

**INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS FELIZ
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS E INGLÊS - LICENCIATURA**

LEANA CRISTINA KLERING

**A PRONÚNCIA DO PLURAL DOS SUBSTANTIVOS E DO PASSADO REGULAR
EM INGLÊS PARA APRENDIZES DE L2 DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

FELIZ/RS

2022

LEANA CRISTINA KLERING

**A PRONÚNCIA DO PLURAL DOS SUBSTANTIVOS E DO PASSADO REGULAR
EM INGLÊS PARA APRENDIZES DE L2 DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Português e Inglês - Licenciatura do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras

Orientador: Prof. Me. Edcleberton de Andrade Modesto

Coorientador: Prof. Me. Cristiano da Silveira Pereira

Feliz/RS

2022

Leana Cristina Klering

**A PRONÚNCIA DO PLURAL DOS SUBSTANTIVOS E DO PASSADO REGULAR
EM INGLÊS PARA APRENDIZES DE L2 DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras – Português e Inglês -
Licenciatura do Instituto Federal do Rio Grande
do Sul - Campus Feliz como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciado em Letras

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Giselle Liana Fetter - PUCRS

Prof. Dr. Reiner Vinicius Perozzo - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, aos apoios incondicionais que estiveram ao meu lado, me incentivando desde os momentos mais tranquilos até os mais difíceis: minha família. Sem dúvida, os maiores exemplos de perseverança que já tive são de vocês, principalmente nesse período pandêmico. Em especial para minha mãe, que mostrou para todos nós que desistir nunca foi uma opção.

Ao meu coorientador, Me. Cristiano da Silveira Pereira, que mais do que ninguém compreendeu os dias de luta e superação que passamos, tanto pessoal quanto academicamente, revisando e adaptando conteúdos para apresentar o melhor. Muito obrigada por me passar confiança a cada capítulo construído e me mostrar que antes de qualquer coisa, a família vem em primeiro lugar.

Agradecimento especial ao IFRS - Campus Feliz - em especial ao corpo docente do curso de Letras. Obrigada por contribuírem para a minha formação pessoal e acadêmica. O apoio da instituição com certeza foi um dos maiores motivos para seguir com a licenciatura.

E por fim, mas não menos importante, obrigada aos colegas que enfrentaram comigo essa aventura em busca de um mundo com mais oportunidades para o saber. Obrigada por estarem comigo nas risadas, nos apertos, nos choros e nas comemorações. Vocês foram (e sempre serão) muito especiais para mim.

RESUMO

O ser humano tem por instinto comunicar-se, e isso não se restringe apenas à língua materna. O processo de aprendizagem e internalização, não somente da gramática, mas de aspectos básicos da pronúncia, são de fundamental importância para o aprendiz de uma segunda língua, e o livro didático faz parte deste processo. Por isso, cabe aqui a indagação: Quais os fundamentos de pronúncia e atividades relevantes sobre pronúncia que os livros didáticos de língua inglesa apresentam para os jovens da rede pública de ensino do Brasil? O presente trabalho tem como objetivo fazer, através do livro didático do ensino médio da rede pública, uma análise sobre os conceitos básicos da pronúncia a respeito dos plurais dos substantivos e suas terminações vozeadas ou não vozeadas, assim como os verbos regulares do tempo passado com suas diferentes variações fonêmicas para o morfema /ed/. Neste contexto, faz-se necessário observar se há atividades que abordam tais conceitos e se os livros suprem as necessidades dos estudantes brasileiros que tem por objetivo aprender uma segunda língua, no caso o inglês. Os resultados encontrados apontam para uma deficiência grande de material direcionado à pronúncia em sala de aula e contempla poucas atividades relacionadas aos conceitos básicos da pronúncia, tema chave deste trabalho.

Palavras-chave: Pronúncia. Livro didático. Plural dos substantivos. Verbos regulares no passado.

ABSTRACT

The human being has an instinct to communicate, and this is not restricted just to the native language. However, the learning process and internalization, not only of grammar but also elementary aspects of pronunciation, have fundamental importance for a second language learner, and the book been part of this process. Therefore, the question is: What are the fundamentals of pronunciation and relevant activities on pronunciation that English language books shows to teenagers in public schools in Brazil? The present work aims to analyze the basic pronunciation concepts regarding the plural nouns and their voiced or voiceless endings, as well as the regular verbs in the past tense with their different phonemic variations for the morpheme /ed/. These aspects were analyzed through public high school coursebooks. In this context, it is necessary to check if there are activities that approach such concepts and if the books supply the Brazilian students needs, who wish to learn a second language, in this case American English. The results point to a large deficiency of material aiming at pronunciation in the classroom, including few activities related to the basic concepts of pronunciation, a key theme of this work.

Keywords: Pronunciation. Course book. Plural nouns. Regular past simple verbs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- <i>Sound color chart</i>	18
Figura 2 - <i>Coleção Circles</i>	28
<i>Figura 3 - Warm-up</i>	30
Figura 4 - Caixa de informações	31
Figura 5 - <i>IPA chart</i>	32
Figura 6 - Palavras em que -ch = /k/ e seus plurais	34
Figura 7 – Pregas Vocais	36
Figura 8 - <i>Regular verbs in the past</i>	44
Figura 9 - <i>Grammar reference</i>	47
Figura 10 - Atividade - Músicas sobre o amor	49
Figura 11 - Músicas <i>How deep is your love</i> e <i>All I ask of you</i>	50
Figura 12 - Grupo B - Atividade 2.....	52
Figura 13 - Grupo B - Atividade 2.....	52
Figura 14 - Grupo B - Atividade 3.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Minimal pair drill</i>	16
Quadro 2 - <i>Schwa sound</i>	19
Quadro 3 - <i>/i:/ sound</i>	20
Quadro 4 - Articulações fonológicas.....	37
Quadro 5 - Terminações dos verbos regulares (CVC)	38
Quadro 6 - Terminações dos verbos regulares (-y).....	39
Quadro 7 - Pronúncia dos verbos regulares /t/	40
Quadro 8 - <i>Pronúncia dos verbos regulares /d/</i>	41
Quadro 9 - Pronúncia dos verbos regulares /ld/ ou / ^{əd} /	42
Quadro 10 - Seções analisadas	43
Quadro 11 - Transcrição fonética - Livro 3	53
Quadro 12 - <i>Atividade 3 - Terminações -ed</i>	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA.....	11
2.1 OS MÉTODOS PARA O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA.....	14
2.2 A DIMENSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL VOLTADA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	21
2.2.1 O ensino de Língua Inglesa no Brasil.....	21
2.2.2 Livros didáticos e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	25
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
3.1 OBJETO DA PESQUISA	28
3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ATIVIDADES ANALISADAS	33
3.3.1 A gramática do plural dos substantivos.....	34
3.3.2 A pronúncia do plural dos substantivos.....	35
3.3.3 A gramática dos verbos regulares no passado	37
3.3.4 A pronúncia dos verbos regulares no passado	39
4 ANÁLISE DE DADOS.....	43
4.1 LEVANTAMENTO DE DADOS	43
4.1.1 Resultados do Grupo A.....	44
4.1.2 Resultados do Grupo B	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

1 INTRODUÇÃO

A primeira ideia de língua que temos já nos remete à habilidade de fala. Antes mesmo de conseguirmos ler e escrever, nós já balbuciamos sons. A comunicação está na nossa evolução e, segundo Celce-Murcia *et al.* (1996), ao ser definida tradicionalmente como a produção correta dos sons, ritmo e entonação da língua, a pronúncia não foi enfocada no movimento comunicativo do ensino de línguas, pois ela não promovia a interação entre o sonoro e a função e o significado dos eventos da língua.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), as condições em salas de aula, na sua maioria, tendem a restringir o ensino de língua inglesa apenas pela habilidade de leitura, sem expandir a capacidade de interpretação e conhecimento de outras habilidades que o aprendiz deveria desenvolver. Levando essa problemática em consideração, a escolha do tema surgiu da possibilidade de analisar os materiais didáticos mais básicos que estão disponíveis aos jovens da rede pública do Brasil e desenvolver uma pesquisa com foco na investigação sobre a presença da pronúncia, principalmente no que tange à pronúncia do plural dos substantivos em inglês, bem como dos verbos regulares no passado, no livro didático.

Em vista disso, o presente trabalho é composto por três capítulos dentre os quais está o referencial teórico, a metodologia e a análise de dados. O primeiro capítulo apresenta um histórico sobre a aquisição de uma segunda língua, seguido pelo método de ensino de uma segunda língua e um panorama do ensino de língua inglesa no Brasil. O segundo capítulo aborda os processos metodológicos da análise, como o sujeito principal da pesquisa e os critérios para a escolha das atividades usadas para análise. Após isso, serão feitos levantamento e análise de dados, separando o estudo em dois grupos para melhor compreensão. A hipótese de pesquisa pressupõe resultados que contribuam para a aprendizagem de pronúncia de inglês para um aprendiz de uma segunda língua e que também possam ser compreendidas de maneira clara por eles.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

A comunicação entre duas ou mais pessoas pela utilização da língua é um fato de socialização e vida interativa. São inúmeros os pensadores e pesquisadores que tiveram suma importância nos estudos da língua e de como ela é adquirida. Temos, por exemplo, John Broadus Watson (1878-1958) com o Manifesto Behaviorista em meados de 1920 e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) com o chamado Behaviorismo Radical, que estudaram o processo de aquisição da língua a partir de uma psicologia de comportamento de estímulo-resposta. Além desses estudiosos do ramo da Psicologia, temos ainda Jean Piaget (1896-1980), pelo viés cognitivista, e Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), pelo viés interacionista. Noam Chomsky (1928) com a Teoria Gerativa; Mikhail Bahktin (1895-1975) com Análise do Discurso; e Émile Benveniste (1902-1976) com a Teoria da Enunciação. No Brasil, merecem destaques os trabalhos sobre aquisição da linguagem de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, na corrente teórica do Sociointeracionismo; e, em termos de Teoria da Enunciação e aquisição da linguagem, os trabalhos de Carmen Luci da Costa Silva. Para nosso estudo sobre a aquisição de uma segunda língua, aprofundaremos mais a teoria de Vygotsky, atentando para sua pesquisa sobre o interacionismo humano e como ele se torna peça fundamental para uma aprendizagem significativa.

Lev Semenovich Vygotsky foi um estudioso no campo da Linguística e da Psicologia. A partir de 1924, ele começou seus estudos mais assíduos sobre o pensamento do ser humano e sua interação com a realidade. Segundo introdução do próprio livro “Pensamento e Linguagem” — publicado postumamente em 1934 —, Vygotsky, “em conjunto com estudantes e colaboradores como Luria, Leontiev e Sakharov, iniciou uma série de pesquisas em psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia” (BRUNER,1998). A abordagem que Vygotsky faz sobre a linguagem traz uma concepção sobre o desenvolvimento intelectual que abrange teorias muito bem fundamentadas, como a da interação humana, atreladas à Teoria Sociocultural (*Socialcultural Theory* — SCT), a qual veremos a seguir.

A cognição social se desenvolve de maneira bem lenta através do ato da observação. Na teoria Sociocultural de Vygotsky, essa cognição evolui através de um processo de mediação que é estruturado por atividades e por ambientes culturais. Segundo Lantolf, Thorne e Poehner (2015 p.208):

Vygotsky desenvolveu uma teoria unificada sobre o funcionamento da mente humana que iniciou uma nova forma de pensar sobre desenvolvimento. Ele reconheceu que a mente humana compreendia processos mentais inferiores, mas a dimensão distintiva da consciência humana era sua capacidade de controle voluntário sobre a biologia através de artefatos simbólicos de nível superior (por exemplo, linguagem, literatura, números, categorização, raciocínio, lógica, etc.)¹

Para o estudioso, a linguagem é a base da interação social. Seguindo uma corrente contrária à de outros estudiosos como Piaget, por exemplo, Vygotsky diz que pensamento e linguagem devem ser processos de estudo em conjunto e não são casos a serem estudados separadamente. É através desse processo que o sujeito consegue internalizar as palavras e usá-las de acordo com sua necessidade, introduzindo, aos poucos, uma fala mais elaborada a partir do conhecimento que foi apresentado externamente. As influências externas são adotadas como características intrapessoais ao longo do processo de internalização. Segundo Scarpa (2007, p.7):

Vygotsky entende o processo de internalização como uma reconstrução interna de uma operação externa, mas, diferentemente de Piaget, para a internalização de uma operação deve concorrer a atividade mediada pelo outro, já que o sucesso da internalização vai depender da reação de outras pessoas. Assim é que, entre criança e ação com o mundo, existe a mediação através do outro.

Vygotsky levanta, nesse discurso, a importância do agente mediador para que o sujeito falante tenha acesso ao que será internalizado. Ainda nas palavras de Scarpa (2007, p.8), “as características da fala do adulto (ou das crianças mais velhas) são estudadas e consideradas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem na criança.” É a partir dessa interação social que o sujeito terá acesso ao que for externo e com a mediação necessária tornará mais eficiente o desenvolvimento linguístico. Atrelado a isso, Vygotsky ainda aborda a Zona de Desenvolvimento Proximal, que em suma é a distância entre o nível de desenvolvimento real que a criança já possui, resolvendo seus problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial ao qual ela ainda não domina

¹ No original “Vygotsky developed a unified theory of human mental functioning that initiated a new way of thinking about development. He acknowledged that the human mind comprised lower mental processes, but the distinctive dimension of human consciousness was its capacity for voluntary control over biology through the use of higher level symbolic artifacts (i.e., language, literacy, numeracy, categorization, rationality, logic, etc.)” [tradução do autor]

por completo e necessita do auxílio de um mediador ou parceiro mais eficaz, como, por exemplo, a ajuda de um colega de aula. Vygotsky (1998, p.58) ainda ressalta que a zona de desenvolvimento proximal “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”

Voltando nosso olhar para a aquisição de uma segunda língua (L2), a Teoria Sociocultural de Vygotsky tornou-se ainda mais interessante no processo de aprendizagem e internalização linguística. Embora o estudioso não tivesse se aprofundado em uma teoria aplicada a uma segunda língua — devido ao seu precoce falecimento —, muitos teóricos, anos mais tarde, envolveram sua teoria sobre pensamento e linguagem nos estudos sobre a aquisição de uma segunda língua pela aprendizagem através da mediação. Segundo Ohta (2017, p.59):

O trabalho da Teoria Sociocultural em uma segunda língua causou um grande impacto ao introduzir uma compreensão mais rica da interpenetração da natureza do desenvolvimento individual e de interação social para aprendizes de uma segunda língua, sendo o diálogo não apenas um veículo de transmissão de ideias de pessoa para pessoa (como metáfora condutora da comunicação humana), mas um mediador da mente, compreendendo processos de desenvolvimento formativos e transformadores.²

Nesse discurso se compreende a importância da mediação no processo de aquisição de uma segunda língua e como a interação do aprendiz no ambiente cultural é de fundamental importância para uma aprendizagem mais significativa. Não só a interação por meios óbvios como a conversa e a inserção no meio social, mas também através de discursos, livros e ambientes que favoreçam o contato com a segunda língua de maneira mais direta. Para Vygotsky, os fenômenos da língua não são fragmentados e estudados de maneiras separadas e artificiais. Segundo Souza (1994, p. 3), “tudo está em movimento e todo movimento é causado por elementos contraditórios que coexistem, posteriormente, numa nova totalidade”. Indo ao encontro dessas teorias de Vygotsky e atrelando ao ensino de uma segunda

² No original “SCT-oriented L2 researchers have broken new ground in applying these concepts in L2 contexts (see Lantolf and Thorne 2006). SCT/L2 work has made a major impact by introducing a richer understanding of the interpenetrated nature of individual development and social interaction for L2 learners, with dialogue not merely a vehicle of transmission of ideas from person to person (as in the conduit metaphor of human communication), but a mediator of mind, comprising formative and transformative developmental processes.” [tradução do autor]

língua, falaremos a seguir sobre os métodos para o ensino de uma L2, nos aprofundando no campo da pronúncia que é o foco principal deste trabalho.

