção é um envolvimento cognitivo por parte do aprendiz no que diz respeito à tarefa de notar o *input*” (p.227). Assim sendo, “perceber” e “notar” constituem-se como conceitos distintos:

Notar, de fato, implica perceber, mas exige também um determinado nível de atenção e comprometimento cognitivo com o aspecto do *input* a ser processado. Perceber, por outro lado, não exige tal grau de atenção, e não precisa ser considerado como um ato consciente; é apenas o registro visual ou acústico de um determinado estímulo, registro esse que não necessariamente será subseqüentemente processado. (ALVES; ZIMMER, 2005, p.223)

Nobre-Oliveira (2003) destaca a importância de dois aspectos no ensino de pronúncia: consciência fonética, ou seja, o conhecimento sobre a articulação para produção correta dos sons, e a atenção seletiva, o despertar para aspectos que passam despercebidos. Esses dois aspectos devem nortear o ensino de pronúncia. Sobre a importância deles, a autora argumenta:

É preciso ter em mente que, se o aluno não perceber determinado fonema, provavelmente ele não o produzirá. O *input* linguístico fornecido pelo professor também é, portanto, um ponto bastante relevante, já que é um dos modelos disponíveis para os alunos; caso o professor possua limitações quanto à pronúncia adequada dos sons-alvo, é preciso que outros modelos sejam providenciados, como gravações feitas por falantes nativos, por exemplo. É notável como aprendizes de EFL foneticamente conscientes

adquirem o sistema de sons da língua-alvo de modo mais rápido (NOBRE-OLIVEIRA, 2003, p.112).

É nesse interim em que se destaca a importância da instrução explícita no ensino de pronúncia. Segundo Alves e Zimmer (2005),

Para perceber os diversos aspectos da L2, o aprendiz tem de se concentrar, individualmente, em cada um desses aspectos, conforme já afirmado. Acredita-se que a instrução explícita seja também um meio de chamar a atenção do aprendiz para os detalhes da forma linguística presentes no *input* da L2, de modo a torná-lo mais atento a tal *input*. (ALVES; ZIMMER. 2005, p.226)

É necessário chamar a atenção para o fato de que tal instrução não só envolve os processos linguísticos, como também engloba a questão pedagógica do ensino comunicativo. Espera-se uma metodologia que conjugue o entendimento e processamento das regularidades e generalizações da língua, e que permita ao aprendiz perceber e discriminar os traços fonético-fonológicos distintivos do *input*. É indispensável, portanto, que sejam abordadas as dificuldades dos aprendizes brasileiros quanto à pronúncia da Língua Inglesa, assunto abordado na próxima seção.

3 OS PRINCIPAIS PROBLEMAS DOS APRENDIZES BRASILEIROS EM RELAÇÃO À PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA

Conforme discutido anteriormente, ao falar uma língua estrangeira, o aprendiz tenderá a aplicar os padrões fonético-fonológicos de sua língua materna. Desse modo, urge a necessidade de descrever, em linhas gerais, as principais adversidades que falantes brasileiros tendem a enfrentar em relação à pronúncia da Língua Inglesa. Segundo Dresher e Anderson Hsieh (1990), /ð/, /θ/, /ŋ/ e /æ/ são sons do inventário fonético da Língua Inglesa que não existem no português do Brasil. Suas observações indicaram que, porque esses sons não existem em português, é provável que esses sons em inglês sejam difíceis para falantes de português do Brasil para aprender e, de fato em seus experimentos, erros com /ð/, /θ/, /ŋ/ e /æ/ ocorreram. Segundo Cruz (2012), as fricativas interdentais /ð/ e /θ/ tendem a ser pronunciadas por falantes brasileiros como /d/, /z/ e /v/ e /t/, /s/ e /f/ respectivamente. Assim, muitos falantes brasileiros podem pronunciar a palavra “this” como /dis/, ou “think” como /sɪŋk/ ou mesmo /fɪŋk/. Ainda segundo a autora, os falantes do português brasileiros não pronunciam as nasais /m/, /n/ e /ŋ/ em posição de coda silábica, fato este que causa a nasalização das vogais precedentes, como na palavra “son” e “them”, que tendem a ser pronunciadas como /sõ/ e /dẽ/, respectivamente. O som vocálico /æ/, por não possuir ocorrência do inventário fonológico do Português, é pronunciada como /ɛ/, o mesmo som que ocorre na palavra “pé”.

