



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

ANELISE PEREIRA ARAÚJO MATOS

**O ENSINO DOS FONEMAS FRICATIVOS INTERDENTAIS DO
INGLÊS: INVESTIGANDO TURMAS DE ENSINO MÉDIO EM
JACOBINA- BA**

Jacobina

2012

ANELISE PEREIRA ARAÚJO MATOS

**O ENSINO DOS FONEMAS FRICATIVOS INTERDENTAIS DO
INGLÊS: INVESTIGANDO TURMAS DE ENSINO MÉDIO EM
JACOBINA- BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para fim avaliativo do Componente Curricular Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas - Universidade do Estado da Bahia - Campus IV - Jacobina - Ba.

Orientado pela professora Juliane Regina Trevisol.

Jacobina

2012

ANELISE PEREIRA ARAÚJO MATOS

O ENSINO DOS FONEMAS FRICATIVOS INTERDENTAIS DO
INGLÊS: INVESTIGANDO TURMAS DE ENSINO MÉDIO EM
JACOBINA- BA

Monografia apresentada a Universidade do Estado da Bahia – UNEB - como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas.

Aprovado em 21 de dezembro de 2012

Prof^a. Mestre Juliane Regina Trevisol

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Especialista Roberto Rodrigues Bueno

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof^a. Especialista Graciélia Novaes da Penha

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

À Isabela, Adriano, Nete, Mizael, Fernando e Gu.

AGRADECIMENTOS

Existem muitas pessoas que eu gostaria de demonstrar minha imensa gratidão por ficar ao meu lado durante esses últimos quatro anos. Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me fazer um ser humano capaz de aceitar desafios e cheia de energia para superar as dificuldades. Em segundo lugar, gostaria de agradecer a minha família pelo amor incondicional e por me ajudar olhar com fé mesmo em meio aos obstáculos: Minha filha Isabela, meu esposo Adriano, minha mãe Nete, meu pai Mizael, meu irmão Fernando e meu sobrinho Gustavo. Vocês são a base sólida pela qual a minha vida está fundamentada.

Também, gostaria de agradecer a todos os meus amigos que me apoiaram: meus amigos da graduação, Sarah, Jackeline, Lourdes, Davi, Matheus, Cássio, Tauana. Foram especiais os momentos que passamos juntos; meus amigos da Prefeitura, Lenelcy, Zizi, Ramon, Célio. Obrigada pelo apoio e confiança que vocês a mim dispensaram. Obrigada à todos os meus amigos de Quixabeira em especial a Adriana, Lide, Kete, que em muitas vezes, cuidaram da minha filha para que eu pudesse alcançar este sonho, obrigada meninas!

Sou imensamente agradecida a todos os meus professores da graduação: Rodrigo, Rousy, Arnon, Juliana, Júlio, e especialmente a minha orientadora Juliane, pela paciência e carinho ao instruir-me na elaboração deste trabalho. Também, agradeço de modo especial, ao professor Roberto, por me motivar a obter o melhor que o curso pudesse oferecer para minha formação docente, como também, por fazer parte da banca. Agradeço de forma especial também a Graci, pela paciência e dedicação dispensadas durante as aulas de estágio e por aceitar participar de banca examinadora.

Obrigada a Prefeitura Municipal de Quixabeira pelo suporte financeiro. Além desses, também quero agradecer as pessoas que me ajudaram a chegar até a universidade me dando carona, sem esse auxílio eu não teria conseguido o diploma. E finalmente, gostaria de agradecer a todos participantes deste estudo, sem eles este trabalho não seria completado. Muito obrigada!

“O ensino da pronúncia é a chave para uma completa obtenção das habilidades comunicativas.”
(Brown, 2007, p.339)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar se os professores brasileiros de inglês ensinam os fonemas fricativos interdentais da língua inglesa nas turmas de Ensino Médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Jacobina - Bahia. Os participantes foram dois professores de inglês atuantes na instituição investigada e oito alunos matriculados em séries que variavam entre o primeiro ao terceiro ano. Os dados foram coletados por meio de observações das aulas de inglês e, um questionário realizado com os professores e um outro com os alunos. De modo geral, os resultados indicam que pode estar ocorrendo uma variação quanto ao ensino dos fonemas do 'th' (um professor possivelmente esteja fazendo a instrução explícita dos sons em questão enquanto o outro não). Os resultados também sugerem que a pronúncia não é a habilidade mais evidenciada pelos educadores nas aulas de língua inglesa. No entanto, acredita-se serem necessárias futuras pesquisas que ampliem o tempo de observação a fim de verificar tal questão.

Palavras-chave: Fricativas interdentais inglesas, Ensino, Pronúncia.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate whether the Brazilians teachers of English teach the English interdental fricative phonemes in classes of High School *Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães* in *Jacobina - Bahia*. The participants were two English teachers working in the institution investigated and eight students enrolled in grades ranging from the first until the third year. Data were collected through observations of English classes and a questionnaire realized with teachers and students. Overall, the results indicate that a variation may be occurring as the teaching of the 'th' phonemes (possibly a teacher is working the explicit instruction of the sounds in question while the other teacher is not). The results also suggest that the pronunciation is not the most evidenced skill by educators in English language lessons. However, it is believed to be necessary further research to expand the observation time to verify this issue.

Key words: English Interdental Fricatives, Teaching, Pronunciation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Respostas dos alunos quanto ao recebimento da instrução das fricativas interdentais	29
Tabela 2. Nível de Importância das habilidades comunicativas obtidos dos professores	30
Tabela 3. Nível de Importância das habilidades comunicativas obtidos dos alunos	31
Tabela 4. Respostas individuais dos alunos sobre o interesse em aprender falar inglês fluentemente	32
Tabela 5. Respostas individuais dos alunos sobre a inibição para a pronúncia dos fonemas do 'th'	34
Tabela 6. Dificuldade dos alunos em produzir os fonemas do 'th'	36

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise Contrastiva

ESL – Ensino de Segunda Língua

HDM – Hipótese do Diferencial da Marcação

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

LN – Língua Nativa

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

PB – Português Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	11
2	CAPÍTULO II: REVISÃO DE LITERATURA	14
	2.1 O ENSINO DA PRONÚNCIA	14
	2.2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DE UMA SEGUNDA LÍNGUA	18
	2.3 AS FRICATIVAS INTERDENTAIS DA LÍNGUA INGLESA	21
	2.4 O ENSINO DAS FRICATIVAS INTERDENTAIS DO INGLÊS: UM EXPERIMENTO EM RAMOS (2010).....	22
3	CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA	25
	3.3 PARTICIPANTES	25
	3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	26
	3.5 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS	27
4	CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	28
	4.1 NÍVEL DE IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA DAS FRICATIVAS INTERDENTAIS	28
	4.2 FATORES INIBIDORES E POTENCIALIZADORES DO ENSINO DAS FRICATIVAS INTERDENTAIS INGLESAS	32
	4.3 OS FATORES INIBIDORES E POTENCIALIZADORES DO ENSINO DAS FRICATIVAS INTERDENTAIS INGLESAS E AS PROVÁVEIS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DESSES FONEMAS	35
5	CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
	REFERÊNCIAS	40
	APÊNDICES	

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Aprender uma segunda língua é uma tarefa extremamente difícil (Ellis, 1997) e que requer muito esforço e dedicação por parte do aprendiz. Para isso, além da importância do empenho de quem está aprendendo e das suas características individuais, existe a grande contribuição da qualidade e quantidade do *input*- insumo - que o aprendiz recebe, ou seja, quanto mais frequente e autêntica for às experiências na língua alvo mais significativa será o aprendizado (Ellis, 1997). Considerando o caso dos estudantes falantes nativos do Português Brasileiro (PB), a aprendizagem da língua inglesa no Brasil acontece, na maioria das vezes, através da instrução formal, isto é, dentro da sala de aula (Trevisol, 2010). Neste contexto, recai sobre o professor a árdua tarefa de transmitir com precisão um novo idioma aos alunos para que essa aquisição se torne eficaz.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o Ensino Médio, a missão da área de linguagens é desenvolver, dentre outras habilidades, a oralidade de maneira que os aprendizes sintam-se capazes e seguros para utilizá-las com eficiência nas mais diversas situações da vida. Em oposição a essa ideia, têm-se percebido que um dos maiores problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro é a ausência de um tratamento apropriado, especialmente nas habilidades orais da língua estrangeira (Silva, 2000). E assim, na maioria das vezes, os alunos concluem o Ensino Médio sem ter adquirido esta habilidade comunicativa.

Contudo, os sons do ‘*th*’ como nas palavras *think* (pensar), *that* (aquele), *bathe* (banhar-se), por exemplo, não existem no sistema sonoro brasileiro e isso, têm dificultado ainda mais o trabalho do professor, que está, muitas vezes, em processo de aquisição desse novo som. Como aprendiz de inglês como segunda língua e ainda, durante minha pequena experiência nos estágios como professora de língua inglesa (ILE), pude notar certa dificuldade e deficiência na produção das fricativas interdentais pelos alunos, o que causou em mim uma grande inquietação acerca do ensino desses fonemas no contexto de educação básica. Com base nisso, percebi a

necessidade de um estudo que acompanhe este processo e analise se o professor tem conhecimento de como se dá a produção desses sons e se em algum momento auxilia os alunos na aprendizagem desses fonemas.

Sob este viés, surgiu-me a seguinte indagação: **PP1:** Os fonemas fricativos interdentais ingleses são ensinados pelos professores de inglês nas turmas do Ensino Médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães?

Buscando responder ao questionamento acima, as seguintes hipóteses de pesquisas foram levantadas:

H1: As fricativas interdentais não são ensinadas no contexto investigado porque os professores, apesar de conhecerem estes fonemas, julgam seu conhecimento irrelevante para o aprendizado do idioma;

H2: As fricativas interdentais não são ensinadas no contexto investigado em função da dificuldade de produção dos mesmos pelos próprios professores;

H3: As fricativas interdentais são ensinadas pelo público alvo devido à importância que o professor dá para uma completa obtenção das habilidades comunicativas dos estudantes.

Dessa forma, os estudos voltados para o ensino de pronúncia são de grande relevância para os professores e também alunos a fim de aperfeiçoar o aprendizado, e poder desenvolver, nesse sentido, uma fala inteligível de modo que se tornem falantes confiantes da língua alvo. Além disso, o objeto dessa investigação permite uma análise e discussão entre os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, possibilitando que estes percebam a importância da instrução da pronúncia no ensino básico. Esta pesquisa possui originalidade em relação a espacialidade, visto não possuir trabalhos com esta temática, até então conhecidos, no município de Jacobina – Bahia. Como o objeto de investigação se encontra neste município, se torna passível de realização, assim como o enfoque no qual a pesquisa se propôs a investigar permite que seja feito um trabalho de campo consistente.