2.1 OS MÉTODOS PARA O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

A pronúncia, na aquisição³ de uma segunda língua, começou a ser explorada muito depois em comparação à gramática e ao vocabulário. Kelly (1969) afirma que no ensino das línguas clássicas, pouca atenção era dada às sutilezas da pronúncia. Ele também complementa ressaltando que esse costume foi abolido apenas em meados do fim do século XIX com a introdução da pronúncia reformada, e que o papel do ouvido na aquisição de uma segunda língua não era totalmente compreendido até a década de 1930. O autor ainda afirma que os linguistas do século XX mostraram que, na pronúncia, a articulação correta era impossível sem algum controle do ouvido. Por tais razões é que no ensino de línguas, até os tempos atuais, os profissionais da área podem ter maior facilidade em explicar regras gramaticais do que o porquê das diferentes pronúncias, por exemplo. A partir dessa realidade, duas abordagens para o ensino da pronúncia são apresentadas como estudo: a abordagem Imitativo-Intuitiva (*Intuitive-Imitative Approach*) e a abordagem Linguístico-Analítica (*Analytic-Linguistic Approach*).

Até meados do século XIX, a primeira abordagem era a única a ser utilizada para passar o conteúdo de pronúncia para um aprendiz de uma segunda língua. Segundo Celce-Murcia *et al.* (1996, p.2), essa abordagem “depende da habilidade do aprendiz em escutar e imitar ritmos e os sons da língua-alvo sem nenhuma intervenção ou informação explícita”. Para a utilização dessa abordagem, são necessários bons modelos para imitar, o que foi sendo atualizado ao longo dos anos com a utilização de gravações fonográficas da época até chegar aos áudios em CDs/DVDs, *pen-drives* e, atualmente, aplicativos para *smartphones*.

No final dos anos 1800 e começo de 1900, o **Método Direto** (*Direct Method*) ganhou relevância nos estudos sobre ensino de línguas. O eixo central do método consistia em intuição e imitação, algo parecido com a primeira abordagem apresentada. Segundo Celce-Murcia *et al.* (1996, p.3), “os alunos imitam um modelo — o professor ou uma gravação — e fazem o possível para aproximar o modelo por

³ Neste trabalho não distinção entre as palavras aprendido e aquisição.

meio de imitação e repetição”. Apesar de ser muito usado no ensino de primeira língua através do convívio da criança com seu tutor ou responsável pela alfabetização, esse método foi também referência no ensino de crianças e adultos que estavam em ambientes da língua-alvo e acabavam por internalizar palavras e suas pronúncias através do que escutavam no dia a dia. Brown (2000, p.21) complementa essa definição dizendo que:

A aprendizagem da segunda língua deveria ser mais parecida com a aprendizagem da primeira língua — muita interação oral, uso espontâneo da língua, nenhuma tradução entre primeira e segunda língua, e pouca ou nenhuma análise das regras gramaticais.

Nesse discurso, Brown (2000) afirma que, assim como a primeira língua, a apresentação da gramática ao aprendiz de uma L2 deveria ser apresentada apenas quando o mesmo já tivesse uma comunicação básica para ordenar palavras, orações e tempos verbais corretamente. A atenção exclusiva para a pronúncia da segunda língua começa a ganhar importância através do Método Direto, e é a partir dele que outros métodos vão surgindo posteriormente.

Com a aproximação da Segunda Guerra Mundial em 1945, os americanos que, até então, estavam presos ao ensino voltado à leitura e não ao ensino oral se viram obrigados a mudar de tática ao presenciarem a necessidade de se tornarem proficientes nas línguas de seus aliados e inimigos de guerra. Com essa pressa em ensinar, tornou-se popular o que chamaram de **Método audiolingual** (*Audiolingual Method*), ou como Brown (2000, p.22) especifica o que seria “cursos que passaram a ser conhecidos primeiramente como *Army Specialized Training Program* (ASTP) — coloquialmente mais conhecido como Método do Exército.” A ideia desses cursos eram de instruir de maneira mais rápida e eficiente possível o exército americano com práticas de conversação padrão, sem praticamente nenhum ensino de gramática e escrita, já que o tempo curto não permitia tal avanço no ensino. Esse método contribuiu e deu ainda mais suporte para a abordagem Intuitivo- Imitativa.

Por outro lado, a abordagem Linguístico-Analítica veio como estratégia de complementar a primeira abordagem, adicionando ao processo de aprendizagem ferramentas como o alfabeto fonético, as descrições de articulação fonética, assim como informações sobre o aparelho vocal do ser humano e outras ferramentas para a compreensão da audição e da reprodução do aprendiz. A partir desse viés, foi possível começar a falar sobre diferentes métodos de ensino, partindo de uma visão

geral para métodos que possuem a pronúncia como importante fundamento de interesse para se aprender uma segunda língua.

Com o auxílio do Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet— IPA*), desenvolvido em meados de 1886, o Método audiolingual foi tornando-se um método com especificações voltadas à fonética como “uma ciência dedicada a descrever e analisar os sistemas sonoros da língua” (CELCE-MURCIA *et al.*, 1996, p.3), além de identificar diferenças na pronúncia de palavras parecidas da língua-alvo. Os autores também apresentam, em seu capítulo sobre o Método audiolingual, um sistema de pares mínimos (*minimal pair drill*), que usa palavras que se diferem por um único som na mesma posição. Esse sistema é utilizado para práticas auditivas e na diferenciação de produção oral de determinadas palavras que podem parecer ter o mesmo significado, porém não possuem. No Quadro 1, Celce-Murcia *et al.* (1996) apresentam exemplos de palavras com vogais de duração vocal longas e vogais curtas que, ao serem pronunciadas, podem ocasionar similaridade.

Quadro 1 - *Minimal pair drill*

Materiais didáticos simples sobre pares mínimos	
Palavras para treinar a atividade:	
/i:/	/i/
sheep	ship
green	grin
least	list
meet	mitt
deed	did

Fonte: Celce-Murcia *et al.* (1996. p.4)

Nesse sistema de pares mínimos, o professor apresenta oralmente duas palavras foneticamente parecidas e faz com que os alunos treinem sua percepção auditiva, perguntando se as palavras diferem ou não entre si. Vale ressaltar que a duração das vogais no sistema de pares mínimos é apenas uma das propriedades contrastivas desse sistema, a qual Celce Murcia apresenta como exemplo no quadro acima. Com essa técnica, os alunos do método audiolingual podiam praticar a

audição e ter como modelo auditivo o professor de línguas. Essa abordagem de pares mínimos chama a atenção do aluno para detalhes da pronúncia e faz com que ele concentre a atenção no som e no ritmo da língua-alvo, usada como uma importante ferramenta da pedagogia para a aquisição da linguagem. Segundo Behzadi e Fahimni (2014, p. 264):

Desenvolvimentos nos campos da fonética e da fonologia da segunda metade do século são utilizados e muitas vezes “diluídos” para uso na sala de aula de línguas. Auxílios pedagógicos como o quadro fonético, descrições articulatórias, explicações sobre a forma e a função da prosódia e exercícios práticos, como exercícios de pares mínimos e cantos rítmicos, formam a base de um programa de modificação de sotaque.⁴

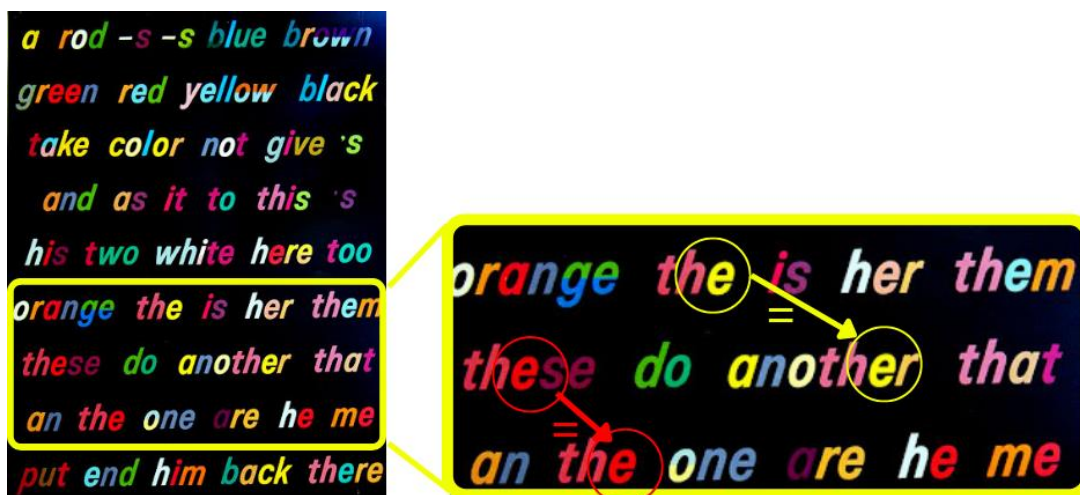
Vale ressaltar que as duas abordagens são muitas vezes misturadas em sala de aula, de acordo com o desenvolvimento do aluno. Os diferentes meios e auxílios pedagógicos são apresentados de forma a elucidar graficamente o que o aluno pode produzir alterando o sotaque da L1 à medida que aprende sons e ritmos da L2.

O **Método Silencioso** (*The Silent Way Method*), proposto por Caleb Gattegno (2011) nos anos 1970, consiste em uma metodologia diferente, na qual o professor encoraja os alunos a se expressarem oralmente durante as aulas com o mínimo de ajuda. O nome *silent* (silencioso) deve-se ao comportamento do professor, visto que o objetivo do método é de que o mesmo fique o mais quieto possível para deixar que os alunos explorem e descubram por si mesmos a pronúncia das palavras através da tabela de cores e sons (*sound color-chart*).

A tabela, também criada por Gattegno, “compreende um sistema fonético que combina cada fonema com uma cor específica ou combinação de cores. Todos os sons do idioma de destino são emparelhados com cores correspondentes” (YÜKSEL; CARNER, 2014, p.48). As cores são usadas para identificar um fonema específico em cada combinação de palavras, dependendo do contexto em que se insere como demonstrado na Figura 1.

⁴ No original “Developments in the fields of phonetics and phonology from the latter half of the century are drawn upon and often “watered down” for use in the language classroom. Pedagogical aids such as the phonemic chart, articulatory descriptions, explanations of the form and function of prosody and practical exercises such as minimal pair drills and rhythmic chants form the basis of an explicit program of accent modification.” [tradução do autor]

Figura 1- Sound color chart

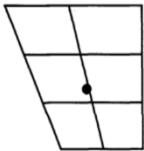


Fonte: Gattegno (2011)

A fim de compreender na prática a tabela de som e cores de Gattegno (*apud* YÜKSEL; CARNER, 2014), isolamos parte do quadro acima - identificada no detalhe - a qual apresenta o exemplo da palavra “*the*” exemplificada de duas maneiras na primeira e na terceira linha. A primeira demonstra o fonema “*the*” como /ðə/, mesmo fonema em amarelo da palavra “*another*” /əˈnʌðər/ na segunda linha, e a segunda palavra “*the*” como /ði:/, mesmo fonema da palavra “*these*” /ði:z/ na segunda linha. No quadro, é possível ver essa diferença representada pela mudança de cor da letra e. A diferença de pronúncia ocorre de acordo com a palavra que compõe a frase após o “*the*”. Em frases em que o “*the*” aparece antes de palavras iniciadas com consoante, ela será pronunciada com o som de schwa /ə/, um som que não terá muita força e ênfase ao ser pronunciada. Segundo Kelly (2001, p. 32), “o centro da língua está entre as posições meio fechada e meio aberta. Está relaxado e espalhado de forma neutra”⁵. No Quadro 2, podemos elucidar esse exemplo graficamente.

⁵ No original “The centre of the tongue is between the half-close and half-open positions. Are relaxed, and neutrally spread.” [tradução do autor].

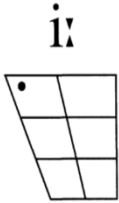
Quadro 2 - *Schwa sound*

/ə/
Posição dos lábios Lábios relaxados
Classificação Vogal curta média e centralizada
Posicionamento da língua ə  KELLY, 2001, p. 32

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kelly (2001, p. 21)

Segundo Cristóforo Silva (2012, p.197) “O *schwa* é uma vogal breve que tem a duração bastante pequena. Ele ocorre exclusivamente em posição não acentuada, isso é equivalente a dizer que o *schwa* não ocorre em sílaba tônica.” Já em episódios em que a palavra que acompanha “*the*” é uma vogal, a sua pronúncia muda para uma vogal mais alongada como /i/ como mostrado no Quadro 3.

Quadro 3 - /i:/ sound

/i:/
Posição dos lábios Lábios abertos
Classificação Vogal longa alta anterior não-arredondada
Posicionamento da língua  KELLY, 2001, p. 31

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kelly (2001, p. 21)

Para Cristóforo Silva (2012, p.37) “no inglês a vogal /i:/ é uma vogal longa. Uma vogal longa conta como duas unidades de termos de pronúncia. É como se pronunciássemos, continuamente, sem interrupção, a mesma vogal pelo dobro do tempo: i i.” Os lábios são abertos e a vogal é alongada, caracterizada pelo símbolo [:]. Azambuja (2010 p. 16) acrescenta ainda que “as vogais longas podem ocorrer tanto em sílabas tônicas abertas quanto em sílabas tônicas fechadas. As sílabas abertas são aquelas que não terminam em consoante”, que é o caso da palavra em questão *the*.

Dessa forma, as abordagens apresentadas como suporte para o ensino de pronúncia demandam de muitos fatores para sua real eficiência. Há variáveis sociais, pessoais e psicológicas que devemos levar em consideração e que podem tornar o aprendizado mais ou menos complexo. Celce-Murcia *et al.* (1996, p.8) encerra o capítulo sobre o método silencioso afirmando que

O objetivo de ensinar pronúncia a esses alunos não é fazê-los soar como falantes nativos de inglês. [...] Um objetivo mais modesto e realista é permitir que os alunos ultrapassem o nível limite para que sua pronúncia não prejudique sua habilidade de comunicação.⁶

⁶ No original “The goal of teaching pronunciation to such learners is not to make them sound like native speakers of English. [...] A more modest and realistic goal is to enable learners to surpass the threshold level so that their pronunciation will not detract from their ability to communicate.” [tradução do autor]

Dado o conceito de método de aprendizagem de uma segunda língua, levando em foco a habilidade de se comunicar e ser compreendido, o tópico a seguir abordará a dimensão educacional no Brasil e, mais para frente, na parte de metodologia, o que o livro didático de inglês — nesse caso o livro da coleção *Circles* (KIRMELIENE *et al*, 2016a; 2016b; 2016c) — apresenta, ou não, sobre pronúncia em inglês, assim como formas e sugestões de explicação da pronúncia tanto para professores quanto para alunos do Ensino Médio. Atentando não somente para o livro do aluno, mas também para o do mediador, que tornará o processo de aprendizagem possível, o objetivo do presente trabalho é analisar o que os livros didáticos de inglês do Ensino Médio abordam sobre pronúncia, em particular no que diz respeito a substantivos no plural (como sons sibilantes /iz/ ou /əz/, não vozeadas /s/ e vozeadas /z/) e o conteúdo de pronúncia que os livros trazem sobre o final dos verbos regulares do passado (ED: /d/, /t/ e /ɪd/).