Em adição às particularidades discutidas no último parágrafo, a epêntese, que definimos como a inserção indevida de um som, normalmente vocálico, devido à interferência da língua materna (FRESE, 2006), parece constituir a característica mais marcante do sotaque brasileiro em Inglês. Segundo Cruz (2008),

As consoantes em português geralmente não ocorrem na posição final de uma palavra. Devido a isso, é provável que uma vogal extra seja inserida por alunos brasileiros falantes de inglês. [...] Essa vogal extra geralmente é /i/. [...] Este /i/ é adicionado na posição final da palavra após as plosivas desvozeadas e vozeadas e as fricativas /f/, /v/, /ʃ/ e /ʒ/. A palavra “book” tende a ser pronunciada como [boki] (CRUZ, 2008, p.134).

Segundo a autora, a tendência dos falantes brasileiros de pronunciarem as africadas /tʃ/ e /dʒ/ ao invés de /t/ e /d/ precedentes de /i/ e /ɪ/ também acontecem em posição de coda silábica, em que os aprendizes também tendem a inserir o som vocálico extra, como na palavra “cat”, que tende a ser pronunciada como /kætʃɪ/, e na palavra “kid”, pronunciada /kɪdʒɪ/.

A pronúncia do morfema “ed” é também um tópico relevante quando se fala da pronúncia dos falantes brasileiros em Inglês. Segundo Gomes e Albin (2014), “vários pesquisadores analisaram a produção de palavras terminadas com o morfema *-ed*, e todos eles confirmam a tendência dos brasileiros de inserir uma vogal epentética na realização dessas palavras” (GOMES; ALBINI, 2014, p. 139).

Tendo em vista as dificuldades apresentadas previamente, além das muitas outras não comentadas, é indispensável que o ensino de pronúncia constitua parte integrante dos livros didáticos. Como discutido brevemente na introdução, os livros didáticos provém pouca ou nenhuma atenção ao composto fonético-fonológico da Língua Inglesa. Quando o fazem, a abordagem é geralmente de essência estruturalista. A próxima seção fará uma análise das principais abordagens do ensino de pronúncia em materiais didáticos na história.

4 A ABORDAGEM DA PRONÚNCIA EM MATERIAIS DIDÁTICOS

De acordo com Piccin e Silva (2004), o ensino de pronúncia recebeu, durante a história, dois tratamentos: um intuitivo-imitativo e um analítico-linguístico. O primeiro, segundo as autoras, “depende da habilidade do aprendiz em ouvir e imitar os ritmos e sons da língua alvo sem receber nenhuma explicação” (SILVA; PICCIN, 2004, p.1), possuindo caráter mecânico. O segundo possui cunho linguístico, é mais detalhado e pressupõe o ensino de aspectos articulatórios e de alfabeto fonético, além de priorizar atividades de compreensão e produção oral. Englobam-se na abordagem intuitivo-imitativa os métodos diretos, com

atividades extensivas de imitação e repetição, e os métodos naturais, que primam pela compreensão auditiva ante a produção oral e relegando-se instruções explícitas. No que diz respeito à abordagem analítico-linguística, seus primeiros indícios surgiram a partir do esforço de estudiosos da área, cuja principal proposição era a inserção de estudos fonéticos massivos no ensino, de modo a aprimorar a pronúncia dos aprendizes.

Quanto aos métodos de ensino a partir da segunda metade século XX, houve, na década de 50, predominância do Audiolinguismo. Na década de 60, a Abordagem Cognitiva constitui a principal metodologia, com pronúncia deixada de lado. Na década de 70, constou-se a busca pela pronúncia perfeita, com o Community Language Learning. Finalmente, na década de 80, a Abordagem Comunicativa foi implementada. Ao contrário do Community Language Learning, na Abordagem Comunicativa “a pronúncia como a do falante nativo já não é tão valorizada e o que se almeja é uma pronúncia inteligível como componente necessário à comunicação oral” (PICCIN; SILVA, 2004, p.4).

