

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)

FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA NETO

**REPENSANDO O ENSINO DE INGLÊS: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA E DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA NO APRENDIZADO DA
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2024

FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA NETO

**REPENSANDO O ENSINO DE INGLÊS: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA E DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA NO APRENDIZADO DA
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise de Línguas Naturais

Orientador: Prof.^a Dr.^a Vera Pacheco

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2024**

S716r	Souza Neto, Fernando Gonçalves de. Repensando o ensino de inglês: a importância da consciência fonológica e da fonética e da fonologia no aprendizado da língua estrangeira. / Fernando Gonçalves de Souza Neto; orientadora: Vera Pacheco. – Vitória da Conquista, 2024. 135f. Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024. Inclui referência F. 94 – 101. 1. Consciência fonológica. 2. Ensino de inglês. 3. Fonética e fonologia. I. Pacheco, Vera (orientadora). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III CDD: 421.5
-------	--

Catálogo na fonte: *Karolyne Alcântara Profeta — CRB 5/2134*
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Rethinking english teaching: the importance of phonological awareness, phonetics, and phonology in foreign language learning

Palavras-chave em inglês: Phonological Awareness. English Teaching. Phonetics and Phonology.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Vera Pacheco (Presidente – Orientadora); Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior (Membro Externo); Prof.^a Dr.^a Marian dos Santos Oliveira (Membro Interno).

Data da defesa: 23 de setembro de 2024.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin)

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9822004637531309>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6033-3104>

FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA NETO

**REPENSANDO O ENSINO DE INGLÊS: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA E DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA NO APRENDIZADO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 23 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Vera Pacheco
Instituição: UESB – Presidente-Orientadora

Profa. Dra. Marian dos Santos Oliveira
Instituição: UESB – Membro Titular

Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior
Instituição: UEPB – Membro Titular

Documento assinado digitalmente
 **VERA PACHECO**
Data: 04/10/2024 15:08:41-0300
Verifique em <https://validar.j6.gov.br>
Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 **MARIAN DOS SANTOS OLIVEIRA**
Data: 04/10/2024 11:59:28-0300
Verifique em <https://validar.j6.gov.br>
Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 **LEONIDAS JOSE DA SILVA JUNIOR**
Data: 24/09/2024 13:02:01-0300
Verifique em <https://validar.j6.gov.br>
Ass.: _____

Em memória à minha voinha, mulher incrível que sempre cuidou de mim e me apoiou em
todos os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) por terem proporcionado a base sólida e o ambiente acadêmico necessário para a realização deste trabalho. A UESB foi mais do que uma instituição de ensino; foi um espaço de crescimento intelectual e pessoal, onde pude explorar, aprender e amadurecer como aluno, pesquisador, representante discente e professor. Ao PPGLin, sou imensamente grato pelo acolhimento, pelos recursos e pela qualidade do ensino, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio acadêmico que tornou possível a realização dos meus estudos.

À minha orientadora, dedico este trabalho com a mais profunda admiração e gratidão. Desde o início desta jornada, você foi muito mais do que uma mentora acadêmica; foi uma verdadeira guia, que soube compreender minhas dúvidas, acolher minhas ideias e, sobretudo, me impulsionar a ir além do que eu imaginava ser capaz. Sua sabedoria, paciência e dedicação foram essenciais para que eu pudesse superar cada desafio que encontrei ao longo do caminho. A sua confiança em mim e em meu potencial foi um farol que iluminou todos os momentos de incerteza desde a época da graduação. Não tenho palavras suficientes para expressar o quanto sou grato por sua incansável disposição em me apoiar, principalmente por me estimular a mudar a pesquisa para algo que faz parte da minha paixão que é ensinar. Este trabalho é um reflexo da nossa parceria, e, por isso, ele é também seu. Além disso, não poderia me esquecer de agradecer a Tininha, que sempre esteve presente em nossas reuniões, contribuindo com o nosso trabalho com sua imensa fofura.