2.2 A DIMENSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL VOLTADA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A fim de tratar da pronúncia do inglês por meio do livro didático da coleção *Circles* (KIRMELIENE *et al*, 2016a; 2016b; 2016c), o capítulo a seguir falará sobre o ensino da Língua Inglesa no Brasil e como essa língua tão importante vem se desenvolvendo no país ao longo dos anos.

2.2.1 O ensino de Língua Inglesa no Brasil

A língua inglesa é considerada uma língua mundial, sendo oficial em 55 países e falada como língua adicional em mais de 60. No Brasil, o inglês ganha cada vez mais espaço, integrado a muitas campanhas de marketing, propagandas de rádio, televisão e comércio, por exemplo, e está constantemente presente em expressões e tendências usadas hoje em dia no mundo das mídias e das redes sociais. A língua inglesa não é mais apenas um diferencial no currículo, mas em muitas empresas ela se apresenta como um pré-requisito para uma contratação de sucesso.

Como ensino formal da língua inglesa no Brasil, o seu início confirmou-se com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que

mandou criar escolas de língua francesa e inglesa onde antes era espaço do grego e do latim. Porém o ensino do inglês e do francês, durante o império português, era precário e não se exercia uma metodologia adequada. De acordo com Leffa (p. 13-24, 1999) “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das mortas: tradução de texto e análise gramatical”.

As sucessivas reformas que ocorreram ao longo da primeira e segunda República, dentre elas a Reforma Francisco de Campos, que instituiu o método direto como oficial, foram promovendo alteração entre as línguas de prioridade, apresentando-as às vezes como obrigatórias às vezes como facultativas e reduzindo o número de aulas semanais. É só com a Reforma de Capanema em 1942 — outro marco do ensino de língua estrangeira no Brasil — que isso muda.

Sem dúvida, a Reforma Capanema buscou recuperar a tradição clássica, por causa das Humanidades, na formação dos alunos. Por isso, o latim, que antes era ensinado somente na quarta e quinta séries do curso de formação geral, passou com a reforma a ser ensinado nas quatro séries do ginásio. Por sua vez, as LE continuaram ainda ocupando importante valor no programa curricular (CHAGURI, 2012, p.14).

As decisões quanto aos métodos dados pelo professor, as línguas a serem ensinadas, o programa a ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio ficaram centralizados no Ministério da Educação. Algumas dessas decisões, como as línguas ensinadas e o desenvolvimento de cada série e seus conteúdos, deram resultados. No entanto, indo de encontro a essa metodologia não vista com sucesso em sala de aula, o Ministério da Educação e as escolas optaram por substituir por uma versão simplificada do método direto, que foi o método da leitura usado nos Estados Unidos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (BRASIL, 1961), houve uma redução do ensino de línguas a menos de dois terços do que era na Reforma Capanema, tornando-se parte de uma escolha regional. “As decisões a respeito do ensino de LE ficaram a cargo dos conselhos estaduais de educação. [...] é sugerida a oferta de uma LE nas escolas onde fosse possível ser ensinada, mesmo em condições de caráter mínimo” (CHAGURI, 2012, p.17). A escolha entre ter ou não o ensino de uma língua estrangeira se davam pelos Conselhos Educacionais de Educação.

A falta de esclarecimento e entendimento sobre as razões de se aprender uma língua estrangeira resulta em fatores-problemas, ou seja, barreiras tanto

institucionais quanto sociais que constituem o âmbito escolar no qual estão inseridos os professores e alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 26):

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido tacitamente retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém que quer ou tem a necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em curso extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função.

Parte desse problema se deve à falta de profissionais qualificados para a área de línguas estrangeiras em escolas públicas, além da desvalorização profissional do professor em geral, quem vem sendo palco para muita discussão política.

Para além das barreiras socioculturais brasileiras, a escola pública e sua coordenação pedagógica enfrentam muito mais empecilhos para um funcionamento exemplar de uma aula de língua estrangeira. Pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.242), as aulas de inglês no ambiente público “dizem respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital”. No entanto, percebe-se nitidamente a falta de infraestrutura da maioria das escolas do Brasil, que nem ao menos possuem aparelhos digitais como computadores, caixas de som ou mesmo acesso à internet para que a aula possa ter essa visão multiletrada. Para Rojo e Moura (2012, p. 13):

O conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Os autores se referem à multiletramento como uma abordagem que consiga engajar e influenciar o estudante para o aprendizado, de maneira que ele se interesse e que faça parte da cultura que o cerca nas mais diversas fontes de conhecimento. A intenção é formar cidadãos capazes de se comunicar e interagir com o mundo ao seu redor, seja através de uma interpretação de um cartaz, *outdoor*, seja por um *e-mail* ou mensagem de texto de celular. Rojo também complementa que “os textos contemporâneos exigem multiletramentos, ou seja, são textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar”. São múltiplos

textos — orais, escritos ou desenhados — representados em um único espaço e que exige a compreensão imediata de quem o consome, como em uma propaganda de roupa ou comida, por exemplo.

O espaço físico da sala de aula também é outro grande problema enfrentado, atualmente, nas aulas de língua estrangeira. Embora a conversação seja muito importante para a aprendizagem do aluno em sala de aula, fica a cargo de o professor comandar e mediar essa conversação, para que ele também possa encorajar, corrigir e analisar a evolução da oralidade de cada aluno. No entanto, Polidório (2014, p.342) em seu artigo sobre o ensino de inglês no Brasil, afirma que:

É impossível se ensinar língua inglesa em uma escola que tem turmas com 30, 40 alunos. O que os professores geralmente fazem é trabalhar com o método *Grammar Translation*. Como um professor pode desenvolver uma aula de conversação com uma turma de 30 alunos com aulas que duram 45 minutos? [...] Nós estamos falando de uma língua internacional que milhões de pessoas falam no mundo. Partindo desse pressuposto, fica óbvio que o ensino de língua inglesa nas escolas deveria ser bem mais valorizado.

O método *Grammar Translation* apresentado por Polidório (2014) tende a ser uma alternativa mais fácil e corriqueira no âmbito escolar, vendo essa como uma solução rápida e de controle do professor. O aluno, no entanto, terá acesso somente à gramática estrangeira, deixando de lado a pronúncia, outra ferramenta básica para a comunicação em uma segunda língua. Essa característica do currículo escolar do Brasil tende a afastar ainda mais o interesse do aluno pela língua estrangeira.

Não precisamos nos debruçar em estudos mais profundos para sabermos que ensinar e aprender inglês nesse ambiente têm, na maioria dos casos, sido orientados por e para aspectos gramaticais apenas. Por conta disso, são práticas pedagógicas tidas como maçantes e desinteressantes, desprovidas de quaisquer sinais que representem alguma relevância social para o aprendiz (SIQUEIRA E ANJOS, 2012, p.132).

Diante disso, é possível entender a dificuldade dos alunos ao se comunicar em uma língua estrangeira, já que a pronúncia acaba por ficar em segundo plano, priorizando a gramática apenas. No entanto, algumas propostas auxiliaadoras no processo de ensino e que podem interessar e cativar os alunos de língua estrangeira são os programas educacionais de reforço, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). De acordo com Menezes (2017, p. 160):

O programa estimula o trabalho articulado entre a universidade e a escola por meio de bolsas para os principais agentes envolvidos (professor universitário, professor supervisor da escola e pibidiano – alunos de licenciatura) e de recursos para o desenvolvimento das atividades nas escolas. Embora pensado prioritariamente para a melhoria da formação inicial, o PIBID contribui também para a formação continuada de professores em serviço, graças a seu formato.

Esse exemplo de programa educacional (PIBID) se torna uma via de mão dupla, dando auxílio ao aluno com dificuldades escolares tanto na gramática quanto na pronúncia e também servindo como uma preparação aos discentes que estão em formação para exercer futuramente a profissão de professor. Para além disso, o programa educacional pode reforçar ainda mais os trabalhos de pronúncia que, muitas vezes, não são realizados em sala de aula. Os motivos para não ocorrerem no tempo regulamentar escolar podem ser diversos, desde o grande número de alunos, falta de tempo em sala de aula ou até mesmo a falta de informações e de exercícios adequados que prestigiem o entendimento de pronúncia com base no conteúdo dos livros didáticos. A combinação do professor efetivo com os alunos/professores — ou “pibidianos” — para o ensino de pronúncia é de fundamental importância para que as aulas tenham sincronia e, assim, sejam de fato significativas a ponto de internalizar o conteúdo de língua inglesa.

Apesar dos esforços dos professores em mediar o ensino de LE, uma ferramenta importante a ser questionada e abordada nos estudos sobre pronúncia é o livro didático. Ele pode servir como uma ferramenta auxiliadora do professor na organização e no desenvolvimento das aulas, porém sua linha é tênue entre ser um auxiliador e uma “fórmula pronta” que o professor apenas repassa ao aluno. Diante disso, falaremos, na seção seguinte, sobre os livros didáticos voltados para o ensino de língua inglesa no âmbito educacional brasileiro, assim como os programas educacionais do governo que analisam e escolhem esses livros para uso de professores e alunos das escolas públicas do Brasil.

2.2.2 Livros didáticos e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Símbolo de conhecimento e peça essencial do ensino em sala de aula, o livro didático é considerado um guia para o professor e aluno. Sabendo dessa importância, é preciso também ter consciência profunda sobre quais conteúdos

esses livros abordam para a boa formação do aluno no ambiente escolar. Segundo Xavier e Urió (2006, p.32):

Se considerarmos que a função primordial do livro didático, em contextos do ensino básico, é desenvolver conhecimentos, competências e habilidades necessárias para a inserção crítica e participativa dos alunos na sociedade e no mundo, aspectos pedagógicos devem ser considerados prioritários, fazendo jus ao seu papel e relevância no ambiente escolar.

Aspectos esses relacionados às habilidades que devemos abordar em sala de aula para a compreensão e aprendizado de uma segunda língua, como a escrita, a fala, materiais de mídia para ouvir a pronúncia e textos literários. Outros aspectos pedagógicos citados por Xavier e Urió (2006) ainda podem ser relacionados aos tipos de tarefas presentes no livro, como explicitações claras e objetivas, materiais visuais adequados e um conteúdo exposto de modo organizado. Além disso, quanto mais atrelado à realidade do aluno o conteúdo for, mais interessante e significativo será o livro, despertando a curiosidade e o interesse do educando.

Antes do trabalho analítico do professor ao escolher o livro que vai ser trabalhado durante o ano letivo, esse deve ser aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O Programa tem como objetivo analisar e disponibilizar obras didáticas e pedagógicas adequadas para o ensino, “de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital” (BRASIL, 2018). A partir da análise do edital do PNLD de 2018 sobre o Componente Curricular de Língua Estrangeira para o Ensino Médio, apresentam-se exigências específicas que precisam ser apresentadas no material pedagógico. Nesse quesito, limitamos nosso olhar ao que diz respeito à pronúncia:

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado se a obra: [...]
l. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral;
m. oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio [...] (BRASIL, 2018, p.39).

Indo ao encontro com o que diz Xavier e Urió (2006) sobre as abordagens pedagógicas, os componentes presentes no edital do PNLD de 2018 referentes à

pronúncia enfatizam o acesso de diferentes pronúncias, de maneira midiática, por exemplo, além de situações em que os próprios alunos possam se expressar na língua-alvo, em contato com assuntos da própria realidade.

Os livros didáticos de inglês selecionados para este trabalho compõem a Coleção *Circles*, da Editora FTD, de 2016. Os livros, elaborados pelas autoras Viviane Cristina Carvalho Kirmeliene, Carolina de Jesus Pereira, Elaine Carvalho Chaves Hodgson e Rita de Cassia Ladeia, foram aprovados pela PNLD no ano de 2018. As autoras, de forma a dar as boas-vindas, convidam o aluno a participar de atividades e propostas “sempre buscando estabelecer uma relação clara com a sua realidade, com a da comunidade na qual vive e com as realidades de outras pessoas ao redor do mundo” (KIRMELIENE *et al*, 2016a, p.3).

Através das informações coletas pelo PNLD, podemos começar a análise dos livros que compõe a Coleção *Circles* (KIRMELIENE *et al*, 2016a; 2016b; 2016c) no que diz respeito ao ensino de pronúncia e como essa ferramenta é abordada para que seja possível a compreensão do professor e do aluno em sala de aula. Na próxima seção, trataremos da metodologia e do objeto de pesquisa em questão, levantando casos relevantes em relação ao conteúdo exposto para o professor ensinar pronúncia ao aluno em formação, bem como se esse conteúdo é, ou não, suficiente e compreensível para o aprendizado do educando.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo apontará aspectos de importância teórica e metodológica, com foco nos livros didáticos de língua inglesa da coleção *Circles* (KIRMELENE *et al*, 2016a; 2016b; 2016c), usados em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas do Brasil. Essa disposição tem como objetivo uma análise qualitativa documental apontando o que consta sobre pronúncia nesses livros, com um olhar atento para a pronúncia de substantivos no plural (como sons sibilantes /iz/ ou /əz/, não vozeadas /s/ e vozeadas /z/) e o conteúdo de pronúncia que os livros abordam sobre o final dos verbos regulares do passado (ED: d, t e id) e por qual motivo os aprendizes de uma segunda enfrentam desafios na hora de pronunciar tais expressões e palavras.

O maior influenciador na escolha do livro didático para esta análise, além da proximidade do material com os adolescentes da rede pública do município de Bom Princípio, foi a utilização dele em escolas de Ensino Médio da rede pública de todo o país, que, em instituições de ensino mais afastadas e de difícil acesso à internet, acabam tendo como único e principal meio de estudo o livro didático.

3.1 OBJETO DA PESQUISA

A coleção escolhida é composta por três volumes, um para cada ano do Ensino Médio, e todos os livros do aluno com cerca de 160 páginas cada (Figura 2).

Figura 2 - Coleção *Circles*



Fonte: *Português é legal* (2017)

Os livros são formados por seis unidades, “divididas em seções que trabalham as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da compreensão e produção de diversos gêneros discursivos escritos e orais da língua inglesa” (KIRMELIENE *et al*, 2016a, p.4). A coleção dispõe do Livro do aluno e do Livro do professor, ambos contendo um CD de áudio ao final da capa, assim como um *Audio Script* (roteiro de áudio) nas últimas páginas, para acompanhar a leitura dos áudios em questão.