No contexto brasileiro, segundo Piccin e Silva (2004), destaca-se a defasagem dos materiais didáticos nacionais em relação à metodologia predominante no cenário internacional. Até a década de 40, predominou o método imitativo. A partir da década de 40, notam-se alguns indícios da abordagem linguística. Já na década de 60, houve predominância do método audiolingual. Nas décadas de 70 e 80, constatou-se pouco sobre a abordagem comunicativa. Predomina uma mistura entre imitação/repetição e aspectos linguísticos. De acordo com as autoras, apesar dos avanços na área, os materiais atuais ainda não apresentam sinais de evolução, mantendo os padrões introduzidos há décadas e trazendo “prejuízo para aqueles que buscam aprimorar a inteligibilidade da fala e a compreensão oral” (PICCIN; SILVA, 2004, p.7).

Tendo em conta a relevância do livro didático, é indubitável a necessidade de que ele apresente atividades diversificadas visando à incorporação da pronúncia em seu arcabouço. Derwing, Diepenbroek e Foote (2012) analisaram diversos materiais didáticos, buscando analisar a abrangência, consistência e variedade das atividades relacionadas ao ensino de aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa.

Na análise, chamou-se a atenção o fato de nenhum destes dedicar mais de meia página para as atividades de pronúncia. Num panorama geral, destacaram-se a predominância de aspectos suprasegmentais, destacando-se sua importância para inteligibilidade e compreensão, a abordagem da tonicidade frasal (sentence stress) e tonicidade da palavra (word stress), a quase ausência dos *thought groups* (divisão de uma sentença em seções menores, com cada uma delas possuindo pelo menos uma palavra enfatizada) e a abordagem

dos sons vocálicos. A consistência das atividades variou nas obras, assim como sua variedade. De acordo com os autores, exercícios de entonação predominaram nas atividades, mas de maneira limitada. Constatou-se também a predominância de exercícios de “Listen and repeat”. Sobre isso, os autores argumentam:

Embora escutar e repetir possa incentivar uma percepção precisa e praticar novos aspectos da pronúncia, pode ser problemático se não estiver vinculado a um foco claro da pronúncia explicitado aos alunos. Na ausência de feedback corretivo, é possível que os alunos “escutem e repitam” uma palavra ou frase sem fazer alterações em suas produções (DERWING, DIEPENBROEK e FOOTE, 2012, p.35)

Os autores atentam para a necessidade de trabalhar atividades de tal natureza de maneira contextualizada e ampliada, não apenas repetindo o que lhes é posto. Também frisam a importância de trabalhar as questões relacionadas à pronúncia de maneira clara e objetiva e de prover aos aprendizes “várias exposições a formas que consideram difíceis” (DERWING, DIEPENBROEK e FOOTE, 2012, p.35)

Silveira (2002) discute sobre a falta de materiais e técnicas que prezem pelo estudo do composto fonético-fonológico ligado a situações autênticas de fala, além da necessidade de os professores “possuírem conhecimento sobre a fonética e fonologia aplicadas da língua inglesa” (SILVEIRA, 2002, p.120). Segundo ela, também é preciso que os materiais “tenham versões diferentes, com exercícios que abordem dificuldades específicas relacionadas à interferência da L1” (SILVEIRA, 2002, p.123).

Tendo em vista que os livros didáticos do PNLD seguem parâmetros e orientações dos documentos que regem a educação no país, é necessário analisar como esses documentos abordaram a questão da pronúncia. A próxima subseção fará análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular.