Como todo trabalho investigativo visa responder questionamentos, fez-se necessário traçar metas e caminhos para se alcançar prováveis respostas. Neste propósito, estabeleceu-se como objetivo geral verificar se os professores brasileiros de inglês

ensinam os fonemas fricativos interdentalis da língua inglesa. Em adição ao objetivo principal, objetivos específicos também foram traçados: acompanhar as aulas de língua inglesa com atenção voltada ao ensino dos fonemas alvo a fim de poder identificar momentos das aulas que estejam relacionados com a pronúncia dos sons investigados. Por fim, procurou-se analisar o nível de importância que o professor dá ao ensino da pronúncia desses fonemas elencando os fatores potencializadores e os fatores inibidores do ensino dos sons em questão e discutindo esses fatores e suas prováveis consequências para o ensino/aprendizagem dos mesmos.

Com relação à Metodologia, esta investigação foi desenvolvida através de uma Análise Qualitativa e fez uso do Procedimento empírico da Pesquisa de Campo, que, segundo Cruz Neto (1994, p. 51), se apresenta como uma possibilidade de se conseguir uma aproximação com aquilo que se deseja conhecer e estudar, como também, poder criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo. Sendo assim, optou-se por instrumentos que possibilitam uma maior aproximação com o objeto de estudo, como a observação e o uso de questionários, visto serem estas as técnicas mais comuns no trabalho de campo.

Dessa forma, esta monografia está organizada em cinco capítulos. O Capítulo 2 apresenta a revisão da literatura com o objetivo de referenciar a temática do ensino da pronúncia, especificamente a instrução das fricativas interdentalis do inglês sob o ponto de vista de estudiosos especializados no assunto; o Capítulo 3 descreve a metodologia utilizada para coletar os dados da pesquisa; o Capítulo 4 analisa e discute os resultados obtidos e o Capítulo 5 faz as considerações finais, discutindo as limitações da presente investigação e indicando possíveis sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta uma revisão das mais relevantes literaturas voltadas para o presente estudo. E está dividido em quatro seções. A seção 2.1 discute as orientações do Sistema Brasileiro de Ensino e como tem acontecido o ensino da pronúncia; Seção 2.2 mostra como se dá o processo de aquisição fonológica de uma segunda língua; Já a seção 2.3 explica as fricativas interdentais da língua inglesa; e por fim, a seção 2.4 apresenta os resultados de um experimento realizado por Ramos (2010) com o ensino das fricativas interdentais do inglês.

2.1 O ENSINO DA PRONÚNCIA

Pesquisas indicam a grande importância do ensino da pronúncia nas salas de aula, auxiliando no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes de uma segunda língua (L2). (Pennington 1994; Morley, 1991 e 1994; Celce-Murcia, Brinton e Goodwin, 2010). Mesmo assim, o ensino da pronúncia tem sido frequentemente negligenciado nas escolas, como também nos materiais didáticos. (Silveira, 2009). Desse modo, quando esse componente é abordado em livros e/ou textos, ele costuma a ser separadamente trabalhado, sem integração com outras habilidades linguísticas e na maioria dos casos as atividades são controladas ou descritivas, tornando-se fragmentadas (Silveira, 2004).

Sendo assim, de acordo com Silveira (2004), o ensino da pronúncia enfrenta uma 'falsa crença' de que esse ensino, não seja de grande importância para o aprendizado dos alunos e, que estes são capazes de captarem sem grandes dificuldades as peculiaridades fonéticas da língua alvo:

A situação precária do ensino da pronúncia na sala de aula de língua estrangeira se deve às crenças de que a pronúncia não é um tópico relevante, que os alunos podem “pegar” sem esforço esse tipo de informação, e que ensinar pronúncia é algo muito difícil (p. 1).

Além disso, Morley, (1994) ressalta que estas crenças venham sendo questionadas e positivamente estão possibilitando ao ensino uma nova perspectiva deixando de se limitar somente no desenvolvimento da competência linguística, mas também abordando as competências discursivas, sociolinguísticas e estratégicas.

Ramos (2010) aponta que, o objetivo de ensinar a pronúncia é para auxiliar os falantes a se comunicarem inteligivelmente. Já, Morley (1991) destaca a grande importância de elencar metas realistas para o ensino da pronúncia, haja vista que, segundo o referido autor, um curso deve saber o que almeja alcançar e refletir se as metas são possíveis dentro do contexto que está inserido. Nessa mesma perspectiva, Silveira (2004) acrescenta:

o ensino da pronúncia deve visar a obtenção da inteligibilidade e da comunicabilidade funcional, bem como do desenvolvimento de uma auto-confiança crescente e de habilidades de monitoramento e estratégias de modificação da fala, para serem usadas dentro e fora da sala de aula. (p. 1)

E, além disso, Ramos (2010, p. 2), complementa que “a instrução de pronúncia deve ajudar os falantes a adquirir o sistema fonológico da língua alvo, assim como saber lidar com as interferências da língua materna na língua alvo”.

Buscando implementar o ensino da pronúncia na sala de aula de ESL, Morley (1991) sugere que primeiramente os professores precisam conhecer a fundo os conceitos básicos de fonética e fonologia dispensados ao ensino da língua estrangeira. E em segundo lugar, aponta a necessidade de um esforço para o desenvolvimento de metodologias, materiais e técnicas para o ensino da pronúncia. Em terceiro, recomenda que sejam feitas pesquisas que investiguem os diferentes aspectos fonológicos das línguas estrangeiras. E por fim, afirma que é preciso haver estudos controlados para investigar se determinadas formas de ensino influenciam ou não no desenvolvimento da pronúncia dos aprendizes.

Muitas pesquisas já foram realizadas na tentativa de investigar os efeitos do ensino da pronúncia (Elliot, 1995; Quijada, 1997; Neufeld, 1977; Strange e Dittman 1984; Jamieson e Morosan, 1986; Mathews, 1997; Macdonald, Yule e Powers, 1987); Yule, Hoffman e Damico, 1987). No entanto, esses estudos não são suficientes para

responder com eficácia sobre o papel desempenhado pelo ensino da pronúncia, tendo em vista que o resultado de algumas pesquisas indicaram que o tipo de ensino era ineficiente (e.g., Macdonald et al., 1987; Quijada, 1997), enquanto que outras destacaram o seu efeito positivo (e.g., Elliot, 1995; Mathews, 1997).

Apesar de existir um considerável número de pesquisas sobre o ensino da pronúncia, Silveira (2004, p.6) fala sobre a necessidade de desenvolver mais pesquisas nesse âmbito:

Embora já haja um número razoável de estudos sobre os efeitos do ensino da pronúncia, ainda se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas que levem em consideração as observações feitas por teorias da Aquisição de uma Segunda Língua e pela interfonologia (i.e., fonologia da interlíngua). Além do mais, é necessário desenvolver mais estudos sobre os efeitos do ensino da pronúncia para planejar metodologias de pesquisa que sejam mais controladas e efetivas, de modo que os resultados obtidos pelas mesmas possam ser mais facilmente comparados e mais confiáveis. Estas duas medidas podem fazer com que os educadores percebam a importância do ensino da pronúncia no currículo de LE. Uma outra consequência pode ser a reavaliação e aperfeiçoamento dos materiais didáticos de LE com relação ao componente pronúncia.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o Ensino Médio, a missão da área de linguagens é desenvolver, dentre outras competências, a oralidade, mediante atividades e desafios que requeiram o aprimoramento dessa habilidade, de tal forma que os aprendizes sintam-se capazes e seguros para utilizá-la com eficiência nas mais diversas situações da vida. Entretanto, têm se percebido que um dos maiores problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro é a ausência de um tratamento apropriado, especialmente nas habilidades orais da língua estrangeira (Silva, 2000). E assim, na maioria das vezes, os alunos concluem o Ensino Médio sem ter adquirido esta habilidade comunicativa.

Em grande parte das escolas regulares de ensino fundamental e médio, o ensino de língua inglesa tem ficado restrito à explicação de regras gramaticais, a exploração de textos curtos não complexos e ao treinamento intensivo para resolução de questões de múltipla escolha, que no máximo, permitem resultados medianos nos

processos seletivos de acesso ao ensino superior. A instrução da pronúncia geralmente, recebe pouca ênfase e as atividades que trabalham essa competência são poucas.

Embora a pesquisa em linguística aplicada, linguística aplicada crítica e as abordagens, procedimentos e técnicas de ensino de línguas estrangeiras tenham se desenvolvido consideravelmente nas últimas décadas, as escolas brasileiras de um modo geral, ainda não estão usufruindo completamente desses avanços na prática (Santos, 2011). E o ensino da pronúncia da língua inglesa nas salas de aula, como ele se configura atualmente, representa, portanto, uma parte da crise que a educação brasileira na área de linguagens vem enfrentando.

Sobretudo, Brown (2007) defende que o ensino da pronúncia é a chave para a obtenção de uma completa competência comunicativa. E Reis (2010) advoga que o ensino das estratégias de pronúncia poderia ser capaz de ajudar os aprendizes de uma L2 a falarem mais como nativos. Com também, nos PCNs seja afirmado que o ensino da oralidade precisa ser considerado tão importante quanto às outras habilidades comunicativas. Por outro lado, de acordo com Santos (2011), na prática a instrução da pronúncia ainda esteja sendo deixadas pra trás. Na tentativa de explicar esta inadequação, Santos complementa que o número de alunos por turma tem sido apontado como uma das principais dificuldades.

Outra dificuldade para o ensino da pronúncia nas salas de aula brasileiras tem sido a insuficiente e/ou falta de conhecimento fonético-fonológico da L2 pelo professor. Segundo Lima Júnior (2010), se o educador não possui o domínio da pronúncia da L2, pode, portanto, prejudicar as tentativas de comunicação, deflagrando, assim, a necessidade de haver foco no ensino da oralidade na sala de L2. Portanto, uma vez que o objetivo mais evidente, justificável e urgente na área da fonologia é a inteligibilidade (PENNINGTON, 1996) e, já que falar de modo inteligível é um pressuposto para a comunicação eficaz, o objetivo final desta pesquisa se sobrepõe ao do ensino da pronúncia, ou seja, o de propiciar mais oportunidades para uma comunicação de sucesso em uma segunda língua.

2.2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

A área do Ensino de Segunda Língua (ESL) recebeu uma das primeiras contribuições em pesquisas por Weinreich (1953) quando ele comparou como funciona o sistema da língua e disse que a interferência da língua materna era responsável pela não aquisição de algumas estruturas da segunda língua (L2). Em termos fonológicos o aprendiz de L2 pode não fazer distinção de características que não acontecem na sua língua materna.