A diferença entre o livro do aluno e do professor é sutil, com a exceção das respostas presentes nas edições do professor. Porém, ao final de cada edição do livro do professor, existe também um guia didático, com alguns capítulos para incrementar as aulas dos professores⁷. O guia possui uma visão geral de explicação sobre a coleção, além de objetivos e sugestões de atividades por unidade, que relaciona com os capítulos presentes nos livros e ainda uma parte com dicas de literatura relacionadas aos capítulos. Por fim, o livro do professor ainda possui um Banco de Gêneros, com o intuito de apresentar ideias de gêneros textuais que os professores podem trabalhar com os alunos em sala de aula como folhetos, infográficos, artigos de opinião, entrevistas, tutoriais, etc. O banco de gêneros ainda explica o propósito de cada gênero, bem como as características textuais, a linguagem usada, o público alvo, a organização e a estrutura textual.

Tanto as unidades do professor como as dos alunos apresentam as quatro habilidades *reading*, *listening*, *writing* e *speaking*, componentes fundamentais para a formação do jovem aprendiz de inglês. Entre seções e subseções, os livros dispõem de uma abertura de capítulo apresentando o assunto ao aluno para que o mesmo possa interagir criticamente e discutir assuntos relevantes para o avanço do conteúdo que será trabalhado. Para cada capítulo, existem diferentes subseções conectadas com as habilidades específicas de trabalho. Elas são:

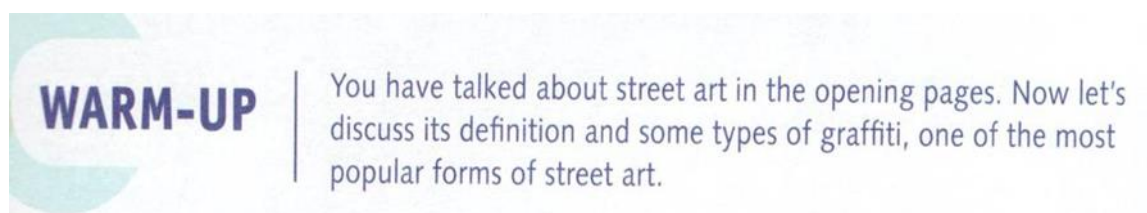
- a) *Reading Focus*: essa subseção apresenta o texto norteador do capítulo, fazendo uma introdução sobre o assunto;

⁷ Não obtivemos maiores informações sobre o assunto do estudo nos livros do professor em comparação ao dos alunos, com isso mantém-se o foco no livro dos alunos.

- b) *Language Items*: traz a parte gramatical apresentada no capítulo, através de atividades que retomam o texto como foco principal, além retomar palavras do texto para a ampliação de vocabulário do aluno;
- c) *Writing*: subseção que traz diferentes gêneros textuais para que o aluno possa produzir textos em inglês, entre eles mapas mentais, gráficos, pôsteres, diários, etc;
- d) *Listening*: nesta subseção o livro apresenta, além de diálogos do próprio CD de áudio, algumas dicas de mídia como forma de canalizar o aprendizado, ouvindo a L2 em através de fontes diversas como músicas, *vlogs*, entrevistas, etc;
- e) *Speaking Focus*: como última habilidade apresentada no livro, a subseção tem como objetivo encorajar os alunos a falar sobre o assunto do capítulo em inglês. Nesta subseção, o tema da pronúncia está mais presente, atentando os detalhes de diferenças de pronúncias em caixas de informação.

Além disso, o livro traz um quadro chamado *Warm-Up* (em tradução livre, aquecimento), através do qual o aluno é instigado a falar sobre o assunto social do capítulo e, assim, exercitar a oralidade do falante de segunda língua. Na Figura 3 veremos um exemplo de *warm-up* do livro didático da turma do 3º ano do Ensino Médio, que fala sobre arte de rua e instiga os alunos a falarem mais sobre a definição e alguns tipos de arte de rua como o grafite, por exemplo.

Figura 3 - Warm-up



Fonte: Kirmeliene et al., (2016c)

A coleção ainda trabalha visualmente algumas caixas com conteúdos culturais e históricos no contexto do assunto, além de caixas específicas com dicas de pronúncia, dicas sobre a diferença de palavras em inglês americano e britânico, algumas estratégias de ensino e informações extras sobre a atividade que está sendo realizada. No guia didático, disponibilizado apenas para o livro do professor,

há uma seção explicativa sobre os quadros e como eles estão distribuídos entre os capítulos, assim como segue na Figura 4.

Figura 4 - Caixa de informações

Boxe Grammar

Como dito anteriormente, não há na coleção uma seção fixa de gramática, mas sim um boxe que aborda aspectos gramaticais de acordo com os assuntos e necessidades que surgem nas seções apresentadas. Desse modo, o trabalho com aspectos gramaticais está sempre contextualizado, podendo haver tantos boxes *Grammar* quantos forem necessários dentro da unidade. A abordagem da gramática é indutiva, de modo que o estudante possa construir conhecimento não apenas sobre a estrutura, mas também sobre as situações de uso e empregar esse conhecimento nas atividades sempre que necessário.

Outros boxes

Pronunciation

Este boxe tem como objetivo chamar a atenção do estudante (quando necessário) para aspectos de pronúncia relevantes para uma comunicação clara, tanto na compreensão como na produção oral.

Cultural Heritage

O objetivo deste boxe é oferecer ao estudante dicas e informações culturais relacionadas ao tema discutido naquele momento, quando necessário. Contempla informações de diversas culturas, do Brasil e de outros países.

Language Tips

Busca oferecer ao estudante alguma dica ou informação específica sobre a língua. Este boxe pode também retomar aspectos de gramática e de vocabulário que tenham sido abordados em unidades anteriores.

Speaking Stems

Este boxe pode ser identificado por um ícone de balão de fala. Seu objetivo é sugerir ao estudante expressões que ele pode usar durante a produção oral, como diferentes modos de iniciar e conduzir uma apresentação, de concordar, discordar, expressar opinião, entre outros.

Developing Strategies

Este boxe pode ser identificado por uma cor de fundo que varia a cada volume da coleção. Tem como função ser um apoio para que o estudante realize as atividades propostas. Pode aparecer nas atividades de leitura e compreensão oral, sugerindo estratégias que podem ser empregadas para melhor entendimento, nas atividades de reflexão crítica, entre outras.

PRONUNCIATION

CULTURAL HERITAGE

A organização do texto e seus elementos gráficos podem ajudar na compreensão do mesmo. Observe as imagens e as diferentes tipologias usadas.

17

Fonte: Kirmeliene et al., (2016a)

Ao final de cada exemplar da coleção, é possível ter acesso a uma lista de verbos irregulares, contendo os principais verbos do inglês usado para consultas dos alunos sempre que houver dúvidas, além de um glossário contendo a transcrição fonética, definição e tradução das palavras mais importantes para a compreensão dos textos presentes nas unidades. Ainda sobre transcrição fonética, cada

exemplar, tanto do professor como do aluno, também apresentam uma tabela dos sons fonéticos utilizados nessas transcrições fonéticas – *IPA chart* — para que o aluno possa usar essa ferramenta e obter o aprendizado na pronúncia em inglês com o auxílio do seu mediador. A página apresenta duas tabelas que foram adotadas com base no International Phonetic Alphabet (IPA), uma com os sons vocálicos e outra com os sons consonantais, como apresentada na Figura 5.

Figura 5 - *IPA chart*

IPA CHART

A seguir, são apresentados os símbolos que usamos nas transcrições fonéticas desta coleção. Eles foram adotados com base no *International Phonetic Alphabet (IPA)*, a principal referência para essas transcrições em dicionários de língua inglesa, e são uma ferramenta importante para você, de forma autônoma, melhorar sua pronúncia em inglês.

Sons vocálicos

Símbolo	Exemplos	Símbolo	Exemplos
ʌ	mud /mʌd/, duck /dʌk/	ʊ	should /ʃʊd/, hood /hʊd/
ɑ:	car /kɑ:(r)/, start /stɑ:(r)t/	u:	boot /bu:t/, glue /glu:/
æ	cap /kæp/, sad /sæd/	aɪ	my /maɪ/, shine /ʃaɪn/
e	set /set/, net /net/	aʊ	cow /kaʊ/, shout /ʃaʊt/
ə	alone /ə'ləʊn/, ago /ə'gəʊ/	eɪ	stay /steɪ/, great /greɪt/
ɜ:	burn /bɜ:(r)n/, curve /kɜ:(r)v/	əʊ	so /səʊ/, bone /bəʊn/
ɪ	bit /bɪt/, quit /kwɪt/	ɔɪ	joy /dʒɔɪ/, toy /tɔɪ/
i:	sweet /swi:t/, beat /bi:t/	eə	wear /weə(r)/, there /ðeə(r)/
ɒ	pocket /'pɒkɪt/, dot /dɒt/	ɪə	mere /mɪə(r)/, peer /pɪə(r)/
ɔ:	hall /hɔ:l/, chorus /'kɔ:ras/	ʊə	cure /kjʊə(r)/, tourism /'tuəɪz(ə)m/

Sons consonantais

Símbolo	Exemplos	Símbolo	Exemplos
b	ball /bɔ:l/, ability /ə'biləti/	r	grey /greɪ/, raccoon /rə'ku:n/
d	door /dɔ:(r)/, endorse /ɪn'dɔ:(r)s/	s	sister /'sɪstə(r)/, satellite /'sætələɪt/
f	factory /'fæktəri/, wolf /wʊlf/	ʃ	shower /'ʃaʊə(r)/, push /puʃ/
g	gate /geɪt/, big /bɪg/	t	team /ti:m/, hat /hæt/
h	holiday /'hɒlɪdeɪ/, rehearsal /rɪ'hɜ:(r)s(ə)/	tʃ	choice /tʃɔɪs/, catch /kætʃ/
j	yard /jɑ:(r)d/, youth /ju:θ/	θ	throat /θraʊt/, math /mæθ/
k	quote /kwəʊt/, speak /spi:k/	ð	this /ðɪs/, clothe /kliəð/
l	laughter /'lɑ:ftə(r)/, call /kɔ:l/	v	violin /,vaɪə'lɪn/, convey /kən'veɪ/
m	misspeak /mɪs'spi:k/, anthem /'ænθəm/	w	weather /'weðə(r)/, awake /ə'weɪk/
n	know /nəʊ/, can /kæn/	z	zebra /'zebrə/, phase /feɪz/
ŋ	linger /'lɪŋgə(r)/, footing /'fʊtɪŋ/	ʒ	measure /'meʒə(r)/, provision /prə'vɪʒ(ə)n/
p	parrot /'pærət/, cap /kæp/	dʒ	charge /tʃɑ:(r)dʒ/, just /dʒʌst/

Fonte: Kirmeliene et al., (2016a)

Sendo apresentado o objeto de pesquisa e todas as suas seções com o propósito de trabalhar com a Língua Inglesa em sala de aula, faz-se necessário expor os critérios utilizados nesta pesquisa para classificar quais as atividades de pronúncia presente neste material serão utilizadas como análise para este trabalho.

3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ATIVIDADES ANALISADAS

Com base no estudo de nosso objeto de pesquisa e sabendo previamente que o objetivo desta pesquisa é atentar o olhar para a pronúncia de substantivos no plural (s, ɪs, z e ɪz) e o conteúdo de pronúncia que os livros apontam sobre o final dos verbos regulares do passado (ed: d, t e ɪd), os objetivos específicos (A e B) e critérios para a análise (C e D) foram:

- a) Saber se os livros em questão trazem informações sobre o uso de pronúncias dos substantivos no plural e sobre verbos irregulares terminados em ED;
- b) Saber se os livros em questão trazem uma noção de vozeamento e não vozeamento a fim de oportunizar o reconhecimento de qual som usar ao falar;
- c) Atividades que apresentassem a diferença de sons entre plurais vozeadas e não vozeadas;
- d) Atividades que abordassem os verbos regulares do passado e suas diferentes maneiras de pronúncia.

Antes da análise dos dados sobre nosso objeto de pesquisa, cabe aqui discernir alguns fundamentos a nível gramatical e de pronúncia sobre esses conteúdos para a avaliação das atividades de pronúncias propostas nos exemplares da Coleção *Circles* (KIRMELENE *et al*, 2016a; 2016b; 2016c).

3.3 FUNDAMENTOS PARA A ESCOLHA DAS ATIVIDADES

Apresentado os critérios para as seleções das atividades que serão analisadas neste trabalho, cabe aqui compreender os fundamentos utilizados para a escolha das atividades dos livros didáticos. Neste capítulo, exploraremos mais sobre a

função gramatical e de pronúncia dos plurais dos substantivos e dos verbos irregulares no passado.

3.3.1 A gramática do plural dos substantivos

Antes de falarmos sobre plural, torna-se interessante esclarecer algumas noções sobre o substantivo ou *noun*, em inglês. Os substantivos no inglês são palavras usadas para designar e identificar pessoas, animais, lugares, objetos, sentimentos, ideias e até mesmo ações como o substantivo “*running*”, ou “corrida” no português. São chamados de *naming words*, ou melhor, palavras que também servem para nomear alguma coisa/ pessoa/ lugar e que podem estar no singular ou no plural.

Assim como na língua portuguesa, o plural dos substantivos na língua inglesa normalmente ocorre quando acrescentado do morfema⁸ /s/ no final da palavra, como, por exemplo, em *night/nights*, *river/rivers*, *table/tables*, etc. Além desse acréscimo, em algumas palavras há a flexão do plural que implica na modificação do substantivo original. Para compreendermos um pouco mais sobre os diferentes usos das terminações do plural que apresentam na gramática inglesa, abordaremos exemplos utilizados na obra Gramática da Língua Inglesa (SERPA, 1971).

Para substantivos com terminações em –s, -ss, -sh, -ch, -x e –z, acrescenta-se -es no final da palavra tais como *bench/ benches* (banco/ bancos); *box/ boxes* (caixa/ caixas); *brush/ brushes* (escova/ escovas); *gas/ gases* (gás/ gases); *topaz/ topazes* (topázio/ topázios). Serpa (1971, p.19) acrescenta em nota de rodapé que essas terminações com –es são pronunciadas com o som de ɪz ou consoantes vozeadas como veremos mais adiante. Além disso, o autor ainda ressalta que “palavras em que o –ch tem o som de –k formam o plural regularmente”, ou seja, apenas com o acréscimo de –s, como nos exemplos da Figura 6.

Figura 6 - Palavras em que -ch = /k/ e seus plurais

Epoch, época	epochs
Monarch, monarca	monarchs
Patriarch, patriarca	patriarchs

Fonte: Serpa (1971, p.19)

⁸ Mattoso Camara Junior (1977. p. 50) “Cada morfema é um átomo de som e significado - isto é, um signo mínimo”.

Há também substantivos terminados em *-f* e *-fe*. Nessa terminação, também temos apenas o acréscimo de *-s*. Para Serpa (1971, p.19), “não é possível estabelecer regras para a formação do plural de palavras em *-f* e *-fe*.” Exemplos para essas terminações são as palavras *belief/ beliefs* (crença/ crenças), *brief/ briefs* (sumário/ sumários) e *proof/ proofs* (prova/ provas). Há, porém, algumas exceções nos plurais terminados *-f* e *-fe* que mudam o plural de *-s* para *-v* e o acréscimo de *-es*. Exemplos dessa mudança são as palavras *knife/ knives* (faca/ facas), *half/ halves* (metade/ metades), *life/ lives* (vida/ vidas). Essa pronúncia com final em *-es* possui o som de *z*.