4.1 A abordagem sobre pronúncia nos principais documentos de ensino brasileiros

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) mencionam o ensino de pronúncia. Na parte dedicada à compreensão oral, o documento atenta para a importância do estudo do composto fonético-fonológico. Quanto à produção oral, menciona-se explicitamente como deve dar-se o ensino de pronúncia em sala:

No que se refere ao ensino de pronúncia, embora o professor não tenha de ser um especialista em fonética/fonologia, precisará conhecer alguns elementos que podem vir a atuar sobre o processo de aprendizagem (...). Esses conhecimentos oferecem ao professor a oportunidade de transformar o processo de aprendizagem da produção oral em alguma coisa que não uma mera repetição mecânica. (PCN, 1998, p.102)

O documento destaca diversos aspectos a serem considerados no processo de aprendizagem, tais como a interferência fonético-fonológica e a relação entre ortografia e pronúncia. Também destaca a importância de “reconhecer traços suprasegmentais (entonação e variações da tonicidade que implicam significado)” (p.102).

Por fim, nas orientações didáticas, o documento aponta para a necessidade de o professor primar por uma pronúncia “aceitável” (p. 106), cujo principal objetivo seja o de ampliar-se a comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular não faz menção direta ao ensino de pronúncia, apesar de pontuar um número expressivo de referências à produção e compreensão orais, que se relacionam intimamente com o ensino dos aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa. O documento destaca a importância “de se compreender e produzir textos orais (...)” (p.86), mas não apresenta detalhes sobre como tal aprendizado deve ser realizado. Em suma, apesar de destacar a oralidade em grande escala em suas especificações, a BNCC não enfoca plenamente o ensino de pronúncia. É relevante apontar o fato que a BNCC sucede os PCN, percebendo-se, assim, um retrocesso na abordagem da pronúncia no principal documento que rege a educação brasileira.

5 A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUA INGLESA

Segundo Cristóvão (2009), o principal recurso utilizado pelos professores de Língua Inglesa é o livro didático. Para a autora, tão diversas quanto as opções disponíveis são também as propostas metodológicas que as subjazem. Para Leffa (2007), a produção de materiais didáticos em Língua Inglesa é composta de quatro fases: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Na análise se busca traçar o perfil dos alunos, examinando-se suas necessidades e anseios. Essa perspectiva também é corroborada por Celce-Murcia (2010). O desenvolvimento é composto pelos objetivos, gerais ou específicos, que buscam traçar o que se pretende aprender. Os objetivos gerais são amplos e envolvem verbos mais abstratos, ao passo que os específicos são mais objetivos. Além disso, é preciso definir qual abordagem subsidiará a produção do material. Dentre as principais abordagens, há a estrutural (foco na forma), funcional (foco na função comunicativa), situacional (foco na situação comunicativa), baseada em competências, baseada em tarefa e baseada em conteúdo. Para Celce-Murcia (2010), o foco do ensino de pronúncia, embora estivesse por muito tempo ligado ao ensino de sons individuais, agora preza pelas situações comunicativas. A autora defende que o ensino de pronúncia deve ser focado nos interesses e anseios dos alunos, sendo que os últimos devem

desempenhar papel ativo e serem encorajados a perguntarem e a trabalharem, individualmente ou em grupo.

Ademais, é preciso definir quais serão as atividades propostas. Para Leffa (2007), tradicionalmente, as atividades dividem-se em fala, escuta, leitura e escrita. Por fim, é importante especificar quais recursos serão utilizados para realização das atividades (livro, revista, jornal, entre outros).

Celce-Murcia (2010) propõe especificamente para o ensino de pronúncia uma divisão em cinco etapas, que vai de uma prática controlada até a total autonomia do aprendiz. Para a autora,

(...) a contribuição mais importante dessa divisão é o reconhecimento de que a prática deve se estender além da fase controlada da repetição ou da leitura oral e, uma vez que os alunos tenham adquirido mais controle sobre o recurso [fonológico], possa usá-lo de maneira mais criativa em situações de comunicação (CELCE-MURCIA, 2010, p.45).

Quanto à implementação, segundo Leffa (2007), o material poderá ser utilizado pelo professor que o criou, por outro professor ou por um aluno. Todas as situações demandam atenção em como o material será preparado. Finalmente, é preciso definir o método de avaliação da aprendizagem. Para Celce-Murcia (2010), o feedback nas aulas de pronúncia é indispensável:

“Em geral, o papel principal do professor é chamar a atenção para erros – no momento ou posteriormente – o mais discretamente possível, dando aos alunos a oportunidade de começar a aplicar as regras de pronúncia que estão aprendendo para monitorarem a sua fala (e dos outros) mais efetivamente” (CELCE-MURCIA, 2010, p.45).