Em adição a essa ideia, Robert Lado (1957) descreveu a teoria da Análise Contrastiva (AC) e argumentou que a transferência foi considerada o principal processo que ocorre entre a primeira língua (L1) e a segunda língua (L2). Lado disse também que, os elementos semelhantes ou parecidos da L1 e L2 são mais fáceis para adquirir enquanto que os diferentes elementos são mais difíceis ou até mesmo impossíveis de aprender. Weiderich e também Lado, consideraram a fonologia em termos de diferenças/semelhanças entre fonemas e alofones da L1 e L2. E Reis (2010, p.1) afirma que “*Certainly transfer is one of the explanations of why Brazilian EFL learners have problems to acquire the th phonemes, since /θ/ e /ð/ are non-existent in the Portuguese inventory*¹. Porém, Baptista (2002) considera que a Análise Contrastiva não é suficiente para explicar todo o processo.

Reis (2010) coloca a marcação como outro aspecto que deve ser considerado para o uso da substituição, no dizer da própria autora:

*Markedness is another crucial factor that must be taken into account when talking about substitutions. Since CA was not reliable to predict the order of acquisition or the level of difficulty, something else should be involved.*²(p.2)

¹[Minha tradução] “Com certeza transferência é uma das explicações do por que aprendizes brasileiros de ILE tem problemas para adquirir os fonemas do *th*, já que /ð/ e /θ/ não existem no inventário Português.”

²[Minha tradução] “Marcação é um outro fator crucial que deve ser levado em conta quando se fala sobre substituições. Como a AC não era confiável para prever a ordem da aquisição ou o nível da dificuldade algo mais deve estar envolvido.”

Eckman (1977) propôs a Hipótese do Diferencial da Marcação (HDM) pontuando que esta teoria seria capaz de prever fatores que AC não explicava. Segundo ele, as características mais frequentes em uma língua são as menos marcadas e desse modo, são mais fáceis de adquirir. Já as características menos frequentes são mais difíceis de aprender e, portanto, mais marcadas. Por conta dessa hipótese ter sido baseada na relação universal entre a L1 e a L2, a previsão era de que o aprendiz de L2 teria dificuldade de internalizar uma estrutura mais marcada, ausente de sua L1. Após muitos experimentos (Altembergand Vago, 1983; Broselow, 1983, 1984; Loup 1984,) provou que esta afirmação não era inteiramente verdadeira e então, Eckman reformulou sua teoria para Hipótese da Conformidade Estrutural, argumentando que a predição só era possível através de termos universais.

Sendo assim, a teoria da Análise Contrastiva passou a ser considerada uma teoria simplista, e Reis (2010) cita os principais motivos:

Because CA predictions of difficulties failed to happen in a variety of situations and also because of the consequences of Chomsky's (1959) studies in L1, which said that a child is able to understand and produce a completely new structure, Contrastive Analysis started to be considered a simplistic theory. CA could not explain why some predicted errors occurred and some did not (...).³(p.2)

Além disso, Major (1994) acrescenta que a AC não conseguia explicar o porquê de alguns fonemas serem geralmente adquiridos primeiros do que outros, ou ainda, o porquê das semelhanças entre os inventários serem muitas vezes mais difíceis de aprender do que as não semelhanças.

Propondo a classificação da equivalência Flege (1987), busca explicar por que novos sons seriam mais fáceis de adquirir em vez de outros sons semelhantes. Para Flege, o aprendiz de língua estrangeira sempre poderia tentar encontrar um som da L2 equivalente em sua L1, e assim poderia substituí-lo, causando um desvio no

³ [Minha tradução] “Por causa das dificuldades de previsão da AC não acontecerem em uma variedade de situações e também por causa das consequências dos estudos de Chomsky's (1959) em L1, que disse que a criança é capaz de entender e produzir uma estrutura completamente nova, Análise Contrastiva começou a ser considerada uma teoria simplista. AC não poderia explicar porque alguns erros previstos ocorreram e outros não (...).”

output – produção-. Caso o falante não conseguisse encontrar um som na sua língua materna com as mesmas características ele poderia construir uma nova categoria fonética e isso resultaria em uma pronúncia mais parecida com a de um nativo.

Como o fonema do ‘*th*’ não existe no inventário Português, Reis (2010) aponta a tendência dos aprendizes brasileiros em substituir esses sons: “*Even though the th phonemes are not found in the Portuguese inventory, it seems that most learners tend to replace them instead of building a new category*”⁴. Dessa forma, alguns estudiosos (Major, 1987; Odlin, 1989; LoupandWeinberger, 1987), disseram que este processo poderá estar atribuído a transferência e o - *developmental* – desenvolvimento - de fatores que estão envolvidos na aquisição, de forma que não são encontrados na L1. Reis define o termo *developmental* como um processo de uso das mesmas estratégias usadas quando uma criança está aprendendo a língua materna.

A ‘pouca’ capacidade do aprendiz de perceber os distintos sons na L2 é mais um aspecto que está relacionado com o processo de aquisição de um sistema fonológico diferente. Isso deva-se ao fato, das diferenças das línguas, como aponta Reis (2010, p.2): “*Sometimes the student is not able to distinguish any phonetic difference because in his NL this distinction is not relevant*”⁵. E Marckwardt’s (1946), demonstrou isso em um estudo realizado com espanhóis aprendizes de inglês como segunda língua.

Continuando neste mesmo contexto da percepção dos aprendizes, Reis afirma que “(...) *the learner’s perception is simply incapable of noticing a new acoustic form because his sensitivity was not developed (...)*”⁶. Nesse sentido, (Scholes, 1968; Williams, 1979; Flege, 1995); e Odlin (1989) argumentam que falantes não nativos possuem a capacidade de classificar em grande parte os sons da língua alvo em

⁴[Minha tradução] “Embora os fonemas do *th* não são encontrados no inventário Português, parece que a maioria dos aprendizes tendem a substituí-los ao invés de construir uma nova categoria”.

⁵ [Minha tradução] “Às vezes o estudante não é capaz de distinguir alguma diferença fonética porque em sua LN [Língua Nativa] esta distinção não é relevante.”

⁶[Minha tradução] “(...) a percepção dos aprendizes é simplesmente incapaz de reparar uma nova forma porque sua sensibilidade não foi desenvolvida (...)”

termos do inventário fonético da língua materna. Entretanto quando os aprendizes não conseguem fazer essa distinção “*he/she can not produce the sound effectively*”⁷ (Reis, 2010, p.3). Sendo assim, Nemser (1971) exemplificou essa ideia, ao desenvolver um estudo com húngaros aprendizes de inglês na tentativa de perceber as fricativas interdentais e labiais inglesas, para eles produzirem como paradas, e imitá-las como qualquer uma sibilantes, paradas ou fricativas.

Em suma, pesquisas apontam que os aprendizes buscam construir o sistema sonoro da L2 com base no sistema da sua L1. E isso dificulta a aquisição das estruturas que diferem entre a L1 e a L2.

2.3 AS FRICATIVAS INTERDENTAIS DA LÍNGUA INGLESA

As fricativas interdentais são fonemas caracterizados por um atrito produzido por uma obstrução parcial do fluxo de ar vindo dos pulmões em nosso trato vocal. Esses sons são produzidos em nossa cavidade oral, quando a ponta da língua é colocada entre os dentes frontais superiores e inferiores e o ar que passa por essa pequena constrição é forçado para fora provocando turbulência. (Giegerich, 1992; Trevisol, 2010). O termo interdental significa o local da articulação de tais sons, enquanto que, o termo fricativa representa o modo de articulação, isto é, a forma como esses sons são produzidos.

Sob este viés, as fricativas interdentais inglesas são classificadas em dois tipos: o fonema surdo, ou não vozeado /θ/, o qual ao ser produzido não apresenta vibração das cordas vocais, por exemplo, as palavras *think* /θɪŋk/ (pensar) e *three* /θri:/ (três); e o fonema sonoro vozeado /ð/, que é produzido com vibração das cordas vocais, como em *they* /ðeɪ/ (eles, elas) e *that* /ðæt/ (*aquele*), (Trevisol, 2010).

Esses fonemas são considerados como um dos sons mais difíceis de serem adquiridos com acurácia (Baptista, 2002; Rauber & Koerich, 2004). Como também, não pertencem ao sistema fonológico Português (Reis, 2010), e isso têm acarretado alguns problemas na produção precisa desse som. Sendo assim, essa dificuldade

⁷[Minha tradução] “eles não podem produzir o som efetivamente”

atinge de acordo com Baptista (2002), os aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira (EFL).

Tais problemas podem estar relacionados a problemas de percepção das fricativas, uma vez que os participantes não têm protótipos dos sons definidos, eles podem sobrepor-se e influenciar na produção dos mesmos (Kuhl, 1991); (Reis, 2010). Ou seja, como o aprendiz não possui em seu inventário fonológico da língua materna um som com características similares ao da L2, à produção sofre interferências, cabendo ao falante procurar desenvolvê-las.

Ramos (2010) menciona uma possível explicação para a dificuldade que os fricativos interdentalis interpõem aos seus aprendizes podem estar relacionada ao fato de que estes sons são considerados raros nas línguas no mundo todo. Em um estudo feito por Maddieson (1994) com 451 línguas, foi identificado que os fricativos interdentalis aparecem em apenas 7% de todas essas línguas. Sendo que o fricativo não vozeado ocorre em 3.99% e o fricativo vozeado acontece em 4.88% delas. E mesmo um estudo posterior realizado por Ladefoged & Maddieson, (1996) que incluiu um número maior de línguas a porcentagem não teve aumento relevante.

Contudo, Reis ainda argumenta que, os aprendizes de uma língua estrangeira precisam receber a instrução explícita sobre a percepção e a produção dos fonemas interdentalis. Além disso, afirma que, os aprendizes precisam ser instruídos quando o som é pronunciado incorretamente, ou caso contrário, a tendência será a fossilização da forma errada.

2.4 O ENSINO DAS FRICATIVAS INTERDENTAIS DO INGLÊS: UM EXPERIMENTO EM RAMOS (2010)

Partindo do princípio de que aprender uma nova língua depende bem mais do que adquirir os aspectos sintáticos e semânticos, e que a forma como os sons serão produzidos influenciará significativamente no produto final que é a comunicação, Ramos (2010) desenvolveu uma pesquisa objetivando investigar como a variável

treinamento aliada à variável instrução explícita influenciariam no desenvolvimento perceptual dos fricativos interdentais em posição inicial por brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira. Ou seja, este estudo buscou averiguar se através de algum tipo de intervenção a percepção dos participantes conseguiriam fazer distinção entre os sons alvos e os sons frequentemente utilizados na substituição.

No intuito de dirigir a investigação, a pesquisadora levantou a seguinte pergunta e hipótese de pesquisa: - PP1: A instrução aliada ao treinamento afeta a percepção dos fricativos interdentais em posição inicial? - H1: Haverá melhora nos resultados do pré-teste para o pós-teste dos participantes que receberam treinamento e instrução.