Além disso, há ainda os substantivos terminados em *-y*. Nessa terminação, temos duas possibilidades de plural: quando a palavra termina com *-y* precedida de uma vogal, a construção do plural se dá apenas com o acréscimo de *-s*, assim como em palavras como *day/ days* (dia/ dias) ou *key/ keys* (chave/ chaves), por exemplo. Já em substantivos terminados em *-y* precedida de consoantes, o plural se dá com a substituição do *-y* pela terminação *-ies*. Exemplos dessas terminações podem ser as palavras *city/ cities* (cidade/ cidades) e *lady/ ladies* (senhora/ senhoras).

3.3.2 A pronúncia do plural dos substantivos

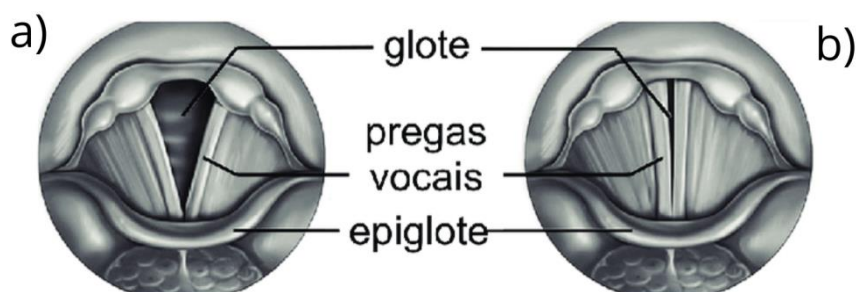
Para compreender melhor sobre o processo dos diferentes tipos de pronúncia do plural dos substantivos, vamos falar sobre os fundamentos da pronúncia bem como seus aspectos fonológicos, isto é, sobre o sistema sonoro da língua inglesa, atrelado ao processo fonador do aprendiz de uma L2.

Diferente da articulação das vogais, em que a corrente de ar passa pelo pulmão e sai livremente através da cavidade oral, as consoantes possuem uma articulação que sempre terá algum tipo de obstrução na passagem de ar. Segundo Azambuja (2010 p.27), “na produção das consoantes, pode haver ou não vibração das cordas vocais, o que é diferente na produção das vogais, em que as cordas vocais sempre vibram.” Ou seja, é através do ponto de articulação que as consoantes são caracterizadas e determinadas em cada pronúncia. Esses diferentes pontos de articulação das consoantes são classificados de acordo com o ponto da cavidade oral, juntamente com os articuladores que auxiliam no processo da

pronúncia. Entre eles estão as consoantes bilabiais, labiodental, dental, alveolar, palatal, velar, glotal e retroflexo. Para tanto, o que nos interessa saber para nosso estudo atual discorre sobre o vozeamento e não vozeamento das consoantes e suas variações de sons.

As pregas vocais, situadas na laringe, são de fundamental importância para a produção do som. A glote (o aparelho vocal da laringe), juntamente com as pregas vocais e a epiglote, efetuam os processos de fala como demonstrado na Figura 7.

Figura 7 – Pregas Vocais



Fonte: Elaborado pela autora com base em Osborne Head & Neck Institute (2016) e Scarpa (2007, p. 28)

Na demonstração da Figura 7, temos os exemplos de não vozeamento (a) e vozeamento vocal (b). Quando as pregas estão separadas e a glote aberta, há uma passagem livre de ar, o que faz produzir os chamados sons surdos ou não vozeamento vocal (a). Já ao fechar a glote e juntar as pregas vocais, a obstrução dessa passagem faz com que o ar precise de um esforço a mais para sair, criando a vibração das cordas vocais, ou seja, o vozeamento vocal (b).

Para os substantivos no plural, usamos essas diferentes articulações quando falamos de pronúncia. Para palavras com terminações vozeadas, “a flexão envolve assimilação progressiva e é realizada como /z/” (CELCE-MURCIA *et al.*, 1996, p. 248). Já em terminações não vozeadas, Celce-Murcia *et al.* (1996, p. 248) afirmam que “a flexão também envolve assimilação progressiva e é realizada como /s/.” E há ainda uma terceira terminação, chamada de sibilante, isto é, “quando o substantivo ou verbo termina em uma consoante sibilante (ou seja, / ʃ /, / z /, / ʒ /, / ʒ /, / tʃ / ou / dʒ /), a flexão tem uma vogal epentética e é realizada como átona /ɪz/ ou /əz/.” Por vogal epentética, compreende-se nesta última terminação o acréscimo de uma vogal átona

juntamente à consoante para que não haja contato direto entre duas consoantes adjacentes. No Quadro 4 abaixo é possível entender de forma mais didática os três tipos de articulações através dos exemplos.

Quadro 4 – Forma fonológica

Forma fonológica	substantivos no plural em inglês	Transcrição fonética	Tradução para o português
sons vozeados: /z/	<u>Boys</u> <u>Lives</u> <u>Girls</u>	/bɔɪz/ /lɪvz/ /gɜːlɪz/	meninos vidas meninas
sons desvozeados: /s/	<u>Cups</u> <u>Lakes</u> <u>Students</u>	/kʌps/ /leɪks/ /stuːdənts/	xícaras lagos estudantes
sons sibilantes: /ɪz/	<u>Glasses</u> <u>Watches</u> <u>Judges</u>	/glæsɪz/ /wɒtʃɪz/ /dʒʌdʒɪz/	óculos relógios juízes

Fonte: Elaborado pela autora com base em Noll (2017, p. 108).

3.3.3 A gramática dos verbos regulares no passado

As flexões dos verbos na gramática inglesa são constituídas por verbos regulares e irregulares. Os verbos regulares possuem um padrão de conjugação que não variam conforme o tempo verbal, já os irregulares são diferentes nesse aspecto, pois não seguem uma única regra (muitos derivam do latim). Nosso olhar se manterá nos verbos regulares, mais especificamente nos tempos verbais do passado, dadas pela terminação /ed/.

Os verbos regulares do passado consistem na adição do sufixo –ed, salvo em alguns casos que devemos atentar às regras ortográficas que explicaremos a seguir. Para as terminações da maioria dos verbos regulares do passado, apenas adicionamos o sufixo -ed para determinar essa conjugação. Alguns exemplos que podemos compreender são palavras como: call, called; help, helped; fix, fixed. Para

verbos que terminam com CVC (consoante+ vogal **tônica**⁹ + consoante) suas terminações também serão /ed/, porém com a última consoante dobrada. Já para terminações com CVC que não possuem vogal **tônica**, essa regra não se aplica como exemplificada no Quadro 5:

Quadro 5 - Terminações dos verbos regulares (CVC)

Terminações CVC (consoante+ vogal tônica + consoante)		
to <u>pl</u> an	planejar	planned
to ad <u>mit</u>	admitir	admitted
to <u>st</u> op	parar	stopped
Terminações CVC (consoante+ vogal átona + consoante)		
to <u>vis</u> it	visitar	visited
to <u>o</u> pen	abrir	opened

Fonte: Elaborado pela autora

Entretanto, além disso, as variações podem ocorrer com a adição de terminações d e em alguns casos a adição de ied. Quando os verbos regulares terminam com e, acrescenta-se apenas d à palavra, como em *share*, que ao se referir ao passado vira *shared*. Para verbos terminados com consoantes + y, elimina-se o y e acrescenta ied. Já para verbos regulares terminados com vogal +y, apenas acrescenta-se o ed. No Quadro 6 podemos ver essas terminações de forma prática¹⁰.

⁹ No quadro 06, a vogal tônica dos exemplos está representada pela parte sublinhada das palavras.

¹⁰ No quadro 07, as letras sublinhadas são para enfatizar as terminações com consoante+y e vogal+y.

Quadro 6 - Terminações dos verbos regulares (-y)

Terminações -y (consoante + y)		
to <u>d</u> ry.	secar	dried
to <u>c</u> arry.	carregar	carried
to <u>c</u> ry.	chorar	cried
Terminações -y (vogal + y)		
to <u>pl</u> ay.	jogar	played
to <u>em</u> ploy.	empregar	employed
to <u>en</u> joy.	aproveitar	enjoyed

Fonte: Elaborado pela autora

Vale lembrar que as regras gramaticais atribuídas aos verbos regulares do passado valem somente para sentenças afirmativas, já em sentenças negativas e interrogativas essas regras não se aplicam, visto que o passado será marcado no verbo auxiliar DO (cujo passado é DID), não se repetindo no verbo principal. A seguir, veremos como os sons empregados a essas regras podem ser diferentes na maneira que pronunciamos os verbos regulares no passado.

3.3.4 A pronúncia dos verbos regulares no passado

Embora na gramática saibamos que o final dos verbos regulares no passado terá o acréscimo do morfema /ed/, para o aprendiz de uma L2 isso pode ser um obstáculo na hora de pronunciar tais verbos. Isso acontece porque na pronúncia temos três maneiras distintas de pronunciar, e isso dependerá da organização da forma base desses verbos. Segundo Azambuja (2010 p. 65):

O problema surge quando, baseado na escrita, o estudante pensa que a partícula adicional cria uma nova sílaba no verbo e, equivocadamente, o reorganiza e o pronuncia com uma sílaba a mais. É esse fenômeno, muito comum entre falantes de português, aprendizes de inglês, que faz com que verbos como *kiss*, mesmo com o acréscimo do morfema do passado,

continuem tendo apenas uma sílaba, sejam erroneamente pronunciados com duas, como *kiss/ed/*, em vez de *kiss/t/*.

Esse pensamento sobre a adição de uma segunda sílaba é muito comum nos aprendizes de uma L2. Por isso, para compreender melhor o motivo desse desvio e saber mais sobre a pronúncia dos verbos regulares no passado, veremos a seguir a diferença entre as três pronúncias (*t*, *d*, *ɪd*) e por que elas diferem entre si.

Sobre a diferença entre as pronúncias do morfema *ed*, precisamos voltar ao estudo do vozeamento e não vozeamento vocal. O fonema */t/* é uma consoante não vozeada, ou seja, não emite vibrações de pregas vocais, deixando assim uma passagem de ar livre na região da glote, fazendo apenas uma pequena obstrução na região da boca, na qual a ponta da língua toca os dentes superiores. Essa articulação é conhecida como ponto de articulação dental. Segundo Azambuja (2010 p. 66), “pertencem também a essa categoria verbos que terminam em */p, k, f, s, ʃ, t/*¹¹.” Para verbos regulares do passado que terminam com consoantes não vozeadas, sua pronúncia será também não vozeada */t/*. Nos verbos *talk* e *stop* por exemplo, temos duas palavras terminadas com as consoantes */k/* e */p/*. Apesar de, gramaticalmente, ser escrita com a adição de *ed*, a pronúncia de ambas terminam em */t/*, sendo assim [*ˈtɑ:k*] e [*ˈstɑ:p*]. No Quadro 7, Azambuja faz uma interessante relação entre os verbos em sua forma-base, mostrando que mesmo com a mudança para o passado, o número de sílabas pronunciadas não modifica.

Quadro 7 - Pronúncia dos verbos regulares */t/*

Forma-base	N.º de sílabas da forma-base	Passado	Pronúncia do morfema de passado	N.º de sílabas da forma de passado
<i>stop</i>	1	<i>stopped</i>	<i>stopp/t/</i>	1
<i>work</i>	1	<i>worked</i>	<i>work/t/</i>	1
<i>laugh</i>	1	<i>laughed</i>	<i>laugh/t/</i>	1
<i>kiss</i>	1	<i>kissed</i>	<i>kiss/t/</i>	1
<i>finish</i>	2	<i>finished</i>	<i>finish/t/</i>	2
<i>watch</i>	1	<i>watched</i>	<i>watch/t/</i>	1

Fonte: Azambuja (2010 p. 66).

¹¹ Verbos cuja forma-base termina em */t/*. Uma consoante não vozeada também pode fazer parte de outra categoria.

Para os verbos terminados em consoantes vozeadas, o processo de pronúncia modifica para a consoante /d/, pois assim como as consoantes /b, g, v, ð, z, dʒ, m, n, ŋ, l, r/, o fonema /d/ também produz vibrações nas cordas vocais. No Quadro 8, veremos alguns exemplos de verbos que utilizam essa terminação vozeada por terminarem com consoantes vozeadas também.

Quadro 8 - *Pronúncia dos verbos regulares /d/*

Forma-base	N.º de sílabas da forma-base	Passado	Pronúncia do morfema de passado	N.º de sílabas da forma de passado
<i>marry</i>	2	<i>married</i>	<i>marry/d/</i>	2
<i>allow</i>	2	<i>allowed</i>	<i>allow/d/</i>	2
<i>rob</i>	1	<i>robbed</i>	<i>robb/d/</i>	1
<i>beg</i>	1	<i>begged</i>	<i>begg/d/</i>	1
<i>love</i>	1	<i>loved</i>	<i>lov/d/</i>	1
<i>bathe</i>	1	<i>bathed</i>	<i>bath/d/</i>	1
<i>use</i>	1	<i>used</i>	<i>us/d/</i>	1
<i>judge</i>	1	<i>judged</i>	<i>judg/d/</i>	1

Fonte: Azambuja (2010 p. 67).

Assim como nas consoantes não vozeadas do primeiro quadro, no quadro de Azambuja sobre os verbos em terminações vozeadas também não houve mudança no número de sílabas ao pronunciar o verbo regular no passado. E uma segunda observação a ser feita é que essa regra da pronúncia também é válida para verbos terminadas em /y/ e /w/ como nas palavras *marry*=*marry/d/* (casar) e *allow*=*allow/d/* (permitir).

A terceira pronúncia atrelada aos verbos regulares do passado compreende as terminações dos verbos em /t/ e /d/. Apesar de serem não vozeadas e vozeada, a pronúncia desses verbos seguem para uma vertente própria. Segundo Celce-Murcia *et al.* (1996. p. 134), “quando o verbo termina em /d/ ou /t/, a desinência leva uma vogal epentética e é realizada como /id/ ou /əd/”¹². Isso acontece porque nos verbos terminados com as consoantes /t/ e /d/, ao se transformarem em verbos no passado, a pronúncia resultará em uma sílaba adicional para que não haja contato direto entre

¹² No original “When the verb ends in /d/ or /t/, the ending takes an epenthetic vowel and is realized as /id/ or /əd/”. [tradução do autor]

duas consoantes adjacentes. No Quadro 10, Azambuja (2010, p. 68) mostra como isso ocorre¹³.

Quadro 9 - Pronúncia dos verbos regulares /ld/ ou /əd/

Forma-base	N.º de sílabas da forma-base	Passado	Pronúncia do morfema de passado	N.º de sílabas da forma de passado
want	1	wanted	want/ɪd/	2
dedicate	3	dedicated	dedicat/ɪd/	4
attend	2	attended	attend/ɪd/	3
decide	2	decided	decid/ɪd/	3

Fonte: Azambuja (2010 p. 68).