Tendo em vista os princípios acima, foi produzida uma sequência didática com foco na pronúncia do morfema “ed”, discutida na próxima seção.

6 PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

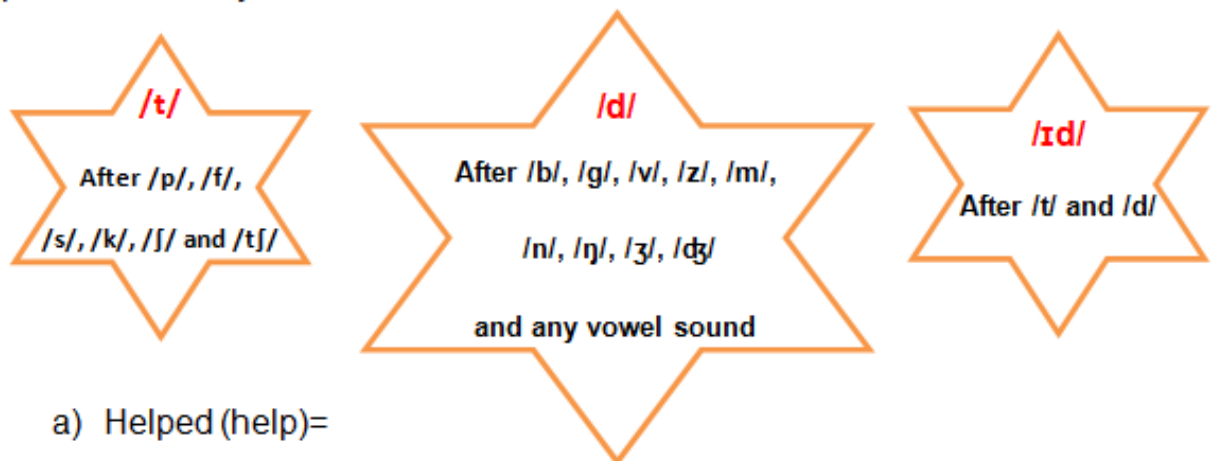
Para a produção da sequência foi usada uma divisão em cinco etapas, proposta por Celce-Murcia (2010): a) descrição e análise (explicitação da forma-alvo), b) discriminação auditivo (diferenciação perceptual), c) prática controlada e feedback (mecanização), d) prática guiada e feedback (maior autonomia do aprendiz) e e) prática comunicativa e feedback (total autonomia do aprendiz). Além disso, destacou-se a importância da instrução explícita, segundo Alves (2004), que advoga a necessidade de chamar a atenção do aluno sobre aspectos fonético-fonológicos que possam passar despercebidos.

A sequência é composta por cinco atividades, com cada uma delas preenchendo ao menos uma etapa proposta na divisão de Celce-Murcia (2010). O principal objetivo é trabalhar a pronúncia do morfema –ed em Inglês, visto que os falantes brasileiros apresentam peculiar dificuldade na pronúncia desse morfema.

Na primeira atividade, buscou-se introduzir ao aspecto fonológico a ser estudado:

Activity 1) – THE PROPER SOUNDS

The “ed” ending can have three different ways of pronunciation, /t/, /d/ and /ɪd/, depending on the sound that precedes it. The rule is quite simple: if a word ends with /t/ or /d/, the “ed” is pronounced as /ɪd/, if it ends in any voiced sound, we have /d/ and if the final sound in the base is unvoiced, “ed” must be pronounced as “t”. Listen to the following words and write the proper pronunciation symbol:



- a) Helped (help)=
- b) Grabbed (grab)=
- c) Missed (miss)=
- d) Stayed (stay)=
- e) Added (add)=
- f) Lied (lie)=
- g) Exited (exite)=

Figura 1

Esta atividade visa apresentar aos alunos o recurso fonológico. Espera-se que os alunos percebam qual o som que o morfema "ed" possui em cada caso e, ouvindo as amostras de áudio, eles também podem aprender a pronúncia. Esta atividade corresponde às etapas 1 e 2 da estrutura de Celce-Murcia.