À Profa. Dra. Marian dos Santos Oliveira, dedico este trabalho com imensa gratidão e admiração. Sua participação nesta banca trouxe uma riqueza inestimável de conhecimento, sobretudo sobre sua experiência de vida enquanto pesquisado e estudante de inglês, que foram essenciais para o aprimoramento deste estudo e para a reflexão/aprimoramento da minha atuação enquanto profissional. Suas sugestões, observações e elogios contribuíram profundamente para que eu pudesse refinar minhas ideias e desenvolver uma pesquisa mais sólida e consistente. Sou extremamente grato por sua dedicação, pela sua disponibilidade e pelo apoio nessa caminhada.

Ao Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior, dedico este trabalho com especial apreço e respeito. Suas palavras generosas, visualizando a sua própria trajetória em meu trabalho,

foram uma honra para mim. Saber que minha pesquisa lhe trouxe lembranças de sua própria caminhada acadêmica é uma motivação que levarei comigo para além deste mestrado. Agradeço profundamente por sua generosidade em compartilhar seu conhecimento e por seu olhar atento e cuidadoso, que tanto enriqueceram este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, minha sincera gratidão pelo conhecimento compartilhado, pelo suporte constante e pelas discussões enriquecedoras ao longo deste percurso. Suas aulas e orientações foram fundamentais para minha formação e para a construção desta dissertação.

Agradeço também aos funcionários do PPGLin, cujo trabalho silencioso e eficiente garantiu o bom andamento de todas as etapas do curso. Este apoio foi essencial para que eu pudesse focar inteiramente em meus estudos. Sou grato pela dedicação e pelo profissionalismo.

À minha família, dedico este trabalho com o mais profundo amor e gratidão. Vocês foram o meu porto seguro, a minha força nos momentos de dificuldade, e a razão pela qual nunca desisti dos meus sonhos. Cada palavra escrita aqui carrega o peso do apoio incondicional que vocês sempre me deram, mesmo quando os desafios pareciam insuperáveis. A paciência, o carinho e a compreensão que sempre demonstraram foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Este trabalho é tanto meu quanto de vocês, pois sem o amor e o suporte que sempre me ofereceram, nada disso seria possível. A cada conquista, sei que vocês estão ao meu lado, vibrando e torcendo por mim, e é por isso que dedico a vocês não só este trabalho, mas também todo o meu carinho e admiração eternos.

À minha querida voinha, cuja presença sempre foi uma fonte inesgotável de amor, sabedoria e inspiração em minha vida. Embora ela não esteja mais entre nós, seu legado continua vivo em cada passo que dou, e em cada conquista que alcanço. A felicidade que ela sentiu ao saber que eu havia me tornado professor e que estava ingressando no mestrado é algo que carrego comigo todos os dias. Sua alegria e orgulho por minhas realizações sempre foram um impulso poderoso que me motivou a seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Minha voinha era o alicerce de nossa família, sempre com uma palavra doce e um sorriso acolhedor, que iluminava os dias mais sombrios. Seus ensinamentos transcendem o tempo e o espaço, e são parte essencial de quem eu sou hoje. Portanto, este trabalho é uma homenagem à sua memória, uma forma de dizer que sua fé em mim nunca foi em vão, e que todo o esforço que ela fez para me ver crescer e alcançar meus sonhos foi plenamente recompensado. Cada página desta dissertação foi escrita com o pensamento de que ela estaria

orgulhosa do caminho que percorri, e com a esperança de que, onde quer que esteja, ela possa sentir o quanto sou grato por tudo o que fez por mim. Voinha, este trabalho é para você, com todo o meu amor e eterna saudade. Sua lembrança me acompanhará para sempre, guiando meus passos e inspirando-me a ser o melhor que posso ser.

Ao amor da minha vida, Eliane, dedico este trabalho como um símbolo do apoio inabalável que você sempre me ofereceu. Nos momentos de maior dificuldade, você esteve ao meu lado, oferecendo não apenas palavras de encorajamento, mas também a força necessária para seguir em frente. Seu amor foi meu refúgio, minha fonte de energia, e a motivação para continuar, mesmo quando as adversidades pareciam insuperáveis. Cada página deste trabalho carrega um pouco de nós, de nossa jornada juntos, das noites em que discutimos teorias e ideias e acabávamos brigando por isso (kkk). Esta conquista é nossa, fruto do companheirismo acadêmico que nos uniu desde a graduação. Sou eternamente grato por ter você em minha vida, me apoiando e celebrando cada pequena vitória ao meu lado.