Foram utilizados como instrumentos para coletar os dados (a) um questionário; (b) um teste de Discriminação Categórica⁸ administrado no pré-teste e no pós-teste; e (c) material para o ensino de pronúncia. Aplicados no total de 32 participantes divididos em quatro grupos de alunos adultos, sendo que, dois grupos foram alocados para o Grupo Experimental (GE) e dois grupos para o Grupo Controle (GC). O total de participantes no GE foi de 18 alunos e no GC foram 14. Todos os participantes são falantes de Português Brasileiro como língua materna e mencionaram ter tido contato com a língua inglesa na escola e, a grande maioria deles reportou nunca ter falado inglês com brasileiros e/ou estrangeiros fora do contexto de sala de aula. Além disso, no período do teste os alunos estavam matriculados no nível 3 de inglês do curso Extra-curricular da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para fins de comparação e análise, Ramos conduziu à investigação de forma que todos os participantes responderam o pré-teste de percepção, e na sequência, os alunos do GE receberam tratamento durante sete semanas enquanto que, o GC não recebeu nenhum tipo de tratamento e/ou instrução. Logo após esse período, todos os participantes responderam o pós-teste de percepção. Os resultados sugerem que os procedimentos afetaram a percepção dos participantes embora somente o contraste [θ] - [s] tenha alcançado resultados estaticamente significativos. Os resultados ainda apontam que, (1) treinamento e instrução explícita e (2) treinamento demonstram ser ferramentas eficientes na melhora da percepção dos

⁸CDT – Inglês para *Categorical Discrimination Test*.

sons nas aulas de pronúncia. Todavia, a pesquisadora sugere que estudos longitudinais e com metas à longo prazo sejam necessários para investigar os efeitos do tratamento de modo eficaz.

Os estudos revisados até aqui tem melhorado a compreensão de como o ensino da pronúncia vem ocorrendo no mundo e especificamente no Brasil, assim como, explicado como acontece o processo de aquisição fonológica de uma segunda língua e, além disso, tem apresentado as maiores dificuldades de produção das fricativas interdentalis da língua inglesa por falantes nativos do português brasileiro. Sendo assim, este trabalho visa verificar se ocorre o ensino dos fonemas fricativos interdentalis ingleses nas turmas do Ensino Médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães buscando analisar o nível de importância que o professor dá ao ensino da pronúncia desses fonemas. Na tentativa de elencar os fatores potencializadores e inibidores do ensino dos sons investigados assim como discutir sobre esses fatores e suas prováveis consequências para o ensino/aprendizagem desses fonemas.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo descreve o procedimento realizado no presente estudo a fim de investigar se os fonemas fricativos interdentais da língua inglesa são ensinados pelos professores de inglês nas turmas do Ensino Médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, situado na cidade de Jacobina, estado da Bahia. Assim, o capítulo está dividido em três seções: a primeira seção apresenta informações sobre os participantes, a seção 2 explica os instrumentos e procedimentos da coleta de dados e, por último, a seção 3 descreve a forma como os dados obtidos serão analisados.

3.1 PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo foram os professores e alguns alunos atuantes do Ensino Médio (do primeiro ao terceiro ano) no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, localizado no bairro Tamarindo de Jacobina, Bahia. O nível do Ensino Médio foi escolhido levando-se em consideração que essa é a etapa final da educação básica e integraliza a formação que todo brasileiro deve ter para enfrentar com melhores condições a vida adulta. Desse modo, a pesquisa contou com a colaboração de dez participantes, sendo que dois eram os professores de inglês da instituição mencionada. Com relação aos professores, ambos possuem formação acadêmica na mesma instituição de ensino, a Universidade do Estado da Bahia; porém, um professor foi graduado pelo curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, enquanto que o outro foi licenciado em Letras com Habilitação em Língua Inglesa⁹. E tinham 25 anos e 30 anos de idade. Além dos educadores, oito alunos também

⁹O Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa está voltado para o ensino/aprendizagem dos idiomas inglês e português, enquanto que, a Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas Correspondente está direcionado para o ensino/aprendizagem apenas da língua inglesa.

participaram da presente pesquisa. Por ser esta uma pesquisa de pequena escala, os alunos foram selecionados de forma aleatória. Dos oito participantes, dois estavam matriculados no primeiro ano, três no segundo ano e três no terceiro ano do Ensino Médio, e possuem idades que variam entre 15 a 18 anos.

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) observação das aulas de inglês, b) um questionário para os professores e c) um questionário para os alunos. Primeiramente aconteceu a observação das aulas de inglês sem que os participantes soubessem o foco da investigação na tentativa de evitar que ocorresse alguma interferência nos resultados. O período de observação das aulas foi de seis semanas, sendo o início em 10 de outubro e término em 21 de novembro do ano de 2012.

O questionário destinado aos professores continha questões de ordem pessoal (idade, local e período da formação profissional, dentre outras), como também, perguntas sobre o conhecimento e o contato dos mesmos com a língua inglesa, e qual o nível de importância dado a questões como gramática, leitura, escrita, vocabulário e pronúncia. Além disso, perguntas direcionadas para o ensino dos fonemas fricativos interdentais da língua inglesa, entre outras, foram feitas (Apêndice A). Já o questionário para os alunos continha perguntas voltadas para o ensino de pronúncia que eles tenham vindo a receber desde que ingressaram no Ensino Médio. Questionou-se, por exemplo, se o professor explica como se produzem certos sons do inglês, se já recebeu do professor a instrução explícita da pronúncia correta das palavras que possuem o 'th', etc. Além disso, questões de cunho pessoal, e ainda, sobre as dificuldades e o nível de importância dado pelos alunos para o aprendizado da língua inglesa, entre outros aspectos observados (Apêndice B).

A coleta de dados ocorreu nas salas de aulas do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães durante as aulas de inglês, em horários e turnos definidos pelo calendário escolar do respectivo Colégio, com o uso de caderno e caneta. Os

participantes aceitaram voluntariamente em contribuir com a investigação e a direção administrativa da escola concordou que a instituição fosse pesquisada. Desse modo, a pesquisadora assistia às aulas de inglês buscando não fazer qualquer interferência, após os estudantes terem sido informados sob a presença da pesquisadora na classe, e assim, o professor conduzia a aula seguindo o curso normal. Por fim, ao final das observações, os professores e os alunos responderam os questionários.

3.3 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS

A transcrição dos dados foi feita pela pesquisadora utilizando os programas de computador *Microsoft Word 2010* e *Microsoft Excel 2010*. Os resultados foram analisados de forma qualitativa. E para guiar a análise, a pesquisadora orientou-se pelos objetivos propostos pela pesquisa. Assim, foram considerados como ensinados os fonemas fricativos interdentais quando identificado durante o acompanhamento das aulas de inglês, momentos que estivessem relacionados com a instrução explícita desses sons.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo relata e discute os resultados da pesquisa, a qual buscou investigar se ocorre o ensino dos fonemas fricativos interdentais da língua inglesa pelos professores brasileiros de inglês nas turmas de Ensino Médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, situado em Jacobina, Bahia. Os resultados aqui discutidos consistem do acompanhamento das aulas de língua inglesa com atenção voltada ao ensino dos sons investigados, juntamente com questionários realizados tanto com os professores quanto com os alunos.

Para a análise, como mencionado no capítulo III, considerou-se como 'ensinado' o(s) fonema(s)-alvo somente quando identificado algum momento durante as aulas que estivesse relacionado com a pronúncia desses sons. Nesse sentido, os resultados e discussões foram guiados pela pergunta de pesquisa e as três hipóteses levantadas.

Sendo assim, este capítulo está organizado da seguinte forma: primeiramente, far-se-á a análise do nível de importância que o professor dá ao ensino da pronúncia dos sons investigados (4.1); em seguida, serão elencados os fatores potencializadores e os fatores inibidores do ensino das fricativas interdentais do inglês (4.2); e, por último, serão discutidos esses fatores e suas prováveis consequências para o ensino/aprendizagem desses fonemas (4.3).

4.1. NÍVEL DE IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA DAS FRICATIVAS INTERDENTAIS

As hipóteses 1 e 3 previam o nível de importância para o ensino dos fonemas alvos. Com relação à primeira hipótese, deduziu-se que, as fricativas interdentais não seriam ensinadas no contexto investigado porque os professores, apesar de conhecerem estes fonemas, julgavam seu conhecimento irrelevante para o

aprendizado do idioma; Já a hipótese 3, por outro lado, previa que os professores ensinariam as fricativas interdentais porque acreditavam que os alunos deveriam obter completamente as habilidades comunicativas.

Durante o período de observações das aulas de inglês, não foi identificado pela pesquisadora o ensino explícito dos sons investigados. De acordo com as respostas obtidas pelos professores através dos questionários, um dos participantes (P2) afirmou não ensinar os fonemas do 'th' para os alunos, o que de fato pode ser comprovado com as observações. Porém, outro participante (P1) reportou ensinar os fonemas do 'th' por acreditar ser de grande importância que os alunos conheçam as particularidades fonológicas do inglês, e ainda destacou que, não somente esses fonemas mereçam atenção especial para o ensino. Dessa forma, as hipóteses (H1 e H3) não podem ser completamente comprovadas e nem refutadas visto que a instrução dos sons investigados pode ter ocorrido em momentos anteriores às observações.

A tabela abaixo apresenta as respostas dos alunos participantes relacionados ao recebimento da instrução explícita da pronúncia correta das palavras que possuem o 'th' dada pelo professor depois que os estudantes ingressaram no Ensino Médio.

Tabela 1. Respostas dos alunos quanto ao recebimento da instrução das fricativas interdentais

Participante	R. Sim	R. Não	R. Não Lembro
P3			X
P4	X		
P5	X		
P6	X		
P7		X	
P8		X	
P9	X		
P10	X		

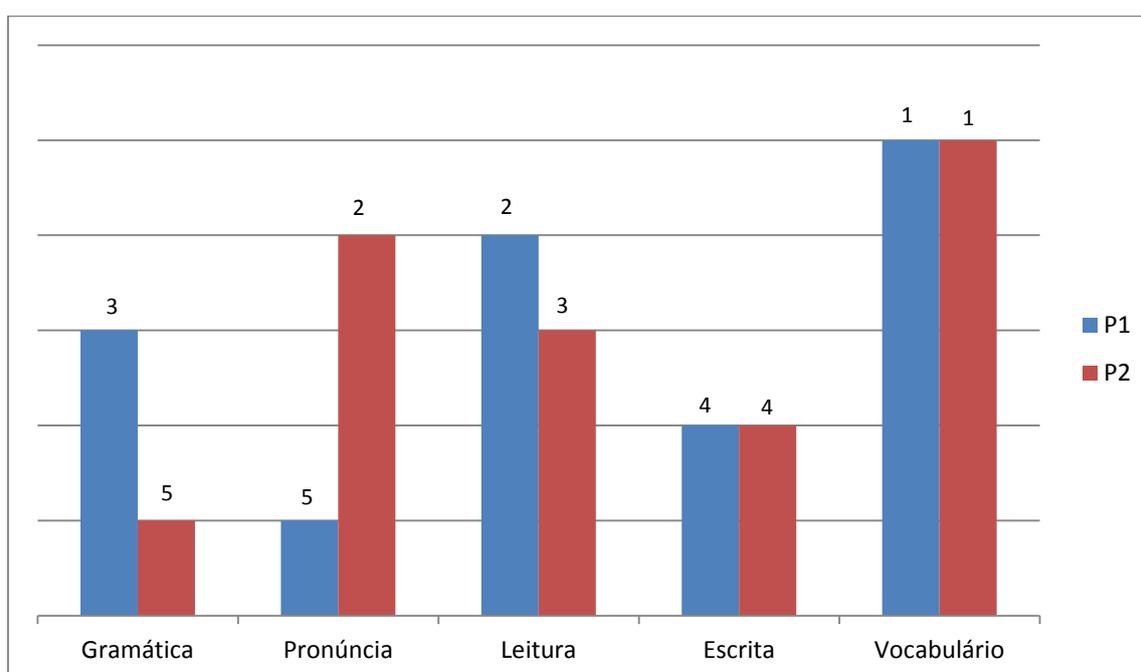
Nota: R = Resposta

O questionário realizado com os alunos mostrou que existe uma variação na escola investigada com relação à instrução formal dos fricativos interdentais. Como apresenta a tabela, para a pergunta que questionava se depois da ingressão no Ensino Médio, os estudantes já tinham recebido do professor a instrução explícita da pronúncia correta de palavras que possuíam o 'th', cinco participantes (P4, P5, P6,