Na segunda atividade, houve foco na discriminação auditiva:

Activity 2) – THE EXTRA SYLLABLE

Listen to these words and circle those who get one extra syllable



Laughed (laugh) Hugged (hug) Played (play) Decided (decide)



Banged (bang) Talked (talk) Tasted (taste)

Now complete the sentence, based on what you've noticed from the exercise above:

"The only time when a syllable is added in the past form is when the base form of the verb ends in ___ and ___. Thus, the "ed" is pronounced as ___. That's also why the "e" in "ed" is not pronounced often".

Figura 2

Esta atividade está conectada ao princípio da etapa 2 de Celce-Murcia. É focada na discriminação auditiva, e por meio dela, os alunos devem ser capazes de identificar em quais casos uma sílaba é adicionada.

A atividade de número 3 teve por objetivo melhorar a pronúncia do "ed" por meio da leitura de um pequeno texto:

Activity 3) – JOB INTERVIEW

Pronouncing the verbs in the regular past form in English is quite difficult for Brazilians. That's because most verbs and also adjectives in the past tense has consonant clusters (such as kissed /st/, lived /vd/, helped /pt/, grabbed /bd/ etc.). Since we don't have them, it becomes a tough challenge. Take a look at the text below. First, read it silently and underline all the adjectives and verbs in the past simple tense with "ed". Then, read the text loudly in order to improve the pronunciation.

*Yesterday Debbie had a job interview. She went downtown to the company. The interview was for an accounting job. Debbie graduated university 3 months ago.
Her interview was at 10:00 am. She woke up at 7:00 am and left her house before 8:00 am. She waited for the bus, but it was late. She was very worried because she did not want to be late for the interview. She tried to phone the company to warn them, but her phone battery was dead.
When the bus arrived, it was almost 9:00 am. Then the bus was slow because there were many other cars. The bus finally arrived at Debbie's stop at 9:45 am.
Debbie ran from the bus stop to the office building. When she entered she saw a sign that said the company was on the 24th floor. The elevator ride took almost 5 minutes because many people stopped at different floors.
When Debbie arrived at reception, it was 9:58. She was in time!
"I am here to see Mrs. Lewis" said Debbie.
The receptionist checked her book and replied:
"She is not here today. What is your name please?"
"My name is Debbie Gregson."
"Sorry Debbie, but your appointment is tomorrow."
Debbie checked her diary. It was true. She was there on the wrong day!*

Source: <http://www.learn-english-online.com/grammar/readings/simplepastreading.html>
(adapted)

Figura 3

Esta atividade cumpre a exigência do passo 3 de Celce-Murcia. Aqui, o objetivo principal é melhorar a precisão da pronúncia do aluno através da leitura oral de textos curtos e diálogos, prestando atenção ao recurso fonológico específico (pronúncia do "ed").

A quarta atividade já trabalhou com situações relativamente autênticas de fala e o aprendiz já possui certa autonomia:

Activity 4) – PRECIOUS MEMORIES

Talking about past habits. One of the most common ways of describing something that happened many times in the past is “used to”. Write five things that you used to do in your childhood. Afterwards, read it loudly and share with your partners.

Examples:

a) When I was I kid, I used to watch a lot of cartoons.



b) I used to live in the countryside until I was a teenager



Figura 4

Esta atividade está relacionada à etapa 4 de Celce-Murcia, pois aqui a precisão não é o único objetivo e os aspectos relacionados ao contexto são incluídos. Além disso, nessa atividade, os alunos podem adicionar suas informações e ideias, o que torna a tarefa um pouco comunicativa.

A quinta e última atividade apresentou diálogos menos controlados fazendo uso do aspecto fonológico, e espera-se que o aprendiz tenha relativa autonomia após a aplicação da sequência como um todo.