Ao meu grande amigo, Filipe, dedico este trabalho com imensa gratidão e reconhecimento. Você foi um verdadeiro pilar ao longo desta jornada, sempre presente nos momentos em que precisei de apoio, de uma fofoca com bolo ou pizza, de uma palavra amiga ou de uma mão estendida. Sua amizade foi uma constante fonte de inspiração e encorajamento, e, sem sua presença ao meu lado, o caminho teria sido muito mais difícil. Obrigado por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava de minhas próprias capacidades. Este trabalho é também uma celebração da nossa amizade, que foi e continua sendo uma parte essencial da minha vida. Sua lealdade e companheirismo não apenas me ajudaram a conquistar este título, mas também me ensinaram o verdadeiro valor da amizade.

Aos diretores, coordenadores, professores e alunos da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, minha gratidão por todo o apoio e por participarem da pesquisa que tornou este trabalho possível. Sem vocês, este estudo não teria se concretizado.

Por fim, agradeço aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo apoio e companheirismo, em especial à: meu amigo idoso de espírito, Roberto, meu amigo coveiro de contas de LOL, Digão, meu amigo gordo, Rhemo Victor, meu amigo fumante, Raulzinho, e meu amigo/irmão mais novo, Igor, que sempre estiveram presentes nessa caminhada, escutando meus desabafos, sonhos e chatices. Vocês fizeram desta jornada uma experiência ainda mais significativa e prazerosa.

“Só há uma força capaz de construir por toda a eternidade: o Amor”.
Getúlio Vargas

RESUMO

Esta dissertação investiga a eficácia do estímulo à Consciência Fonológica no processo de ensino-aprendizagem de inglês no contexto do Ensino Fundamental Anos Finais, com uma análise específica sobre a abordagem dos livros didáticos utilizados na rede pública de ensino. Nesse sentido, nosso estudo parte da constatação de que o ensino de inglês no Brasil enfrenta desafios relacionados ao uso predominante de abordagens tradicionais, que privilegiam a memorização de regras gramaticais em detrimento de uma compreensão mais ampla e contextual da língua. Dessa forma, para explorar alternativas pedagógicas, a pesquisa propõe a utilização de uma metodologia baseada na Fonética e Fonologia, integrada ao conceito de Foco na Forma, para aprimorar a proficiência dos alunos em inglês, especialmente no que se refere à Consciência Fonológica e à percepção auditiva no auxílio da escrita e da compreensão de conteúdos programáticos da disciplina de inglês. Com isso, na primeira parte da pesquisa que se deu por meio da análise dos livros didáticos, percebemos lacunas significativas, particularmente no tratamento de conteúdos essenciais e na ausência de elementos fonético-fonológicos. Além disso, no segundo momento da pesquisa, conduzimos a pesquisa experimental relacionada a metodologia proposta com duas turmas de 6º ano, divididas em grupo-teste e grupo-controle. Enquanto o grupo-teste participou de aulas focadas no desenvolvimento da Consciência Fonológica e na aplicação prática de conhecimentos fonético-fonológicos, o grupo-controle seguiu uma metodologia tradicional de ensino. Dessa forma, os resultados obtidos evidenciam que o grupo-teste apresentou um desempenho significativamente superior nas avaliações, destacando a eficácia da abordagem proposta. Portanto, concluímos que a incorporação de elementos de Fonética e Fonologia, aliados à análise crítica dos materiais didáticos, pode promover uma compreensão mais profunda da língua e melhorar o aprendizado, sendo uma abordagem potencialmente eficaz para superar as limitações das metodologias tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE

Consciência Fonológica; Ensino de Inglês; Fonética e Fonologia.