Assim como mencionado no começo desta subseção, é um desafio para os aprendizes de uma L2 entenderem a diferença de pronúncia quando já se tem enraizada uma sílaba adicional em que não se coloca, por exemplo. Celce-Murcia *et al.* (1996, p. 255) reforçam esse problema dizendo que:

Os alunos que não tem conhecimento dessas regras fonológicas (em particular alunos de origens linguísticas nas quais o agrupamento consonantal final é mais restrito do que em inglês) geralmente pronunciam cada terminação /ed/ como um /id/ ou /əd/ totalmente silábico.¹⁴

Somado aos diversos detalhes sobre o que acabamos de ver sobre fundamentos teóricos, é notório que, para aprender uma L2, como o inglês, é necessário saber e compreender as singularidades entre gramática e pronúncia dos plurais dos substantivos e também sobre os verbos regulares no tempo verbal do passado. Por isso, o próximo capítulo irá analisar os objetos de estudo que permeiam este trabalho, a fim de apresentar fatos sobre o ensino de pronúncia nas salas de aula das escolas de Ensino Médio, que possuem como ferramenta básica o livro didático.

¹³ Vale ressaltar que essas regras se aplicam para verbos regulares do passado (passado simples e particípio). Sabemos que palavras no particípio usadas como adjetivos terão o acréscimo de regras que não cabem aqui mencionar.

¹⁴ No original: "Students who lack knowledge os these phonological rules (in particular students from language backgrounds in which final consonante clustering is more restricted than in English) often pronounce every /ed/ ending as a fully syllabic /id/ or /əd/." [tradução do autor]

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, o objetivo foi analisar e discorrer sobre atividades e informações sobre pronúncia, mais especificamente os plurais dos substantivos e o uso das diferentes pronúncias dos verbos regulares do inglês no passado, que os três livros da Coleção *Circles* (KIRMELENE *et al*, 2016a; 2016b; 2016c) – aprovados pelo PNLD de 2018 – trouxeram ou não para o ensino de língua inglesa em sala de aula do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Para além da análise descritiva, também considerou a importância do uso do alfabeto fonético durante as atividades do livro, bem como o uso do recurso do quadro dos símbolos fonéticos e a utilização de áudios, disponibilizados através do CD que cada exemplar contém na contracapa.

4.1 LEVANTAMENTO DE DADOS

Inicialmente foram separadas e analisadas informações que cada exemplar didático apresentou sobre os assuntos em questão, tanto no livro do aluno quanto no do professor. Partindo de um ponto escasso de informações presentes no livro, as seções foram divididas em dois grupos, como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 10 - Seções analisadas

GRUPO A	Atividades relacionadas ao plural dos substantivos e as terminações dos verbos regulares /ed/ <u>que aparecem</u> nos livros didáticos;
GRUPO B	Atividades que teriam potencial para apresentar o plural dos substantivos e as terminações dos verbos regulares /ed/, <u>mas não apresentam</u> ;

Fonte: Elaborada pela autora

Foram enquadradas no grupo A todas as atividades relacionadas ao plural dos substantivos e atividades com as terminações dos verbos regulares que realmente aparecem nos três livros didáticos da coleção analisada. No grupo B,

foram enquadradas todas as atividades que não apresentam esses assuntos, porém teriam potencial para que os temas fossem trabalhados com o aluno, já que fazem relação com o plural dos substantivos e os verbos regulares com final /ed/. Com essa divisão de seções, obtiveram-se resultados mais claros sobre o livro didático analisado, compreendendo o potencial de exploração da pronúncia da língua inglesa que o livro traz ou que poderia trazer para o aprendizado de um estudante de uma segunda língua.

4.1.1 Resultados do Grupo A

A análise dos livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio foram feitas de maneira a descrever os resultados, explicando as atividades encontradas e explorando a capacidade de cada atividade em termos de pronúncia.

Enquadrado no grupo A, apenas o livro 2 (KIRMELENE *et al.*, 2016b) da coleção apresenta informações sobre os verbos regulares do inglês no passado /ed/. Sabemos que cada livro compreende uma organização de assuntos a serem trabalhados em cada ano disciplinar, por isso a presença mais explícita sobre a pronúncia dos verbos regulares no passado aparece no livro 2 da coleção. A caixa de informações apresenta uma breve contextualização ao aluno, informando-o que existem “diferentes padrões de pronúncia” para os verbos regulares no passado, assim como descrito na caixinha de informação. Após isso, o aluno precisa ouvir o CD que vem junto com o exemplar para compreender as diferentes pronúncias. Sobre a caixa de informações, segue a Figura 8.

Figura 8 - Regular verbs in the past

PRONUNCIATION
REGULAR VERBS IN THE PAST
 Did you know the regular verbs in the past may end similarly (with *-ed*), but have different pronunciation patterns?

1 Listen to the following verbs, all extracted from the biographies you read and heard in this unit. In your notebook, create a table like the one below and organize the verbs according to their *-ed* ending sound.

/t/	/d/	/ɪd/

2 Listen again and repeat the verbs. Could you notice a pattern in the way the *-ed* ending is pronounced? Discuss with your classmates and your teacher, and then try to complete the sentences below.

- Verbs that end in an unvoiced sound, the *-ed* is pronounced ●.
- Verbs that end in a voiced sound, the *-ed* is pronounced ●.
- Verbs that end in a /t/ or /d/ sound, the *-ed* is pronounced ●.

You can try to use what you just learned during the story circle when you share your account.

Fonte: Kirmeliene *et al.*, (2016b, p. 25)

Para embasar a informação, a caixinha denominada “*Pronunciation*” oferece ao aluno duas atividades que estimulam a habilidade de “*listening*” do aprendiz de uma segunda língua. Na primeira atividade, o aluno ouve, com o auxílio do CD do livro, verbos extraídos da biografia lida no capítulo em questão. Após ouvir, classifica os verbos ouvidos em /t/, /d/ ou /id/ conforme sua percepção auditiva. Considerando que o aluno não teve nenhum conhecimento prévio sobre a diferença entre as terminações dos verbos regulares, a atividade deixa aberto para questionamentos sobre o motivo de ter essas diferentes terminações e não informa o aluno como de fato podem ser pronunciadas tais palavras, como, por exemplo através das transcrições fonéticas. Assim como diz Celce-Murcia *et al.* (1996. p.40):

Uma das primeiras decisões a tomar no ensino de pronúncia é incorporar ou não a transcrição fonêmica na instrução. Naturalmente, pode depender da extensão da instrução de pronúncia prevista. [...] No entanto, se as aulas semanais forem planejadas ao longo do tempo, a transcrição fonêmica pode ser indispensável como meio de percepção dos alunos ao separar os sons do inglês de suas representações ortográficas. Na maioria das aulas de línguas, não é essencial que os alunos sejam capazes de transcrever palavras em si; no entanto, a capacidade de ler transcrições fonêmicas permitirá que os alunos compreendam os elementos da pronúncia visualmente e auditivamente.¹⁵

O reforço na pronúncia de maneira visual, como Celce-Murcia *et al.* (1996) aponta, facilita o aprendizado do estudante de uma L2 e pode ser uma ferramenta auxiliadora para compreender as pronúncias das palavras quando o aprendiz treina a habilidade do “*listening*” (ouvir) ou do “*speaking*” (falar). Esse reforço, que a habilidade de “*reading*” (leitura) agrega, trabalha com pelo menos três das quatro habilidades e contribui para a internalização da segunda língua na vida do aprendiz.

Após a primeira atividade, o livro traz um questionamento sobre o padrão das terminações dos verbos regulares do inglês e se o aluno conseguiu identificá-las apenas através do áudio do CD. Nessa atividade, o mediador é mencionado para que se tenha um auxílio maior do que apenas o áudio em CD. As sentenças

¹⁵ No original “One of the first decisions to make in teaching pronunciation is whether or not to incorporate phonemic transcription in instruction. Naturally, it may depend on the extent of pronunciation instruction anticipated[...]However, if weekly lessons are planned over an extended time, phonemic transcription can be indispensable as a means of separating students'perceptions ofEnglish sounds from their orthographic representations. In most language classrooms, it is not essential that the students be able to transcribe words themselves; however, the ability to read phonemic transcriptions will enable the students to comprehend the elements of pronunciation visually as well as aurally.” [tradução do autor]

descritas logo abaixo precisam ser preenchidas de acordo com a terminação que a descreve. Sobre essas sentenças, fala-se sobre sons vozeados e desvozeados. Para alunos sem um conhecimento prévio, a intervenção do mediador é fundamental para uma explicação completa, porém, se isso não é possível, o aluno em questão não saberá o significado de sons vozeados e desvozeados, pois o livro em si não aborda essa explicação em nenhum momento. A ideia de uma caixa de informação sobre vozeamento e desvozeamento presente no livro facilitaria a compreensão de quem está descobrindo as diferentes situações de pronúncia em verbos regulares com terminações iguais. É importante observar o que Schwindt (2014. p. 40) diz a respeito do estado da glote:

Se corrente de ar, ao passar pela laringe, encontra a glote fechada devido à aproximação das cordas vocais, ela força a passagem, fazendo com que as cordas vocais vibrem e assim se produzam fones vozeados, também denominados sonoros. [...] Sons produzidos sem a vibração das pregas vocais são chamados de desvozeados ou surdos.

Outro grande problema já mencionado no referencial teórico e que ocorre nesses casos em que não há uma explicação maior é em relação ao acréscimo de uma sílaba na hora de pronunciar os verbos regulares no passado. Como Azambuja (2010. p. 65) já mencionou, “aprender a pronúncia do passado dos verbos regulares do inglês é uma das tarefas mais árduas que um estudante pode enfrentar.” Veja-se que é quando o aprendiz brasileiro, ao ler os morfemas finais /ed/, acaba por criar uma sílaba adicional em palavras que não são pronunciadas assim. Azambuja (2010. p. 65) finaliza afirmando que “o que esses estudantes não percebem é que a vogal do morfema do passado existe apenas na grafia, não na pronúncia”.

Para além da caixa de informações denominada “*Pronunciation*”, no livro não há nenhuma continuidade sobre o verbo regular no passado, com mais atividades para que o estudante entenda as diferenças de pronúncia, além de nenhuma forma de praticar essa pronúncia. Ademais, apesar de haver uma tabela fonética no final do livro didático, não há exemplos na caixa de informações que possam mostrar como funciona a pronúncia de cada terminação do verbo regular, o que seria de grande interesse, pois em nenhum momento o livro dá essa dica de pesquisar a tabela fonética no final do exemplar.

Retomando a análise, observamos que o material de estudo apresenta atividades sobre os verbos regulares no passado como descrito acima, porém de

forma breve e sem uma explicação aprofundada sobre a noção das terminações t,d, ed. A partir dessa observação, caberia aqui citar uma possível solução de problema, criando uma espécie de “*Pronunciation Reference*”. Isso porque, na coleção completa, existe, no fim de cada exemplar, um “Grammar reference”, com explicações objetivas de gramática para que o aluno relembre os conteúdos gramaticais de cada capítulo estudado, conforme Figura 9.

Figura 9 - *Grammar reference*

GRAMMAR REFERENCE

UNIT 1

Aqui, você encontra os conceitos gramaticais das unidades sistematizados e exemplificados. Essa é uma ótima oportunidade de rever conteúdo gramatical e esclarecer dúvidas.

SIMPLE PRESENT

Talking about general truths and concepts, permanent situations and actions that occur on a regular basis

Language Use

Geralmente, usamos verbos no **simple present** quando falamos de situações permanentes, de fatos e conceitos aceitos como verdade geral ou de ações que ocorrem com regularidade.

What a child experiences during the early years sets a critical foundation for the entire life course.
(os verbos *to experience* e *to set* expressam uma situação permanente)

They tell you to search for yourself, but strangely, they never tell you where to look.
(o verbo *to tell* expressa uma ação que ocorre com regularidade)

Language Structure

Na **afirmativa**, com **I, you, we** e **they**, utilizamos o **verbo em sua forma infinitiva sem to**. Para a **terceira pessoa do singular** (*he/she/it*), a regra geral é **acrescentar -s ao verbo no infinitivo sem to**.

The group allows them to feel that they stand out from the crowd.
(= *it*) _____ (verbo *to allow*)

Unfortunately, skin tone matters in many places.
(= *it*) _____ (verbo *to matter*)

Há algumas exceções a essa regra. Aos verbos terminados em **s, ss, sh, ch, o, x e z**, acrescenta-se **-es** para a **terceira pessoa do singular**. Nos verbos que terminam em **-y precedido de consoante**, troca-se o **y** por **-ies**.

Fonte: Kirmeliene et al., (2016a, p. 118)

Como no exemplo apresentado acima, a partir do livro 1 da coleção, conseguimos observar que é possível termos um parâmetro geral do que o

“*grammar reference*” apresenta, mostrando de maneira mais objetiva os pontos de estudo gramaticais que o livro apresenta durante os capítulos. A ideia de trazer conteúdos condensados sobre pronúncia ao final do livro, acompanhado da tabela IPA, tornaria mais fácil o entendimento do aprendiz de uma L2 separando o que escrevemos do que lemos e como lemos e falamos.

No grupo A, não conseguimos encontrar mais nenhuma informação tanto sobre os plurais dos substantivos quanto dos verbos regulares do passado. Apesar de haver três volumes, os livros da coleção não apresentam mais nenhuma informação ou atividade sobre os assuntos de estudo deste trabalho, trazendo uma preocupação relevante sobre o estudo de pronúncia nas aulas de inglês do Ensino Médio.

4.1.2 Resultados do Grupo B

No grupo B, exploramos informações e atividades que, apesar de não apresentar explicitamente sobre os assuntos, teria muito potencial para envolver a pronúncia e indagar o estudante de uma L2 algumas questões norteadoras sobre o plural dos substantivos e de como as pronunciamos. No exemplo da Figura 10, teremos uma atividade do livro 1, inicialmente para introduzir o assunto sobre os adjetivos possessivos, em que os alunos são desafiados a escutarem músicas que falam sobre o amor e, junto com isso, eles precisam completar frases das músicas.

Figura 10 - Atividade - Músicas sobre o amor

WHILE-LISTENING

5 Listen to the song excerpts below. Identify the order of the songs you hear and write their titles in your notebook to register the correct sequence.

Can't Take My Eyes off You

Pardon the way that I stare
 1 The sight of you makes me weak
 There are no words left to speak
 But if you feel like I feel
 Please let me know that it's real
 [...]

Bob Crewe & Bob Gaudio. Featured on the soundtrack of *10 Things I Hate About You* (1999). Disponível em: <www.metrolyrics.com/cant-take-my-eyes-off-you-lyrics-muse.html>. Acesso em: 3 mar. 2016.

Have You Ever Really Loved a Woman?

To really love a woman, to understand her
 You've got to know her deep inside
 Hear every thought, see every dream
 And give her wings when she wants to fly
 Then when you find yourself lying
 Helpless in her arms
 2 [...]

Robert John Lange / Bryan Adams / Michael Kamen. Featured on the soundtrack of *Don Juan DeMarco* (1994). Disponível em: <www.musicmatch.com/lyrics/Bryan-Adams/Have-You-Ever-Really-Loved-a-Woman>. Acesso em: 3 mar. 2016.