Activity 5) – LAST YEAR'S ACHIEVEMENTS

Think about what you did in 2018. Write about five sentences using regular verbs in the past simple form. Examples:

- ✓ *Last year I saved some money to buy a new smartphone.*



- ✓ *In 2018 I tried to get good grades in school.*



Then, based on these sentences, talk to a partner. Try not to read the sentences, instead, try to share them in a more natural conversation.

Figura 5

Essa atividade é semelhante à atividade 4, mas aqui é pedido aos alunos que tenham conversas menos controladas em relação a atividade 3, em vez de compartilhar apenas as frases. Usando o recurso fonológico fornecido, espera-se que os alunos falem sobre atividades e realizações do ano passado, o que pode trazer situação autêntica da fala. Embora sejam necessárias apenas cinco frases, os alunos também podem ampliar seu repertório.

Além da estrutura de cinco etapas de Celcie-Murcia, as cinco atividades nesta sequência são baseadas em alguns conceitos importantes sobre ensino e aprendizagem de pronúncia. As atividades 1 e 2 têm como objetivo conscientizar os alunos sobre o recurso

fonológico. Essa conscientização é importante porque pode ajudar os alunos a evitar erros de pronúncia causados por influência de sua L1. Os falantes brasileiros têm dificuldade em pronunciar o morfema "ed", causada principalmente por duas razões, que podem ou não ocorrer ao mesmo tempo. Primeiro, como muitas palavras que terminam com "ed" têm um encontro consonantal em posição de coda silábica (como em "kissed", "talked", "slammed" etc.), os brasileiros tendem a inserir uma vogal entre as duas consoantes, na tentativa de ajustar a pronúncia aos padrões fonológicos de sua própria língua, pronunciando-os, por exemplo, como / kɪsəd // slæməd / e / tɔlkəd /, respectivamente.

A inserção da vogal, denominada epêntese, também pode ocorrer devido à influência da ortografia. Muitos alunos brasileiros pronunciam o "e" em "ed" simplesmente porque a vogal está escrita lá (GOMES; ALBINI, 2014). Essas influências da L1, causadas por elementos fonológicos ou ortográficos, podem ocorrer principalmente nas atividades 3, 4 e 5, uma vez que seu foco está na produção dos sons. É por isso que as atividades 1 e 2 são importantes, pois seu objetivo é mostrar o recurso fonológico e sua ocorrência, ajudando assim a evitar possíveis erros nas atividades a seguir. A consciência do traço fonológico é um conceito fortemente corroborado pelo Conexionismo. A teoria conexionista destaca a importância da consciência fonológica, incluindo-a no que chama de "instrução explícita".

As duas últimas atividades são especialmente focadas na prática da pronúncia comunicativa, um conceito proposto por Celce-Murcia (2010). Essa abordagem reivindica o trabalho mútuo entre o recurso fonológico e as situações de fala autêntica e contextualizada. É por isso que também é chamada de prática de pronúncia contextualizada. O ensino de pronúncia comunicativa também implica um método progressivo, no qual as atividades variam de uma prática 100% controlada a atividades menos controladas.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como principal objetivo a elaboração de uma sequência de atividades didáticas visando incrementar a aprendizagem de pronúncia de aprendizes brasileiros. Para tal, trabalhou-se com a pronúncia do morfema –ed. Tendo como alicerce a ideia de inteligibilidade, buscou-se proporcionar auxílio aos alunos de Inglês durante o processo de aprendizagem e de comunicação. Almejou-se, portanto, prover meios para a fluidez da pronúncia da LI através de atividades didáticas que levaram em conta os passos

propostos por Celcie-Murcia (2010) e a instrução explícita, corroborando, por conseguinte, a necessidade do ensino de pronúncia comunicativo, cujo cerne sustenta-se na conjugação do conteúdo linguístico a um ensino contextualizado e centrado no aluno. Tal como discutido anteriormente, o ensino de pronúncia ainda é deixado em segundo plano ou até mesmo abandonado nas aulas de Inglês. Ainda assim, não há dúvidas de que o ensino dos aspectos fonético-fonológicos da LI deve ser integralmente implementado em sala de aula, com vistas, primordialmente, à melhora do processo comunicativo. A presente pesquisa constitui apenas uma parte desta tentativa de implementação, e diversos estudos devem ser realizados

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, U.K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade.** 2004. 335 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.