P9 e P10) responderam positivamente, dois participantes (P7 e P8) disseram que não receberam, e um único participante (P3) disse não se lembrar. Portanto, essa diferença pode ser explicada tendo por base as respostas contidas nos questionários dos professores, dado que, um participante (P2) reportou não instruir formalmente os alunos, enquanto que, o outro (P1) disse instruir.

Considerando a ordem de importância das habilidades necessárias para o ensino da língua inglesa na escola pesquisada, cada professor participante (P1 e P2) enumerou as habilidades contidas no questionário (apêndice C), da seguinte maneira:

Tabela 2. Nível de Importância das habilidades comunicativas obtidos dos professores

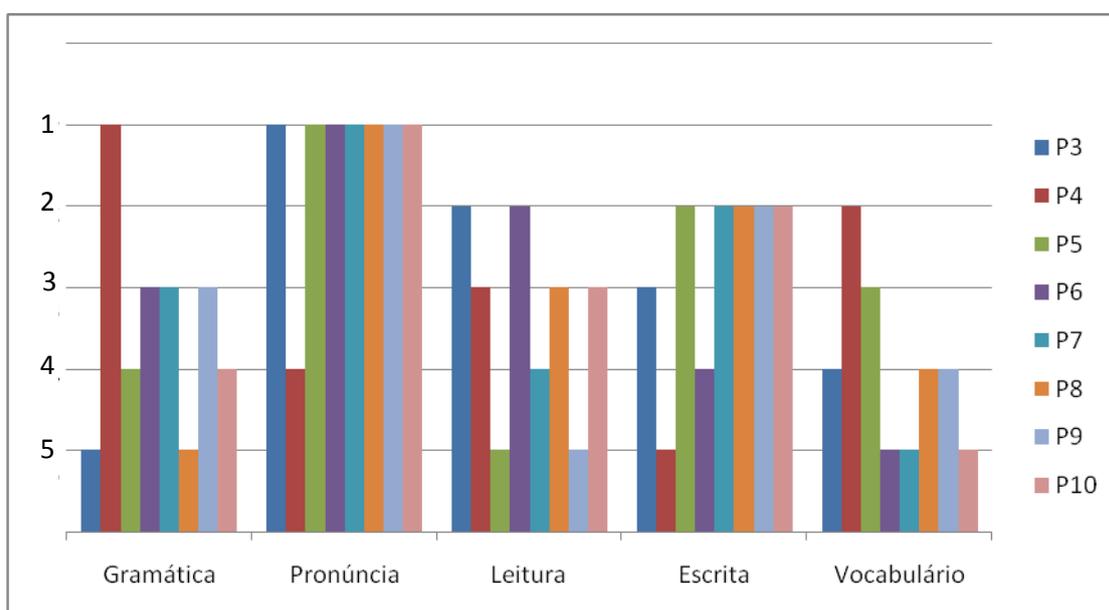


Conforme mostra a tabela, os participantes (P1 e P2), responderam de forma semelhante com relação à importância do ensino da escrita e vocabulário. Porém, para as demais habilidades as respostas foram divergentes. Um participante (P2) considerou a pronúncia como a segunda habilidade, depois do vocabulário, mais importante para o ensino de inglês, apesar de ter mencionado no questionário não considerar necessário o ensino da pronúncia para o Ensino Médio, e também não instruir explicitamente os alunos com os fonemas interdentais (Apêndice C, questão 10 e 15); o outro participante (P1) enumerou a pronúncia como a quinta e última

habilidade comunicativa a ser trabalhada no ensino da língua inglesa, embora tenha reportado ensinar os sons investigados e enfatizado a necessidade de aprender os sons das palavras inglesas (Apêndice C, questão 10 e 15).

Em comparação ao nível de importância para o ensino das fricativas interdental colocados pelos professores, a tabela 3 mostra os resultados individuais dos alunos referentes à ordem de importância do aprendizado da língua inglesa:

Tabela 3. Nível de Importância das habilidades comunicativas obtidos dos alunos



Como exposto na tabela, a habilidade considerada mais importante para o aprendizado da língua inglesa foi a pronúncia, enumerada por sete participantes (P3, P5, P6, P7, P8, P9 e P10); já a gramática foi considerada a habilidade mais importante por apenas um participante (P4); em segundo lugar ficou a escrita (P5, P7, P8, P9, P10); em terceiro lugar ficaram empatadas a gramática (P6, P7, P9) e a leitura (P4, P8, P10); em quarto lugar ficou o vocabulário (P7, P8, P9) e em quinto e último lugar, assim como no quarto, foi o vocabulário (P6, P7, P10). Dessa forma, os resultados apontam para dois tipos de explicação: a primeira é de que de fato exista uma tendência dos estudantes em acreditar que a pronúncia é a peça mais importante para aprender a língua inglesa; e a segunda explicação é que embora o questionário dos alunos estivesse composto com questões voltadas para o ensino/aprendizado da língua inglesa de modo geral, havia mais perguntas com o foco na pronúncia e isso pode ter interferido nas respostas dos alunos.

Entretanto, no questionário respondido pelos alunos, somente dois participantes (P3 e P8) mencionaram não ter falado com algum brasileiro ou estrangeiro fora do contexto da sala de aula, enquanto que, seis alunos (P4, P5, P6, P7, P9, e P10) responderam que já conversaram em inglês fora do espaço escolar (Apêndice D). Em adição a esse pensamento, todos os estudantes explicitaram vontade em aprender a usar a língua alvo em situações reais quando questionados sobre se havia interesse em aprender falar inglês fluentemente (Apêndice D). Essas informações podem ser observadas na tabela abaixo:

Tabela 4. Respostas individuais dos alunos sobre o interesse em aprender falar inglês fluentemente

Participante	Resposta
P3	"Sim, pois tenho vontade de conhecer o mundo a fora e falar inglês com eles."
P4	"Sim, para futuramente poder me expandir no mercado de trabalho."
P5	"Sim."
P6	"Sim."
P7	"Sim, porque é importante."
P8	"Sim, pois é importante."
P9	"Sim, pelo fato de trabalhar em uma empresa em que precise viajar para o estrangeiro é fundamental falar outra língua."
P10	"Sim, porque o mercado de trabalho exige."

As respostas dos estudantes indicam que provavelmente exista de fato, um interesse em aprender a falar a língua alvo, visto que, os alunos mencionaram os motivos pelos quais gostariam de se comunicar em inglês. Sendo assim, a primeira explicação acerca da importância da pronúncia para os alunos citada no parágrafo anterior pode ser confirmada.

4.2 FATORES POTENCIALIZADORES E OS FATORES INIBIDORES DO ENSINO DAS FRICATIVAS INTERDENTAIS DO INGLÊS

Na tentativa de elencar os fatores capazes de potencializar e/ou inibir o ensino dos fonemas investigados, o questionário destinado aos professores continha duas perguntas abordando tal temática. Com relação aos aspectos potencializadores, de

acordo com o primeiro participante (P1), o grande número de palavras marcadas com os fonemas do 'th' e os detalhes de sua pronúncia são os fatores que podem maximizar o ensino desses sons (Apêndice C); No entanto, este fator elencado pelo participante, segundo Eckman (1977), caracteriza-se de modo inverso no processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua, pois os fonemas e/ou estruturas mais marcadas tendem a ser menos frequentes nas línguas em geral e, por esse motivo, tornam-se mais difíceis de serem adquiridas.

Para o outro professor (P2), o ensino dos fonemas investigados se potencializa quando se mantém o aluno em contato com sons/palavras que contenham as fricativas interdentais pronunciadas corretamente (Apêndice C). Sob este viés, Ellis (1994, 1997) coloca que a atividade de aprendizagem de uma segunda língua depende, além de outras coisas, tanto das características individuais dos aprendizes, quanto do contexto no qual acontece a aprendizagem. Além disso, quando o insumo – *input* – recebido pelos alunos é mais frequente e autêntico a aprendizagem é mais significativa.

Quanto aos fatores que inibem o ensino dos fonemas do 'th', os professores responderam de igual modo para o fato de não existir no inventário português os sons das fricativas interdentais. Porém, um participante (P1) acrescentou que a timidez dos alunos era outro aspecto que dificultava o ensino, e o segundo participante (P2) mencionou a pouca importância que é atribuída pelos professores de inglês para o ensino de fonética na escola (Apêndice C).

Dessa forma, os fatores semelhantes elencados pelos participantes expostos no parágrafo anterior podem ser comprovados com base em Reis (2006), por não existir um som semelhante no sistema fonológico português, a percepção e produção acurada dos fonemas do 'th' é uma tarefa difícil e requer que os aprendizes brasileiros de EFL construam essa nova categoria sonora. Em relação ao ensino da pronúncia, Silveira (2004) argumenta que o componente pronúncia tem sido frequentemente negligenciado nas aulas e nos materiais didáticos.

O questionário dos alunos continha uma pergunta na qual indagava se os estudantes sentiam-se inibidos para pronunciar as fricativas interdentais inglesas (Apêndice D). A tabela a seguir mostra os resultados das respostas individuais obtidas.

Tabela 5. Respostas individuais dos alunos sobre a inibição para a pronúncia dos fonemas do ‘th’

Participante	Resposta
P3	“Sim, porque não sei o som ao certo e como se pronúncia”.
P4	“Em partes, ainda tenho dúvidas das palavras que são com ‘th’ mas tem som de ‘d’.”
P5	“Sim, às vezes aparenta ser outra interpretação.”
P6	“Não.”
P7	“Sim, pois não sei pronúnciar corretamente.”
P8	“Sim, eu não sei pronúnciar.”
P9	“Sim, principalmente quando não tenho certeza que a pronúncia está correta.”
P10	“Sim, pois não consigo pronúnciar corretamente.”