ABSTRACT

This dissertation investigates the effectiveness of stimulating Phonological Awareness in the English teaching-learning process within the context of upper elementary education, with a specific analysis of the approach taken by textbooks used in public schools. The study begins with the observation that English teaching in Brazil faces challenges related to the predominant use of traditional approaches, which prioritize the memorization of grammar rules over a broader and more contextual understanding of the language. To explore pedagogical alternatives, the research proposes a methodology based on Phonetics and Phonology, integrated with the concept of Focus on Form, to enhance students' proficiency in English, particularly in terms of Phonological Awareness and auditory perception, aiding in writing and understanding the programmatic content of the English subject. In the first part of the research, through the analysis of textbooks, significant gaps were identified, particularly in the treatment of essential content and the absence of phonetic-phonological elements. Furthermore, in the second phase of the research, an experimental study was conducted related to the proposed methodology with two 6th-grade classes, divided into a test group and a control group. While the test group participated in classes focused on the development of Phonological Awareness and the practical application of phonetic-phonological knowledge, the control group followed a traditional teaching methodology. The results obtained demonstrate that the test group performed significantly better in evaluations, highlighting the effectiveness of the proposed approach. Therefore, it is concluded that incorporating elements of Phonetics and Phonology, along with a critical analysis of teaching materials, can promote a deeper understanding of the language and improve learning, potentially offering an effective approach to overcoming the limitations of traditional methodologies.

KEYWORDS

Phonological Awareness; English Teaching; Phonetics and Phonology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O <i>continuum</i> dos níveis de Consciência Fonológica	48
Figura 2 – Capa do livro Se Liga na Língua Inglesa da editora Moderna.....	57
Figura 3 – Capa do livro Teláris da editora Ática	58
Figura 4 – Capa do livro Peacemakers da editora Richmond Educação.....	59
Figura 5 – Capa do livro Ways da editora FTD	60
Figura 6 – Capa do livro Anytime da editora Saraiva	60
Figura 7 – Gráfico sobre as idades dos participantes.	66
Figura 8 – Gráfico sobre o estudo prévio de inglês dos participantes.....	66
Figura 9 – Gráfico sobre o contato com instituições particulares de ensino	67
Figura 10 – Gráfico sobre o contato com inglês fora da escola.	68
Figura 11 – Gráfico das formas de contato externo à escola com o inglês.	68
Figura 12 – Recorte da explicação do assunto indefinite articles.	73
Figura 13 – Recorte da explicação do assunto Simple Present	73
Figura 14 – Recorte da explicação do assunto indefinite articles	74
Figura 15 – Continuação do recorte da explicação do assunto indefinite articles.....	75
Figura 16 – Recorte da explicação do assunto Simple Present.	76
Figura 17 – Recorte da parte de suporte ao professor	77
Figura 18 – Recorte da explicação do assunto Simple Present	77
Figura 19 – Recorte da explicação do assunto Plural nouns com elementos da Fonética e da Fonologia.	78
Figura 20 – Recorte da explicação do assunto Plural nouns	79
Figura 21 – Recorte da explicação do assunto Simple Present	79
Figura 22 – Recorte da explicação do assunto indefinite articles	80
Figura 23 – Recorte da explicação do assunto Simple Present	81
Figura 24 – Recorte da explicação sobre o uso de dicionário	81
Figura 25 – Recorte da continuação da explicação sobre o uso de dicionário	82
Figura 26 – Resposta do aluno do grupo controle.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de atividades realizadas na escola	64
Quadro 2 – Variáveis da pesquisa	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados de acerto por questão dos conteúdos Plural Nouns e Simple Present obtidas pelos Grupo Teste e Grupo Controle e respectivo valor de p	88
Tabela 2 – Resultados de acerto por questão do conteúdo Indefinite Articles obtidas pelos Grupo Teste e Grupo Controle e respectivo valor de p	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Consciência Fonológica