How Deep Is Your Love

I know your eyes in the morning sun
 I feel you touch me in the pouring rain
 And the moment that you wander far from me
 3 I wanna feel you in my arms again
 And you come to me on a summer breeze
 Keep me warm in your love then you softly leave
 [...]

Barry Gibb / Maurice Gibb / Robin Gibb. Featured on the soundtrack of *Saturday Night Fever* (1977). Disponível em: <www.metrolyrics.com/how-deep-is-your-love-lyrics-bee-gees.html>. Acesso em: 3 mar. 2016.

All I Ask Of You

No more talk of darkness,
 Forget these wide-eyed fears,
 I'm here, nothing can harm you
 My words will warm and calm you.
 Let me be your freedom,
 Let daylight dry your tears,
 4 I'm here, with you, beside you
 To guard you and to guide you [...]

Andrew Lloyd Webber / Charles Hart. Featured on the soundtrack of *The Phantom of the Opera* (1989; 2004). Disponível em: <www.metrolyrics.com/all-i-ask-of-you-lyrics-andrew-lloyd-webber.html>. Acesso em: 3 mar. 2016.
 Ver Banco de Gêneros.

Fonte: Kirmeliene et al., (2016a, p. 38, 39)

A atividade pede para que, durante o áudio, eles tentem completar os versos das músicas com as palavras corretas. Após essa atividade, há mais quatro atividades relacionadas ao texto, mas que fazem apenas referências ao tema das

músicas, tornando-as repetitivas para os alunos. Nesse caso, haveria uma oportunidade muito grande para se tratar de pronúncia, ainda mais falando sobre música, atividade de interesse do aprendiz de uma L2. Para isso, seria muito mais motivador se, junto à letra da música, tivesse a transcrição fonética para que os alunos atentassem o ouvido e acompanhassem a transcrição juntamente com a música. Além disso, no que diz respeito aos plurais dos substantivos, há nas letras muitas palavras que poderiam ser analisadas como forma de atividade sobre sons vozeados e desvozeados. Para exemplo, pegaremos duas das músicas para análise, demonstradas na Figura 11.

Figura 11 - Músicas *How deep is your love* e *All I ask of you*¹⁶

<p>How Deep Is Your Love</p> <p>I know your <u>eyes</u> in the morning sun I feel you touch me in the pouring rain And the moment that you wander far from me ① I wanna feel you in my <u>arms</u> again And you come to me on a summer breeze Keep me warm in your love then you softly leave [...]</p> <p><small>Barry Gibb / Maurice Gibb / Robin Gibb. Featured on the soundtrack of <i>Saturday Night Fever</i> (1977). Disponível em: <www.metrolyrics.com/how-deep-is-your-love-lyrics-bee-gees.html>. Acesso em: 3 mar. 2016.</small></p>	<p>ai nou juə <u>aɪz</u> ɪn ðə 'mɔ:rnɪŋ sʌn fil ju tʌtʃ ɪn ðə 'pɔ:rnɪŋ reɪn ænd ðə 'moumənt ðæt ju 'wɑndə fɑ: frʌm mi aɪ 'wʌnə fil ju ɪn maɪ <u>ɑ:mz</u> ə'ɡeɪn ænd ju klʌm tu mi ʌn ə 'sʌmə brɪz kɪp mi wɔ:m ɪn juə lʌv ðen ju 'sɔftli liv</p>
<p>All I Ask Of You</p> <p>No more talk of <u>darkness</u>, Forget these wide-eyed <u>fears</u>, I'm here, nothing can harm you My <u>words</u> will warm and calm you. Let me be your freedom, Let daylight dry your <u>tears</u>, ① I'm here, with you, beside you To guard you and to guide you [...]</p> <p><small>Andrew Lloyd Webber / Charles Hart. Featured on the soundtrack of <i>The Phantom of the Opera</i> (1989; 2004). Disponível em: <www.metrolyrics.com/all-i-ask-of-you-lyrics-andrew-lloyd-webber.html>. Acesso em: 3 mar. 2016. Ver Banco de Gêneros.</small></p>	<p>nou mɔ: tɔk ʌv 'dɑ:k<u>nəs</u> fə'ɡet ðɪz waɪd-aɪd 'fɪr<u>z</u> aɪ'ɛm hɪr, 'nʌθɪŋ kæn hɑ:m ju maɪ wɔ:rd<u>z</u> wɪl wɔ:m ænd kɑ:m ju. let mi bi juə 'frɪdəm, let 'deɪ.laɪt draɪ juə tɪr<u>z</u>, aɪ'ɛm hɪr, wɪð ju bɪ'saɪd ju</p>

Fonte: Kirmeliene et al., (2016a, p. 38, 39). Adaptação elaborada pela autora.

Nesse exemplo, temos trechos de duas músicas presentes na atividade do livro cujo objetivo é ouvir e escrever a frase que está faltando apenas ouvindo a música. Para usufruir mais do exercício, a ideia que o livro didático poderia trazer como exercícios de pronúncia seria de trazer a transcrição fonética para a sala de aula, com o mediador introduzindo o quadro do IPA que cada exemplar possui nas páginas finais. Vejamos a primeira canção na qual temos dois substantivos em destaque: *eyes* e *arms*. Ambas produzem sons vozeados, que podem ser notados

¹⁶ O livro trabalha o inglês americano.

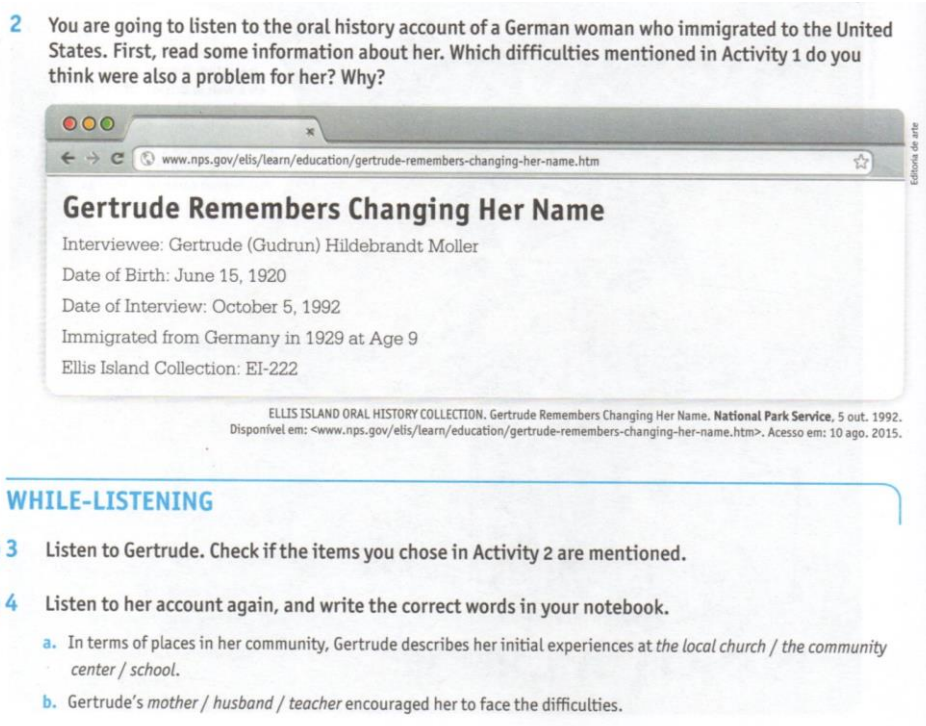
quando transcritas foneticamente, como em /aɪz/ e /ɑrmz/. A presença do áudio da música para que os alunos escutem e notem esse padrão de vozeamento vocal pode não ser suficiente e, por isso, a transcrição pode servir como um material visual importante para entender quando, segundo Silva (2012, p.64), “uma palavra,[...] termina com vogal, ditongo ou consoante vozeada, a forma regular de plural e das formas de terceira pessoa singular presente será sempre **z** que é uma consoante vozeada”.

Já na segunda música, *All I ask of you*, além dos substantivos com terminações vozeadas como em *fears* /fɪrz/, *words* /wɜrdz/ e *tears* /tɪrz/, há a presença do substantivo *darkness* que, pela transcrição fonética, é possível perceber a presença do não vozeamento vocal ao final da palavra: /'dɑrknəs/. Sobre isso Silva (2012, p. 64) também afirma que “quando um nome ou verbo termina em consoante não vozeada, a forma regular de plural ou forma de terceira pessoa do singular presente será sempre **s**, que é uma consoante não vozeada”.

No livro 3 (KIRMELIENE *et al.*, 2016c) encontramos mais uma atividade que teria potencial para explorar a pronúncia dos substantivos no plural. O capítulo tem como tema falar sobre substantivos em grupos. A atividade analisada trata-se de uma história contada em áudio por uma imigrante alemã que foi morar nos Estados Unidos. A atividade de “*while-listening*” (enquanto escuto) desafia o aluno a tentar captar as informações do áudio e averiguar se as mesmas informações descritas no livro conferem com o relato da imigrante alemã, como mostrado na Figura 12 abaixo.

Figura 12 - Grupo B - Atividade 2

2 You are going to listen to the oral history account of a German woman who immigrated to the United States. First, read some information about her. Which difficulties mentioned in Activity 1 do you think were also a problem for her? Why?



Gertrude Remembers Changing Her Name
 Interviewee: Gertrude (Gudrun) Hildebrandt Moller
 Date of Birth: June 15, 1920
 Date of Interview: October 5, 1992
 Immigrated from Germany in 1929 at Age 9
 Ellis Island Collection: EI-222

ELLIS ISLAND ORAL HISTORY COLLECTION. Gertrude Remembers Changing Her Name. National Park Service, 5 out. 1992. Disponível em: <www.nps.gov/ellis/learn/education/gertrude-remembers-changing-her-name.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

WHILE-LISTENING

3 Listen to Gertrude. Check if the items you chose in Activity 2 are mentioned.

4 Listen to her account again, and write the correct words in your notebook.

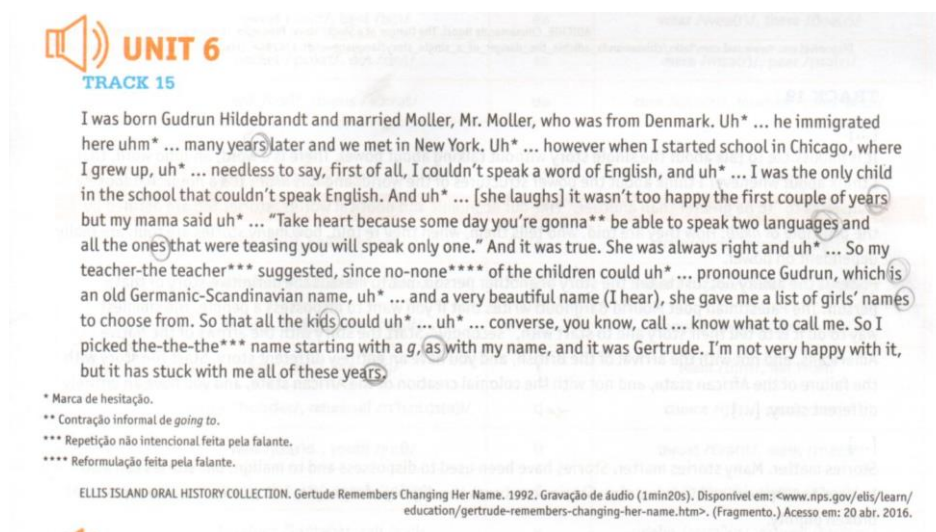
a. In terms of places in her community, Gertrude describes her initial experiences at *the local church / the community center / school*.

b. Gertrude's *mother / husband / teacher* encouraged her to face the difficulties.

Fonte: Kirmeliene et al., (2016c)

A atividade torna-se interessante, pois a presença da personagem aproxima o aprendiz de uma L2, que está se familiarizando com a língua assim como ela relata no áudio. Por ser sua L2 também, a personagem contempla um discurso mais pausado e com alguns desvios compreensíveis no texto, como mostrado na Figura 13, na parte dos “Audios scripts” disponível no final dos exemplares didáticos.

Figura 13 - Grupo B - Atividade 2



UNIT 6
TRACK 15

I was born Gudrun Hildebrandt and married Moller, Mr. Moller, who was from Denmark. Uh* ... he immigrated here uh* ... many years later and we met in New York. Uh* ... however when I started school in Chicago, where I grew up, uh* ... needless to say, first of all, I couldn't speak a word of English, and uh* ... I was the only child in the school that couldn't speak English. And uh* ... [she laughs] it wasn't too happy the first couple of years but my mama said uh* ... "Take heart because some day you're gonna** be able to speak two languages and all the ones that were teasing you will speak only one." And it was true. She was always right and uh* ... So my teacher-the teacher*** suggested, since no-none**** of the children could uh* ... pronounce Gudrun, which is an old Germanic-Scandinavian name, uh* ... and a very beautiful name (I hear), she gave me a list of girls' names to choose from. So that all the kids could uh* ... uh* ... converse, you know, call ... know what to call me. So I picked the-the-the*** name starting with a g, as with my name, and it was Gertrude. I'm not very happy with it, but it has stuck with me all of these years.

* Marca de hesitação.
 ** Contração informal de *going to*.
 *** Repetição não intencional feita pela falante.
 **** Reformulação feita pela falante.

ELLIS ISLAND ORAL HISTORY COLLECTION. Gertrude Remembers Changing Her Name. 1992. Gravação de áudio (1min20s). Disponível em: <www.nps.gov/ellis/learn/education/gertrude-remembers-changing-her-name.htm>. (Fragmento.) Acesso em: 20 abr. 2016.

Fonte: Kirmeliene et al., (2016c)

Para tanto, o uso do áudio se restringe apenas a identificar informações da personagem e algumas características sobre ela na história. A presença de vários substantivos no plural falados pela imigrante alemã poderia ser abordada como prática de pronúncia, a fim de entender as diferentes terminações vozeadas ou não vozeadas e, além disso, a cunho de curiosidade, atentar o ouvido para essas terminações faladas por um personagem que não tem o inglês como sua primeira língua. Na fala da personagem, podemos perceber algumas diferenças de pronúncia. Com um destaque maior para os substantivos no plural, podemos entender que sua fala se aproxima mais de uma pronúncia britânica do que americana. Por isso a importância de abordar essas diferenças nesse exercício em particular, para que o aprendiz de uma L2 possa entender que existem diferentes formas de pronunciar uma palavra, pegando o exemplo da personagem que, por ser natural da Alemanha, possui um sotaque¹⁷ mais voltado ao inglês britânico. Para exemplificar essa diferença, separamos os plurais do texto de Gudrun Hildebrandt, que conta um pouco sobre sua vida em Nova York, no quadro abaixo.

Quadro 11 - Transcrição fonética - Livro 3

plurais retirados do texto	transcrição pelo áudio da personagem	transcrição inglês americano
years	jɪəz	jɪrɪz
ones	wʌnz	wʌnz
languages	læŋgwɪdʒɪz	læŋgwədʒəz
kids	kɪdz	kɪdz
names	neɪmz	neɪmz
as	ɔz	æz

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que todos os substantivos retirados do texto são plurais com terminações vozeadas, representadas pelo fonema /z/. Isso ocorre, pois em todas elas temos a combinação de uma vogal ou consoante nasal, que traz o

¹⁷ Segundo Lyons (1987, p.246), sotaque é “restrito a variedade de pronúncia.”