Conforme pode se observar na tabela, seis participantes (P3, P5, P7, P8, P9, P10) reportaram sentir algum tipo de inibição para pronúnciar os sons investigados; um participante (P4) mencionou se sentir inibido apenas em partes e, um único participante respondeu não se sentir inibido. Diante do exposto, os resultados sugerem que, como colocou um professor (P1), a timidez dos alunos é um dos fatores que dificultam o ensino dos sons investigados.

Foi questionado aos professores participantes sobre as maiores dificuldades que eles encontravam para realizar o ensino de pronúncia do inglês (Apêndice C). Um participante (P1) mencionou três aspectos: a) a quantidade de alunos por turma; b) a timidez e a resistência dos alunos; e c) a carga horária da disciplina. Já o outro participante pontuou dois fatores: a) o fato do sistema educacional não se exigir o aprofundamento da pronúncia no Ensino Médio; e b) a carga horária da disciplina por turma, como também mencionado pelo participante um.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN- (2010), a missão dos profissionais da área de linguagens é desenvolver, dentre outras, as habilidades de oralidade de tal maneira que, os educandos sintam-se seguros e capazes para utilizá-las com eficácia nas mais diversas situações da vida. Mas, os resultados indicam que, embora haja uma preocupação por parte do Sistema Educacional para a melhoria da qualidade do ensino de língua estrangeira, a escola ainda não receba o suporte e/ou materiais necessários para implementar a prática do ensino de uma língua estrangeira. Dessa forma, a pequena carga horária da disciplina, a grande quantidade de alunos por turma e a não exigência do aprofundamento no ensino da

pronúncia, provavelmente sejam fatores que estejam contribuindo para inibir o ensino da pronúncia. Além da timidez dos alunos, como colocado nos parágrafos anteriores.

4.3 OS FATORES INIBIDORES E POTENCIALIZADORES DO ENSINO DAS FRICATIVAS INTERDENTAIS INGLESAS E AS SUAS PROVÁVEIS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DESSES FONEMAS

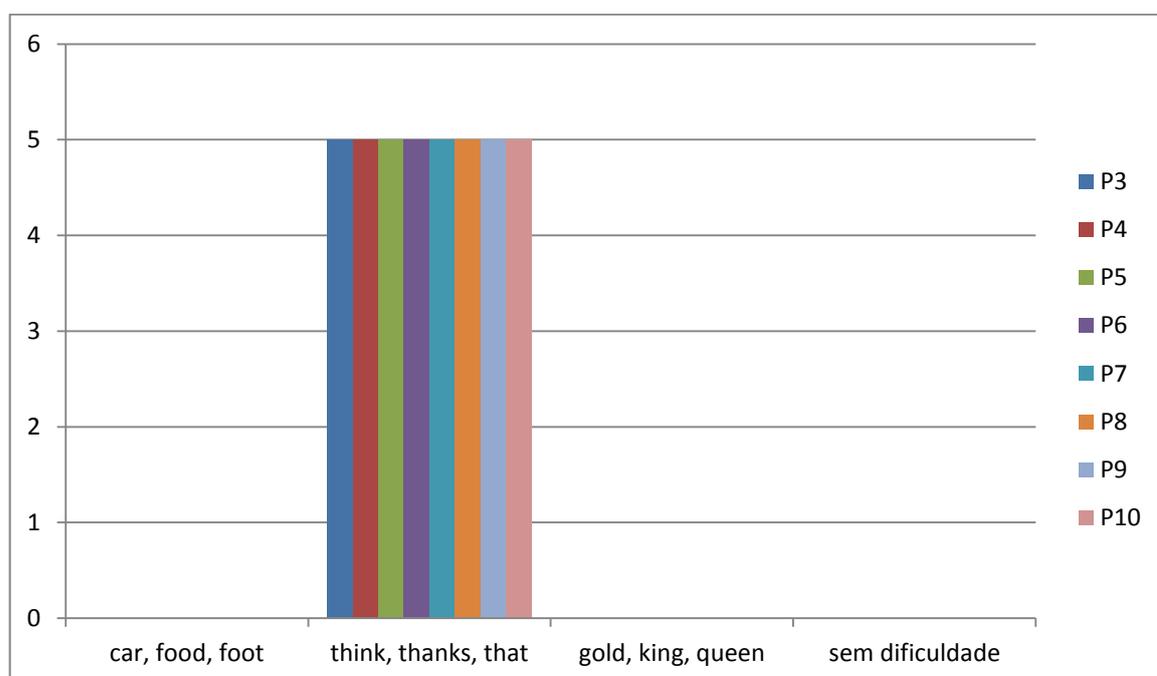
Considerando que, o conhecimento do professor em fonética e fonologia é um dos aspectos necessários para realização do ensino dos sons investigados, os professores foram indagados se conheciam a fonética e a fonologia da língua inglesa, se tiveram alguma disciplina relacionada a isso na graduação, e qual a nota que eles dariam para sua própria pronúncia. Ambos os participantes (P1 e P2) responderam que tinham certo conhecimento na área e que durante a graduação tiveram disciplinas voltadas para o assunto. Para a nota da própria pronúncia, um participante (P2) deu sete (7,0) justificando que mesmo não considerando sua pronúncia ruim entendia que ainda precisava de melhoras. O outro participante respondeu que era muito complicado fazer uma avaliação precisa da sua pronúncia e não atribuiu nota nenhuma à mesma (Apêndice C).

A hipótese 2 (H2) previu que os fonemas alvo não seriam ensinados no contexto investigado devido à dificuldade de produção dos mesmos pelos próprios professores. Durante as observações das aulas de inglês não foi notado nos educadores a produção correta dos fonemas /θ/ e /ð/. Mas, somente a observação não é suficiente para poder afirmar se os professores produzem ou não os fonemas alvo de modo acurado. Dessa forma, seria necessário realizar uma pesquisa mais abrangente com coleta de material gravado da produção dos professores, por exemplo, e assim poder identificar a questão da produção correta ou não. Todavia, mesmo não sendo identificado o ensino dos fonemas alvo nas observações, no questionário, um professor (P1) reportou ensinar, como também, alguns alunos (P4, P5, P6, P9 e P10) mencionaram terem recebido do professor a instrução formal dos

fonemas em questão. Diante do exposto, não é possível confirmar e nem refutar essa hipótese.

Os alunos foram questionados sobre quais as palavras que eles consideravam ter maior dificuldade em falar e todos os participantes (P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, e P10) reportaram terem a mesma dificuldade - a produção dos fonemas do 'th' - ao marcarem a alternativa que continha somente palavras com esses fonemas (*think, throw, bathe*). Esta dificuldade geral por parte dos alunos pode ser observada no gráfico abaixo.

Tabela 6. Dificuldade dos alunos em produzir os fonemas do 'th' em relação aos demais sons apresentados



Dessa forma, segundo Reis (2006), os fonemas em questão, precisam ser introduzidos corretamente desde o início do processo de aprendizagem. Isso significa que, em ambientes de ensino, é de inteira responsabilidade do professor fornecer e manter um modelo apropriado em sua própria produção. Como também, de acordo Ramos (2010), o professor necessita fazer a instrução formal dos sons do 'th' e ainda, corrigir os alunos quando não produzirem corretamente; caso contrário, a tendência será a fossilização da forma incorreta.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve investigação teve como objetivo principal verificar se os professores brasileiros de inglês ensinam os fonemas fricativos interdentais ingleses buscando acompanhar as aulas de língua inglesa com atenção voltada ao ensino dos fonemas alvo, os sons /θ/ e /ð/. Analisou-se também, o nível de importância que o professor dá ao ensino da pronúncia desses fonemas, elencando os fatores potencializadores e os fatores inibidores do ensino dos sons em questão, discutindo esses aspectos e suas prováveis consequências para o ensino/aprendizagem dos fonemas alvo.

Em síntese, os objetivos propostos foram parcialmente alcançados. Tendo em vista que, no período das observações das aulas, não foi comprovado o ensino dos sons investigados. Entretanto, com o resultado dos questionários realizados com os professores e alunos foi possível levantar algumas discussões acerca do nível de importância que os professores e alunos dão para o ensino da pronúncia com a atenção voltada, especificamente, para as fricativas interdentais da língua inglesa. Pode-se também elencar e discutir alguns fatores tais como - o contexto em que ocorre a aprendizagem, a frequência e autenticidade do *input* (insumo), as características individuais dos aprendizes, a marcação, a ausência dos sons do 'th' no inventário português, entre outros aspectos - que possam estar potencializando, inibindo e trazendo prováveis consequências para o ensino/aprendizagem desses fonemas.

Assim como os objetivos, todas as hipóteses se mantiveram parcialmente válidas e, durante a realização da pesquisa não houve necessidade de reformulação. Dessa maneira, não ficou confirmado se de fato ocorre ou não o ensino das fricativas interdentais da língua inglesa, já que, como explanado anteriormente, não houve identificação desse ensino no período das observações das aulas. Acredita-se serem necessárias futuras pesquisas que ampliem o tempo de observação a fim de verificar tal questão. Quanto aos demais aspectos previstos pelas hipóteses, e considerando que das cinco habilidades comunicativas dadas no questionário para

que os professores elencassem por ordem de importância, a pronúncia não foi a primeira em nenhuma delas. Dessa forma, não é possível afirmar que os professores não têm dado importância para a pronúncia, bem como, julguem esse ensino desnecessário para o aprendizado. Entretanto, percebe-se que a pronúncia não é a habilidade mais evidenciada pelos educadores para uma completa obtenção das habilidades comunicativas dos alunos.

Ainda sobre as hipóteses e, nesse sentido, com relação ao conhecimento dos professores sobre os fonemas do 'th', foi possível diagnosticar que os professores provavelmente têm ciência desses sons se tomadas por base às respostas contidas nos questionários. Por outro lado, diante das observações das aulas, não foi notado a produção correta dos sons alvo. No entanto, para identificar a produção dos professores das fricativas interdentais não vozeada e vozeada pressupõe-se que as observações das aulas não são procedimentos suficientemente válidos para dar conta da complexidade do assunto; provavelmente seja necessário realizar uma pesquisa mais abrangente com coleta de material gravado da produção dos professores para, assim, poder identificar de fato a questão da produção acurada ou não.

Em linhas gerais, os resultados da pesquisa demonstram que pode estar ocorrendo uma variação na escola pesquisada referente ao ensino dos fonemas do 'th'. Procura-se explicar tal 'variação' pelas respostas dos alunos e professores obtidas nos questionários. Isso se dá pelo fato de um professor ter mencionado não instruir explicitamente os estudantes, enquanto que o outro disse instruir. Além disso, quanto aos alunos, alguns disseram ter sido ensinados sobre esses fonemas depois de ingressar no Ensino Médio, ao passo que, outros disseram não ter recebido instrução acerca dos mesmos.