COM – Aulas comuns

DIV – Aulas diversificadas

LE – Língua Estrangeira

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL.....	24
2.1 Abordagens metodológicas no ensino de inglês	26
<i>2.1.1 Abordagem Tradicional.....</i>	<i>27</i>
<i>2.1.2 Abordagem Comunicativa.....</i>	<i>30</i>
<i>2.1.3 Foco na Forma</i>	<i>32</i>
2.2 Reflexões sobre o ensino de inglês.....	34
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	37
3.1 Fonética e Fonologia.....	37
3.2 Aquisição da Linguagem.....	39
<i>3.2.1 Aquisição de língua estrangeira.....</i>	<i>41</i>
<i>3.2.2 Input na Aquisição de Língua Estrangeira</i>	<i>43</i>
<i>3.2.3 Aquisição x aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira.....</i>	<i>44</i>
3.3 Transferência entre L1 (português) e L2/LE (inglês).....	45
3.4 Consciência Fonológica	47
<i>3.4.1 Consciência Fonológica na aprendizagem de inglês</i>	<i>49</i>
3.5 Plural dos substantivos (<i>Plural nouns</i>)	51
3.6 Artigo indefinido (<i>Indefinite articles</i>).....	52
3.7 O Presente Simples (<i>Simple Present</i>).....	53
4 METODOLOGIA.....	55
4.1 Seleção dos livros	57
<i>4.1.1 Se Liga na Língua Inglesa: New Beyond Words – 6º ano.....</i>	<i>57</i>
<i>4.1.2 Teláris Essencial: Língua Inglesa – 6º ano</i>	<i>58</i>
<i>4.1.3 Peacemakers - 6º ano</i>	<i>59</i>
<i>4.1.4 Ways: English for life – 6º ano</i>	<i>60</i>
<i>4.1.5 Anytime!: Always Ready for Education – 6º ano – Editora Saraiva.....</i>	<i>60</i>
4.2 Seleção da escola	61
4.3 Escolha das turmas.....	61
4.4 Seleção dos participantes da pesquisa	62
4.5 Critérios de inclusão e de exclusão.....	62
4.6 Seleção dos conteúdos programáticos.....	62
4.7 Metodologia utilizada para ensinar os conteúdos programáticos.....	63

4.8 Planejamento e aplicação das aulas	64
4.9 Elaboração dos materiais	65
4.10 Coleta e tabulação dos dados e o perfil dos participantes da pesquisa.....	65
4.11 Estatística utilizada.....	69
4.12 Variáveis da pesquisa	70
4.13 Síntese da seção 4.....	71
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	72
5.1 Análise dos livros didáticos.....	72
5.2 Conclusões acerca dos livros didáticos analisados.....	83
5.3 Reflexões dos momentos formativos	84
5.3.1 Aulas com o grupo-teste	84
5.3.2 Aulas com a turma controle	86
5.4 Análise dos resultados das avaliações finais.....	87
5.4.1 Análise dos resultados das questões de <i>Plural Nouns e Simple Present</i>	87
5.4.2 Análise dos resultados das questões de <i>Indefinite Articles</i>	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES	102
APÊNDICE A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	102
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	107
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para participantes entre 12 e 17 anos de idade	111
APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) PARA participantes entre 6 e 11 anos de idade	116
APÊNDICE E – Atividade Diagnóstica	119
APÊNDICE F – Apostila para aula com grupo teste	120
APÊNDICE G – Avaliação Final	125
APÊNDICE H – Plano de aula – 2º dia com o grupo teste	128
APÊNDICE I – Plano de aula – 3º dia com o grupo teste.....	130
APÊNDICE J – Plano de aula – 5º dia com o grupo teste	132

1 INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa é o idioma mais difundido por todo o globo e exerce influência nas pessoas por ser reconhecida como língua de poder. Essa relação entre língua e poder é um tema complexo e amplamente explorado em diversas áreas, dentre as quais se encontra a Linguística. Nesse campo, a língua(gem) pode e é utilizada sistemática e progressivamente para persuadir, convencer e até mesmo oprimir, haja vista que é no e pelo discurso que as ideologias presentes em uma sociedade são refletidas, como salienta Volóchinov (2018).

O controle sobre a linguagem pode influenciar a percepção de eventos e questões, assim como pode viabilizar ou tolher o acesso ao poder. Gnerre (1978), ainda no século passado, já afirmava que a variação linguística (englobando, nesse bojo, os sotaques, os dialetos e os diferentes registros) é associada a diferentes grupos sociais, e é isso que determina quais variantes são consideradas de prestígio ou estigmatizadas.