ALVES, U. K; ZIMMER, M. C. **A instrução explícita na aprendizagem da L2: uma abordagem conexionista.** Nonada (Porto Alegre), Porto Alegre-RS, v. 8, p. 221-232, 2005.

BARRETO, F. M; ALVES, U. K. **Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2.** In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. (Org). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 280-316.

BAUER, D. A.; ALVES, U. K. **O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático.** *Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso)* , v. 14, p. 287-315, 2011

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão.** Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/ linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998. 71 p.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CELCE-MURCIA, M.; GRINER, B. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. . Sequencias Didáticas para Ensino de Línguas. In: Renildes Dias; Vera Lúcia Lopes Cristovão. (Org.). O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 305-344.

CRUZ, N. C. Variability in Brazilian learners' English pronunciation and its effect on intelligibility. *Via Panoramica: revista electronica de estudos Anglo-Americanos* , v. 38, p. 46-69, 2012.

CRUZ, N. C. Vowel insertion in the speech of Brazilian learners of English: A source of unintelligibility?. *Ilha do Desterro (UFSC)* , v. 55, p. 135-154, 2008.

DERWING, T. M., DIEPENBROEK, L. G., & FOOTE, J. A. **How well do general-skills ESL textbooks address pronunciation?** *TESL Canada Journal*, 30(1), 2012, 22–44.

DREASHER, L. M. ANDERSON-HSIEH, J. (1990). **Universals in interlanguage phonology: The case of Brazilian ESL learners**. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 26. The Polish English Contrastive Project. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

ENGELBERT, A. P. P. F. ; BECKER, M. R. ; WATKINS, M. A. . **Demais ou de menos: Oclusivas e nasais em posição final de palavra na interlíngua português brasileiro-inglês**. *Revista de Letras DACEX/UTFPR* , v. 14, p. 1-18, 2011.

FRESE, R. A.. **A relação entre percepção e produção de verbos no passado simples por brasileiros estudantes de Inglês como segunda língua.** Revista Língua & Literatura (Impresso), v. 9, p. 93-106, 2006.

GOMES, B; ALBINI, A.. **A percepção de epêntese vocálica e de acento de palavra no inglês como Língua Franca.** Revista X, v. 1, p. 135-153, 2014.

HAHN, L. D. (2004). **Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals.** *TESOL Quarterly*, 38, p. 201-223

LAMPRECHT, R. R. ; BLANCO-DUTRA, A. P. ; SCHERER, Ana Paula Rigatti ; MENNA-BARRETO, Fernanda ; BRISOLARA, Luciene Bassols ; SANTOS, Rosangela Marostega ; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 1. ed. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2009. 352p .

LANTEIGNE, B. **Common, Persistent Errors in English by Brazilian Portuguese Speakers.** TEFL Web Journal. Vol4. No 1, 2006

LEFFA, V.J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** 2.ed. rev. – Pelotas: Educat, 2007, p.15-42; 109-124.

NOBRE-OLIVEIRA, D. **Produção de materiais para o ensino de pronúncia.** In: Wilson J. Leffa. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática.* Pelotas: Educat, 2003, p.109-123.

RICKETTS, D. **Analysis of tasks and activities in ESL Pronunciation Books.** University of Alberta, 2014, 58p.

SILVA, M. A. C. M. B; PICCIN, I. M. **O Ensino de Pronúncia em Livros Brasileiros para o Ensino de Inglês:** Perspectiva Histórica. Revista Intercâmbio, LAEL - PUCSP, v. 13, p. 18, 2004.

SILVEIRA, R. **Pronunciation instruction Classroom practice and empirical research.** Linguagem&Ensino, Vol. 5, No. 1, 2002 (93-126)

SOARES, V. H. M. **L1 brazilian portuguese phonetic interference on L2 english: An analysis based on corpora**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Inglês) - Universidade Federal de Minas Gerais.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. **A produção de aspectos fonéticos/fonológicos da L2: instrução explícita e conexãoismo**. Revista Linguagem & Ensino, v.9, n.2, p.101-143, 2006