Por fim, percebe-se que os alunos participantes desta pesquisa por unanimidade, possuem mais dificuldade em pronunciar as palavras com os fonemas do 'th'. Esses resultados corroboram a perspectiva da marcação (Eckman, 1977), na qual se considera que aprendizes de L2 irão adquirir as estruturas mais marcadas com mais dificuldade do que as estruturas menos marcadas. De acordo com Gelderen (2006), as fricativas interdentais são consideradas fonemas 'marcados', linguisticamente incomuns e menos frequentes nas línguas ao redor do mundo, e por isso,

provavelmente mais complexos e difíceis de serem adquiridos. Isto implica que, como advoga Reis (2006), para internalizar a pronúncia da forma correta dos fonemas em questão, os aprendizes devem receber o modelo correto do professor, bem como a instrução explícita, a evidencia negativa e o *feedback* desde o início do processo de aprendizagem.

Os resultados também indicam que parece não estar acontecendo certa coerência entre a missão designada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para os professores de língua estrangeira e o suporte e/ou materiais necessários para efetuar o ensino de modo eficaz disponibilizados pelo Sistema de Ensino. Assim, novos estudos nesse âmbito fazem-se necessários para que possam trazer mudanças positivas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa, em especial ao aspecto do desenvolvimento da habilidade oral.

Portanto, pretende-se, com esta pesquisa de pequena escala, incentivar a importância do ensino da pronúncia nas escolas regulares, que vai desde o início das séries iniciais até o último ano do Ensino Médio, conforme sugere Ramos (2009), Silveira (2004), Reis (2006) e Baptista (1995). Dessa forma, possivelmente sejam sanadas ou senão reduzidas as dificuldades do ensino/aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira e, os aprendizes possam desenvolver eficientemente a sua capacidade articulatória a fim de utilizar a língua de modo inteligível.

REFERÊNCIAS

Altemberg, E. & Vago, R. ***Theoretical Implications of and Error Analysis of second Language Phonology Production.*** *Language Learning*, 33, 427-447. 1983.

Baptista, B. O. ***Languages in contact: Brazilian English interlanguage phonology.*** Paper presented at the I Congresso Internacional das Linguagens. Erechin: URI: Campus de Erechin, June 30 – August 02, 2002;

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Brasileiro.** Ministério da Educação, 1998;

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases.** In:_____ Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Brasileiro. Ministério da Educação, 1999;

Broselow, E. ***Nonobvious Transfer: On Predicting Epenthesis Errors.*** In Selinker, L. & Gass, R. (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, MA, Newbury House. 1983;

Broselow, E. ***An Investigation of transfer in Second Language Phonology.****International Review of Applied Linguistic*, 22. 253-269. 1984;

BROWN, H. Douglas. ***Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.*** San Francisco State University, 2007;

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. & GOODWIN, J. M. ***Teaching pronunciation.*** New York: Cambridge University Press, 1996;

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, C. de S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51 – 66

Eckman, F. R. **Markedness and the contrastive analysis hypothesis.** *Language Learning*, 27, 315-330. 1977;

ELLIOT, R. A. **Foreign language phonology: Field independence, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation.** *The Modern Language Journal*, 79(4), 530-542, 1995;

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

Flege, J. E. **Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds.** In A. James & J. Leather (Eds.), *Sounds patterns in second language acquisition* (pp.9-39). Dordrecht: Foris. 1987;

Flege, J. E. **Second Speech Learning: Theory, Findings, and Problems.** In W. Shange, *Speech Perception and Linguistic Experience – Issues Cross-Language Research.* pp.233-277). Timonium: York Press. 1995;

GELDEREN, E. V. **A History of the English language.** Amsterdam: John Benjamins, 2006;

GIEGERICH, H. J. **English phonology: An introduction.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992;

JAMIESON, D. G. & MOROSAN, D. E. **Training non-native speech contrasts in adults: Acquisition of the English /θ/ - /ð/ contrast by Francophones.** *Perception and psychophysics*, 40(205), 205-215, 1986;

LADO, R. **Linguistics across cultures.** Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press. 1957;

LOUP, G. **Is There a Structural Foreign Accent? A Comparison of Syntactic and Phonological Errors in Second Language Acquisition.** *Language Learning*, 34,1-17. 1984;

LIMA JÚNIOR, Ronaldo M. **Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira.** RBLA. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n3/a13v10n3.pdf>. Acesso em 10 de set. de 2012;

Major, R. C. ***Current trends in interlanguage phonology.*** San Diego: Singular. 1994;

MATHEWS, J. ***The influence of pronunciation training on the perception of second language contrasts.*** *International Review of Applied Linguistics*, 35(2), 223-229, 1997;

Marckwardt, A. ***Phonemic structure and aural perception.*** *American Speech*, 21, 106-111. 1946;

Nemser, W. ***An experimental study of phonological interference in the English of Hungarians.*** Bloomington: Indiana University Press. 1971;

Odlin, T. ***Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning.*** 1989. Cambridge: Cambridge University Press;

NEUFELD, G. **Language learning ability in adults:** A study on the acquisition of prosodic and articulatory features. *Working Papers in Bilingualism*, 12, 45-60, 1997;

PENNINGTON, M. C. **Recent research in L2 phonology:** Implications for practice. In J. Morley (Ed.);

Pronúncia pedagogy and theory: New ways, new directions (pp. 92-107). Illinois: Pentagraph Print, 1994;

QUIJADA, J. A. **Explicit teaching of English pronunciation to Spanish school Children.** *International Review of Applied Linguistics*, 36(2), 266-275, 1997;

RAUBER, A. S., KOERICH, R. D.. ***Accurate pronunciation for efficient communication***. Revista Expectativa, 3, p. 145-151, 2004;

REIS, M. S. ***The perception and production of English interdental fricatives by Brazilian EFL learners***. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006;

RUHMKE-RAMOS, N. K.. ***The effects of training and instruction on the perception of the English interdental fricatives by Brazilian EFL learners***. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009;

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. **O ensino da língua inglesa no Brasil**. Babel, dez. 2011. Disponível em: http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf. Acesso em: 08 de ago. de 2012;

SANTOS, Jovenice Ferreira. **Desmitificando a monografia**. Eduneb; Salvador, 2012.

SILVA, V. L. T. da. **Estudo contrastivo entre a fluência oral em português-LM e inglês-LE de formandos em letras**. Trabalhos em lingüística aplicada. Campinas, v. 35, p. 95-115, jan./jun.2000.

SILVEIRA, R. ***The influence of pronunciation instruction on the perception and production of English word-final consonants***. Unpublished doctoral dissertation. Florianópolis: UFSC, 2004.

STRANGE, W. & DITTMANN, S. ***Effects of discriminating training on the perception of /r/ and /l/ by Japanese adults learning English***. *Perception & Psychophysics*, 36, 131-145, 1984.

TREVISOL, J. R. ***The production of the English interdental fricatives by Brazilian former and future EFL teachers***. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

YAVAS, M. ***AppliedEnglishPhonology***. Malden, USA: Blackwell Publishing, 2007;

YULE, G., HOFFMAN, P. & DAMICO, J. ***Paying attention to pronunciation: The role of self-monitoring in perception***. In *TESOL Quarterly*, 21, 765-768, 1987;

YULE, G. & MACDONALD, D. ***The effects of pronunciation teaching***. In J. Morley (Ed.), *Pronunciation pedagogy and theory: New ways, new directions* (pp.109-118), Illinois: Pentagraph Print, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

QUESTIONÁRIO - PROFESSOR

1. Qual a sua idade?

2. Qual a sua formação profissional? Onde e em que ano se formou?

3. Você estudou em algum curso de idioma? Se sim, onde e por quanto tempo?

4. Você já morou fora do Brasil? Se sim, especifique.

5. Há quanto tempo você ensina inglês?

6. Você sente satisfação em trabalhar com o ensino de inglês? Por quê?

7. Existe algo que desmotiva você a trabalhar com o ensino de inglês? Se sim, especifique.

8. Qual a sua carga horária de trabalho semanal?

9. Enumere por ordem de importância (de 1 a 5) o que você considera mais necessário para o ensino da língua inglesa na escola a qual trabalha:

- Gramática
- Pronúncia
- Leitura
- Escrita
- Vocabulário

10. Você considera importante o ensino de pronúncia da língua Inglesa nas escolas regulares? Por quê?

11. Quais as maiores dificuldades que você encontra para realizar o ensino de pronúncia do inglês?

12. Você costuma fazer uma checagem da sua pronúncia antes de aplicar a aula de inglês? Se sim, de que forma você faz para verificar se sua pronúncia está próxima do “padrão” correta?

13. Qual nota você daria para sua pronúncia? Por quê?

14. Você tem conhecimento de Fonética e Fonologia da Língua Inglesa? Já teve alguma disciplina relacionada a isso na sua graduação?

15. Você ensina os fonemas do ‘th’ como em *think* e *that*, para os alunos? Por quê?

16. Quais os fatores você considera que potencializam o ensino dos fonemas do ‘th’? Justifique.

17. Quais os fatores você acredita que inibem o ensino dos fonemas do 'th'? Justifique.

18. Você teria interesse em participar de uma oficina ou cursinho para melhora de pronúncia, caso houvesse oportunidade?

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB****DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV****LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS****QUESTIONÁRIO - ALUNO**

01. Qual a série do Ensino Médio que você está cursando?
- a. 1° Ano
 - b. 2° Ano
 - c. 3° Ano
02. Depois que ingressou no Ensino Médio, você alguma vez já teve aula de pronúncia de inglês?
- a) Sim, muitas vezes
 - b) Sim, poucas vezes
 - c) Não, nunca tive
 - d) Não lembro
03. O que você pensa sobre a pronúncia correta da língua inglesa?
- a) Muito importante
 - b) Pouco importante
 - c) Não é importante
04. Nas aulas de pronúncia o professor explica sobre como se produzem certos sons do Inglês?

- a) () Sim
b) () Não
c) () Não lembro
05. Quais das alternativas abaixo que apresentam as palavras que você considera ter maior dificuldade em falar?
- a) () Car, food, foot
b) () Think, thanks,
c) () Gold, king, queen
d) () shoe, sheet, ship
e) () Não tenho dificuldade em nenhuma das alternativas anteriores
06. Depois que ingressou no Ensino Médio, você já recebeu de seu professor a instrução explícita da pronúncia correta de palavras que possuem o 'th', como em *that*, *thought* e *think*?
- a) () Sim, muitas vezes
b) () Sim, poucas vezes
c) () Não, nunca recebi
d) () Não lembro
07. Se não recebeu, gostaria de ter aprendido mais sobre a pronúncia do 'th'?
- a) () sim
b) () Não
08. Você se sente inibido para pronunciar palavras inglesas que possuam o fonema do 'th'? Por quê?
- _____
- _____
09. Você já falou inglês com algum brasileiro ou estrangeiro fora do contexto da sala de aula?
- a) () Sim
b) () Não
10. Enumere por ordem de importância (de 1 a 5) o que você considera ser mais necessário para o aprendizado da língua inglesa:
- () Gramática
- () Pronúncia
- () Leitura
- () Escrita

() Vocabulário

11. Você tem interesse em aprender falar inglês fluentemente? Por quê?

APÊNDICE C

RESUMO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DESTINADOS AOS PROFESSORES

Questões de 1 a 5:

19. Qual a sua idade?
20. Qual a sua formação profissional? Onde e em que ano se formou?
21. Você estudou em algum curso de idioma? Se sim, onde e por quanto tempo?
22. Você já morou fora do Brasil? Se sim, especifique.
23. Há quanto tempo você ensina inglês?