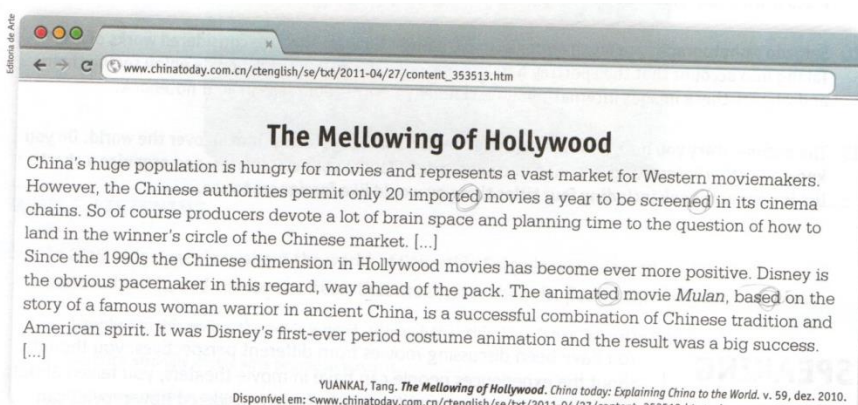
vozeamento, com o fonema no plural /z/. Em alguns substantivos retirados do texto, as duas transcrições permanecem as mesmas e não possuem uma diferença nítida aos ouvidos. Já em outras palavras, como em *years*, por exemplo, podemos perceber o desaparecimento do /r/ retroflexo na pronúncia da personagem e uma vogal átona chamada *schwa* /ə/ que, segundo Azambuja (2010, p. 14), “é usado para representar vogais não tônicas. É articulada como um /α/ levemente nasalizado e mais alto do que a vogal nasal [ã] do português”. Já na pronúncia americana, o /r/ retroflexo aparece juntamente com o plural vozeado, trazendo um som menos anasalado e menos aberto também.

Um terceiro exemplo que podemos dar como potencial atividade de exploração de pronúncia é a atividade do livro 2 (KIRMELENE *et al.*, 2016b) em que o tema abordado no capítulo trata de passado simples (*simple past*) e passado contínuo (*past continuous*). Na atividade, o livro traz trechos três tipos de textos sobre um filme da Disney, *Mulan*, sendo o primeiro uma resenha, o segundo e o terceiro, artigos. A ideia da atividade proposta pelo livro é de ler os textos e debater em sala de aula sobre qual melhor descreve o filme, como mostrado na Figura 14.

Figura 14 - Grupo B - Atividade 3

PLANNING

1 You are going to read two excerpts from the reviews and an excerpt from a news article about the Disney movie *Mulan*. Read the first one, and identify the correct item about it. Then, write it in your notebook.



The Mellowing of Hollywood

China's huge population is hungry for movies and represents a vast market for Western moviemakers. However, the Chinese authorities permit only 20 imported movies a year to be screened in its cinema chains. So of course producers devote a lot of brain space and planning time to the question of how to land in the winner's circle of the Chinese market. [...]

Since the 1990s the Chinese dimension in Hollywood movies has become ever more positive. Disney is the obvious pacemaker in this regard, way ahead of the pack. The animated movie *Mulan*, based on the story of a famous woman warrior in ancient China, is a successful combination of Chinese tradition and American spirit. It was Disney's first-ever period costume animation and the result was a big success. [...]

YUANKAI, Tang. *The Mellowing of Hollywood*. *China today: Explaining China to the World*. v. 59, dez. 2010. Disponível em: <www.chinatoday.com.cn/ctenglish/se/txt/2011-04/27/content_353513.htm>. Acesso em: 16 nov. 2015.

a. The author of the second review agrees with the first excerpt.

b. The Chinese don't care much about movies.

c. The movie *Mulan* has largely succeeded in portraying the Chinese tradition.

d. It is not possible to know the author's opinion about the movie based only on this excerpt.

3 Finally, you will read an excerpt about a possible remake of *Mulan*. Read it and choose the item which best summarizes it. Register your answer in your notebook.



Fonte: Kirmeliene et al., (2016b)

Mesmo que a atividade seja para a prática de *speaking* (fala), há nele uma oportunidade maior para se falar sobre os verbos regulares no passado que os três textos apresentam. Os exercícios poderiam envolver o quadro IPA para a transcrição desses verbos, com o auxílio do professor, para que entendessem na prática como podemos ter três tipos diferentes de pronúncia com uma mesma terminação escrita /ed/.

No Quadro 12, foram selecionados os verbos dos dois textos em questão e separados nas três terminações dos verbos regulares do passado como forma de analisar e classificar os diferentes verbos regulares do inglês. Assim como no exercício analisado no grupo A, os textos aqui selecionados poderiam ter o mesmo tipo de atividade para treinar o ouvido do aprendiz de uma L2 que está estudando esse conteúdo em sala de aula.

Quadro 12 - Atividade 3 - Terminações -ed

verbos regulares do passado retirados dos três textos	terminação /t/	terminação /d/	terminação /ɪd/
animated	—	—	ænəmeɪt <u>ɪd</u>
closed	—	klouz <u>d</u>	—
imported	—	—	ɪm'pɔ:t <u>ɪd</u>
screened	—	skrɪn <u>d</u>	—
based	beɪs <u>t</u>	—	—
announced	ə'nəʊns <u>t</u>	—	—
expressed	ɪk'spre:s <u>t</u>	—	—

Fonte: elaborada pela autora.

O quadro acima mostra de forma bem didática como a transcrição fonética auxilia o estudante a entender porque utilizamos diferentes pronúncias para uma mesma terminação. Como já mencionamos anteriormente, o que vai determinar se ela termina com fonema /t/, /d/ ou /ɪd/ depende da pronúncia do último som da forma-base do verbo. Como afirma Azambuja (2010, p.65), “todos os verbos cuja forma-base terminar em consoante não vozeada, a terminação /ed/ vai ser pronunciada como /t/.” Já para pronúncias terminadas com /d/, Azambuja (2010, p.66), explica que:

Diferentemente de /t/, ela é uma consoante vozeada, na qual, quando produzida, há vibração nas cordas vocais. Nesse caso, também por uma associação natural, une-se a verbos cujo som final é, também, vozeado.

E na última terminação da pronúncia com /ɪd/, temos o que Azambuja (2016, p.67) chama de “verbos especiais porque são os únicos nos quais a vogal do morfema ed é pronunciada, o que resulta em uma sílaba adicional.”

O que podemos concluir com alguns dos exemplos retirados dos três livros da coleção é que a pronúncia dos livros didáticos ainda se encontra em um plano muito inferior em relação à gramática. É de fundamental importância que o aprendiz de uma L2 tenha um conhecimento a respeito de pronúncias corretas se o intuito é ouvir e falar, habilidades que se espera do ensino de uma L2. Exercícios básicos

como a diferenciação de substantivos no plural deveriam ser abordados já nos livros iniciais do primeiro ano do ensino médio, uma vez que, sem saber formar o plural dos substantivos, o aluno tende a apenas acrescentar /s/ em todas as palavras, por intuição do que aprendeu na sua L1. Segundo Celce-Murcia *et al.* (1996, p.338):

O programa de pronúncia deve visar no objetivo de longo prazo de inteligibilidade em vez de precisão, ou seja, deve ter como objetivo reduzir, mas não necessariamente erradicar o sotaque estrangeiro. Um resultado da implementação deste objetivo de inteligibilidade é que a visão da pronúncia baseada na fonética deu lugar para uma visão mais ampla, baseada no discurso, que inclui a interação entre recursos, configurações de qualidade de voz e recursos prosódicos.

Ou seja, a pronúncia deve ser parte do processo de aprendizagem do aluno e não apenas um complemento do ensino baseado no livro didático. Além disso, ele é um processo de internalização que exige tempo e interage com diversos recursos, não apenas literários, mas também auditivos e de práticas da fala. Por fim, tornou-se um desafio muito grande compreender a relação de pronúncia apenas com algumas atividades presente na coleção de livros didáticos *Circles* (KIRMELIENE *et al.*, 2016a; 2016b; 2016c) que, mesmo de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018-2020 (BRASIL, 2018), não exerce uma preocupação e comprometimento com a pronúncia do aprendiz de uma L2.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender uma segunda língua é um desafio desejado por muitas pessoas. Além de dedicação do aprendiz de uma L2, os materiais utilizados para aprender uma segunda língua podem ser de fundamental importância no crescimento e internalização dessa língua. Entre as várias habilidades que se desenvolvem no decorrer da aprendizagem de uma língua adicional, o *speaking* (falar) está entre os mais cobijados entre os aprendizes de inglês, o que pode ser uma peça fundamental de motivação. Isso porque é a partir da comunicação que conseguimos conquistar mais espaços, tanto pessoal quanto profissional.

Para isso, devemos levar em consideração as maiores dificuldades do aprendiz de uma L2, sendo uma delas a pronúncia. Nela cabe uma parte muito mais prática do que o conhecimento gramatical e de estrutura normativa. A pronúncia no âmbito diário se torna muito mais importante para uma fácil comunicação, ainda que haja desvios de sintaxe.

O objetivo geral desta pesquisa buscou um olhar mais atento para elementos essenciais da pronúncia, como o plural dos substantivos e as diferentes terminações de pronúncia que temos nos verbos regulares do inglês. Ao fim da análise feita nos livros didáticos do Ensino Médio da rede pública da coleção *Circles*, pode-se perceber a carência de atividades e a necessidade de mais conteúdos abordando a pronúncia em sala de aula.

Foi de fundamental importância o levantamento dos objetivos específicos que nortearam a pesquisa a fim de constatar que os três livros da coleção não abordam sobre a pronúncia dos substantivos no plural, e nem exemplos e exercícios com base nesse conhecimento. Assim como abordam de forma muito breve sobre os verbos regulares no passado, não dando real importância e consideração a uma parte do ensino que é de suma importância para a habilidade de *speaking*.

Ainda em se tratando dos objetivos específicos, constatou-se a falta de uma explicação explícita sobre sons vozeados e desvozeados, já que em algumas atividades a pergunta era sobre a classificação dos mesmos. Sabemos que aqui o papel do mediador em sala de aula é de fundamental importância para o desenvolvimento dessa explicação, porém nossa pesquisa não se aprofundou no livro trabalhado em sala de aula, e sim em uma análise puramente documental a fim de compreender o conteúdo que o aprendiz de uma L2 está exposto. Sendo assim,

para encaminhamentos futuros, espera-se realizar esse estudo na prática, para assim compreender melhor o que os livros didáticos trazem de importante para que o aprendiz de uma língua estrangeira tenha o aprendizado pleno e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZAMBUJA, Elen. **Fonética e Fonologia da Língua Inglesa**. Curitiba: IESDE Brasil S. A. 2010.

BEHZADI, Anis; FAHIMNIYA, Farzin. The effect of using two approaches of teaching pronunciation (intuitive-imitative and analyticlinguistic) on speaking fluency among Iranian EFL learners. **Indian Journal Of Fundamental And Applied Life Sciences**, Jaipur, v. 4, n. 1, p. 263-270, mar. 2014. Disponível em: <https://www.cibtech.org/J-LIFE-SCIENCES/PUBLICATIONS/2014/Vol-4-No-1/JLS-043-92-Behzadi%20%26%20Fahimniya.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**: editais. 2018. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais> Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2.ed. New Jersey: Longman, 2000. 491 p.

BRUNER, J. Prefácio. In: VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. **Teaching Pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CHAGURI, Jonathas de Palma. Configurando A História: Os Sentidos E A Política Do Ensino De Línguas Estrangeiras No Brasil. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 Abril 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/9041/6639>. Acesso em 20 jun. 2022.

DAY, Kelly. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, [S.L.], v. 2012, n. 15, p. 1-13, 12 dez. 2012. Faculdades Catolicas. <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.escrita.20850>. Disponível em: <https://www.cibtech.org/J-LIFE-SCIENCES/PUBLICATIONS/2014/Vol-4-No-1/JLS-043-92-Behzadi%20%26%20Fahimniya.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

GATTEGNO, Caleb. **Teaching Reading with Words in Color: A Scientific Study of the Problems of Reading.** Educational Solutions Inc. 2 ed. 249p. 2011

KELLY, Gerald. **How to teach pronunciation.** Ed. Longman. 2.ed. 2001.

KIRMELIENE, *et al.* **Circles I:** inglês. 1º ano: Ensino Médio. FTD, 2016a.

KIRMELIENE, *et al.* **Circles I:** inglês. 2º ano: Ensino Médio. FTD, 2016b.

KIRMELIENE, *et al.* **Circles I:** inglês. 3º ano: Ensino Médio. FTD, 2016c.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LANTOLF, James P; THORNE, Steven L; POEHNER, Matthew E. **Theories in Second Languages Acquisition** cap. 11 Sociocultural theory and second language development .2015 p.208-226.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística:** uma introdução. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1987.

MENEZES, Danielle de Almeida. Ensino De Inglês e Formação De Professores: Reflexões Sobre O Contexto Brasileiro. UFRJ, Rio de Janeiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.09, n.17, 2017, p. 151-164. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

NOLLI, Carla Fernanda. **Fonética e fonologia da língua inglesa.** Uniasselvi: 2017. 167 p.

OHTA, Amy Snyder. **Second and Foreign Language Education.** Sociocultural Theory and Second/Foreign Language Education. Springer International Publishing. 2017.

OSBORNE HEAD & NECK INSTITUTE. **What are vocal nodules?** 2016. Disponível em: <https://voicedoctorla.com/voice-disorders/vocal-nodules-nodes/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O Ensino de Língua Inglesa no Brasil. **Revista eletrônica Travessias.** UNIOESTE. Paraná, v.8 n.2, 2014, p.340-346. Disponível em: < e-revista.unioeste.br> Acesso em: 21 jun. 2022.

PORTUGUÊS É LEGAL. **Indicação para professores de inglês: Circles, da FTD, para ensino médio.** 2017. Disponível em: <http://www.portugueselegal.com.br/indicacao-para-professores-de-ingles-circles-da-ftd-para-ensino-medio/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** Parábola Editorial. São Paulo. 2012.

SCARPA, Ester Mirian: Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda;

SCHWINDT, Luiz Carlos. **Manual de Linguística: fonologia, morfologia e sintaxe**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

SERPA, Oswaldo. **Gramática da Língua Inglesa**. Rio de Janeiro. 2.ed. 1971.

SILVA, T Cristóforo. **Pronúncia do Inglês: para Falantes do Português Brasileiro**. Contexto.1. ed. São Paulo. 2012.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. [S.l.]: Contexto, 2007.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ANJOS, Flávius Almeida dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Revista eletrônica Muitas Vozes**. Ponta Grossa, v.1, n.1, 2012, p.127-149. Disponível em: < www.revistas2.uepg.br> Acesso em: 21 jun. 2022.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem : Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo. Martins Fontes. 1998.

XAVIER, Rosely Perez; URIO, Everlaine Daluz Weber. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 45, n. 1, p. 29-54, jun. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-18132006000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VRTqzwqsyV4PWPJqrh8jLZQ/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.

YÜKSEL, I; CARNER, M. The Silent Way. In.: ÇELIK, Servet. **Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education**. Egiten: Turquia. 2014. 472 p.