Tabela C1. Informações pessoais dos participantes e experiência com a língua alvo

Participante	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
P1	30 anos	“Superior completo com pós-graduação. UNEB, Campus IV em 2004.”	“Sim. Instituto Lexis. Por aproximadamente 10 anos”	“Não”	“Há onze anos”
P2	24 anos	“Licenciatura em língua Inglesa e Literaturas, UNEB, 2012.”	“Nunca estudei em curso de idiomas.”	“Não”	“Há dois anos.”

Nota: Q = Questão

Questões de 6 a 9:

24. Você sente satisfação em trabalhar com o ensino de inglês? Por quê?

25. Existe algo que desmotiva você a trabalhar com o ensino de inglês? Se sim, especifique.

26. Qual a sua carga horária de trabalho semanal?

27. Enumere por ordem de importância (de 1 a 5) o que você considera mais necessário para o ensino da língua inglesa na escola a qual trabalha:

() Gramática () Pronúncia () Leitura () Escrita () Vocabulário

Tabela C2. Experiência e nível de importância dos participantes com o ensino do inglês

Participante	Q6	Q7	Q8	Q9
P1	“Em parte, porque há fatores que atrapalham o ensino de uma língua estrangeira, como os citados na questão seguinte. No entanto, escolhi trabalhar com o inglês pela afinidade que tenho com a matéria.”	“Sim. A quantidade de alunos por turma, a falta de interesse e de visão de alguns alunos.”	“40 horas”	1 Vocabulário 2 Leitura 3 Gramática 4 Escrita 5 Pronúncia
P2	“Não, pois não me identifico com a licenciatura.”	“- A metodologia solicitada pelo sistema, que exige um ensino prático, para conversações reais; - O desinteresse dos alunos.”	“20 H/Semana.”	1 Vocabulário 2 Pronúncia 3 Leitura 4 Escrita 5 Gramática

Nota: Q = Questão

Questões de 10 a 13:

28. Você considera importante o ensino de pronúncia da língua Inglesa nas escolas regulares? Por quê?
29. Quais as maiores dificuldades que você encontra para realizar o ensino de pronúncia do inglês?
30. Você costuma fazer uma checagem da sua pronúncia antes de aplicar a aula de inglês? Se sim, de que forma você faz para verificar se sua pronúncia está próxima do “padrão” correta?
31. Qual nota você daria para sua pronúncia? Por quê?

Tabela C3. A importância e as dificuldades dos participantes para o ensino da pronúncia inglesa

Participante	Q10	Q11	Q12	Q13
P1	“Sim. É sempre importante saber como se pronuncia o que se lê, bem como o vocabulário que se aprende.”	“A quantidade de alunos por turma, a timidez e a resistência dos alunos, bem como a carga horária da disciplina.”	“Sim. Através do dicionário e da internet.”	“É muito complicado fazer uma avaliação precisa.”
P2	“Depende. Considerando o inglês solicitado para vestibulares e ENEM, a pronúncia se torna desnecessária. Porém, caso o estudante precise do	“- O próprio sistema educacional que não se exige o aprofundamento da pronúncia no Ensino Médio. - A carga horária da disciplina por turma, que torna	“Frequentemente e eu não faço essa checagem. Porém, nas poucas vezes que o faço, recorro a um dicionário digital que me possibilite escutar a pronúncia dos nativos.”	“Nota 7,0. Não acho que minha pronúncia é ruim mas, precisa melhorar.”

	inglês para uso real (conversação) a pronúncia é indispensável.”	praticamente impossível trabalhar a pronúncia de modo ideal.”		
--	--	---	--	--

Nota: Q = Questão

Questões de 14 a 18:

32. Você tem conhecimento de Fonética e Fonologia da Língua Inglesa? Já teve alguma disciplina relacionada a isso na sua graduação?
33. Você ensina os fonemas do ‘th’ como em *think* e *that*, para os alunos? Por quê?
34. Quais os fatores você considera que potencializam o ensino dos fonemas do ‘th’? Justifique.
35. Quais os fatores você acredita que inibem o ensino dos fonemas do ‘th’? Justifique.
36. Você teria interesse em participar de uma oficina ou cursinho para melhora de pronúncia, caso houvesse oportunidade?

Tabela C4. O ensino das fricativas interdentais inglesas pelos participantes

Participante	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
P1	“Sim. Não apenas na graduação como na pós-graduação”	“Sim. Acredito que seja importante saber algumas particularidades do inglês, como é o caso do ‘th’. Contudo, entendo que não apenas esse fonema mereça	“O grande número de palavras marcadas com esse fonema e as nuances de sua pronúncia.”	“O fato de não haver um fonema semelhante e na língua portuguesa, bem como a timidez dos alunos.”	Sim

		atenção especial.”			
P2	“Sim, estudei fonética e fonologia.”	“Não ensino.”	“É difícil, pois não identificamos sons similares no português. Acredito que o que mais pode auxiliar a compreensão destes fonemas é manter o aluno em contato com sons/palavras que contenham estes fonemas pronunciados corretamente”	“- A dificuldade de identificar fonemas similares no português. - A pouca importância que atribuímos ao ensino de fonética da escola.”	“Sim”

Nota: Q = Questão

APÊNDICE D

RESUMO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DESTINADOS AOS ALUNOS

Questões de 1 a 4:

1. Qual a série do Ensino Médio que você está cursando?
2. Depois que ingressou no Ensino Médio, você alguma vez já teve aula de pronúncia de inglês?
3. O que você pensa sobre a pronúncia correta da língua inglesa?
4. Nas aulas de pronúncia o professor explica sobre como se produzem certos sons do Inglês?

Tabela D1. Série do participante, importância dada para a pronúncia e o ensino de pronúncia recebido desde que ingressou no Ensino Médio

Participantes	Q1	Q2	Q3	Q4
P3	1º Ano	Não, nunca tive	Pouco importante	Não
P4	1º Ano	Sim, poucas vezes	Muito importante	Não lembro
P5	2º Ano	Sim, poucas vezes	Muito importante	Sim
P6	2º Ano	Sim, poucas vezes	Muito importante	Sim
P7	2º Ano	Sim, poucas vezes	Muito importante	Não
P8	3º Ano	Não, nunca tive	Muito importante	Não
P9	3º Ano	Sim, muitas vezes	Muito importante	Sim, mas poucas vezes

P10	3º Ano	Não, nunca tive	Muito importante	Não
------------	--------	-----------------	------------------	-----

Nota: Q = Questão

Questões de 5 a 8:

5. Quais das alternativas abaixo que apresentam as palavras que você considera ter maior dificuldade em falar?
6. Depois que ingressou no Ensino Médio, você já recebeu de seu professor a instrução explícita da pronúncia correta de palavras que possuem o 'th', como em *that, thought* e *think*?
7. Se não recebeu, gostaria de ter aprendido mais sobre a pronúncia do 'th'?
8. Você se sente inibido para pronunciar palavras inglesas que possuam o fonema do 'th'? Por quê?

Tabela D2. Recebimento da instrução formal do 'th' e capacidade de produção dos participantes

Participante	Q5	Q6	Q7	Q8
P3	<i>Think, throw, bathe</i>	Não lembro	Sim	"Sim, porque não sei o som ao certo e como se pronuncia".
P4	<i>Think, throw, bathe</i>	Sim, poucas vezes	Sim	"Em partes, ainda tenho dúvidas das palavras que são com 'th' mas tem som de 'd'."
P5	<i>Think, throw, bathe</i>	Sim, muitas vezes	Sim	"Sim, às vezes aparenta ser outra interpretação."
P6	<i>Think, throw,</i>	Sim, poucas vezes	Sim	"Não."

	<i>bathe</i>			
P7	<i>Think, throw, bathe</i>	Não, nunca recebi	Sim	“Sim, pois não sei pronunciar corretamente.”
P8	<i>Think, throw, bathe</i>	Não, nunca recebi	Sim	“Sim, eu não sei pronunciar.”
P9	<i>Think, throw, bathe</i>	Sim, poucas vezes	Sim	“Sim, principalmente quando não tenho certeza que a pronúncia está correta.”
P10	<i>Think, throw, bathe</i>	Sim, poucas vezes	Sim	“Sim, pois não consigo pronunciar corretamente.”

Nota: Q = Questão

Questões de 9 a 11:

9. Você já falou inglês com algum brasileiro ou estrangeiro fora do contexto da sala de aula?
10. Enumere por ordem de importância (de 1 a 5) o que você considera ser mais necessário para o aprendizado da língua inglesa: () Gramática () Pronúncia () Leitura () Escrita () Vocabulário
11. Você tem interesse em aprender falar inglês fluentemente? Por quê?

Tabela D3. Experiência dos participantes, importância e interesse com o aprendizado da Língua Inglesa

Participante	Q9	Q10	Q11
P3	Não	1 Pronúncia 2 Leitura 3 Escrita	“Sim, pois tenho vontade de conhecer o

		4 Vocabulário 5 Gramática	mundo a fora e falar inglês com eles.”
P4	Sim	1 Gramática 2 Vocabulário 3 Leitura 4 Pronúncia 5 Escrita	“Sim, para futuramente poder me expandir no mercado de trabalho.”
P5	Sim	1 Pronúncia 2 Escrita 3 Vocabulário 4 Gramática 5 Leitura	“Sim.”
P6	Sim	1 Pronúncia 2 Leitura 3 Gramática 4 Escrita 5 Vocabulário	“Sim.”
P7	Sim	1 Pronúncia 2 Escrita 3 Gramática 4 Leitura 5 Vocabulário	“Sim, porque é importante.”
P8	Não	1 Pronúncia 2 Escrita 3 Leitura 4 Vocabulário 5 Gramática	“Sim, pois é importante.”
P9	Sim	1 Pronúncia 2 Escrita 3 Gramática 4 Vocabulário 5 Leitura	“Sim, pelo fato de trabalhar em uma empresa em que precise viajar para o estrangeiro é fundamental falar outra língua.”
P10	Sim	1 Pronúncia 2 Escrita 3 Leitura 4 Gramática 5 Vocabulário	“Sim, porque o mercado de trabalho exige.”

Nota: Q = Questão