O domínio de uma língua também é, muitas vezes, uma forma de acesso ao conhecimento e à educação, que, por sua vez, é um determinante crucial de poder em uma sociedade. Assim, as decisões sobre quais línguas são ensinadas, reconhecidas oficialmente ou utilizadas em instituições governamentais refletem essas dinâmicas de poder.

Em um mundo majoritariamente capitalista, atestamos que a Inglaterra e os Estados Unidos são as referências comunicacionais do inglês para o resto do mundo. Dessa forma, acaba por se tornar realidade o desejo de muitas pessoas de aprender o inglês enquanto segunda língua¹ (L2) ou língua estrangeira² (LE) para conhecer outras culturas e participar do meio social/digital em que ela impera.

Neste ponto, deparamo-nos com a perspectiva de que um indivíduo é levado a se adaptar ao ambiente em que se encontra para poder gozar dos benefícios de viver em uma comunidade. Partindo da concepção de que um indivíduo precisa se submeter a certas convenções sociais para participar do meio social e não ser excluído dele (Durkheim, 2002), ao tomarmos como base a comunidade digital e globalizada que o inglês domina, o

¹ De acordo com Grosjean e Li (2013), segunda língua é definida como aquela que uma pessoa aprende e utiliza em situações em que essa língua é falada por uma parte significativa da população ou é a língua oficial. O foco está na integração e no uso cotidiano da língua aprendida em contextos sociais, profissionais ou educacionais.

² Para Grosjean e Li (2013), língua estrangeira é uma língua aprendida e utilizada em contextos em que essa língua não é falada pela maioria da população local e não é a língua oficial do país. A aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre principalmente para propósitos específicos como comunicação internacional, estudos acadêmicos em outro país ou interesse pessoal em culturas estrangeiras.

aprendizado de LE se torna uma condição *sine qua non* para a integração nesse meio.

Isto posto, cabe pontuar que para alcançar o objetivo de aprender/dominar a língua inglesa, o indivíduo precisa se debruçar sobre o idioma, o que, de acordo a estrutura educacional brasileira, deve começar na escola, obrigatoriamente a partir do Ensino Fundamental Anos Finais³, mais precisamente no 6º ano. Contudo, de acordo com British Council (instituição pública do Reino Unido que objetiva propagar e discutir conhecimentos educacionais, linguísticos e culturais da Língua Inglesa), o Brasil não é reconhecido como um país cuja população domina o inglês como LE (British Council, 2014), o que gera uma incoerência na proposta governamental de ensino de LE e nos anseios sociais.

Dentre os principais motivos que são possíveis de apontar para justificar as dificuldades no ensino-aprendizagem do inglês no Brasil, podemos destacar as metodologias de ensino presentes nos materiais didáticos e aplicadas em sala de aula, que adotam uma abordagem tradicional (voltada para a aprendizagem puramente gramatical por meios de suas regras) ou uma abordagem comunicativa (voltada para a interação do aluno com a língua e seu efetivo uso, mas que não se complementa com o arcabouço estrutural da língua) ao longo do processo. Em outras palavras, o aluno é guiado a estudar as regras que regem a estrutura da língua sem aplicá-las em um contexto real de uso ou é levado a forçar uma comunicação constante sem ter domínio de como estruturar sua comunicação.

Nesse sentido, objetivamos, neste trabalho, por meio da abordagem metodológica Foco na Forma (Hinkel; Fotos, 2002) — que busca a combinação da instrução formal sobre a estrutura da língua com a comunicação — e dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia, avaliar se a abordagem acerca do estímulo à Consciência Fonológica (CF) no processo de aquisição do Inglês pode influir significativamente no processo de aprendizagem dessa L2 e se/como os livros didáticos trabalham com os conhecimentos teóricos da Fonética e da Fonologia.

Dessa maneira, definimos o aporte teórico-metodológico supracitado para a condução desta pesquisa por considerarmos que a língua representa um instrumento de comunicação social, o qual é responsável pelo estabelecimento da sociedade e de todas as instituições e ciências que a compõem. Assim, diante da essencialidade da língua, o ser humano buscou

³ A partir da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, foi introduzida uma nova estrutura para o ensino fundamental no Brasil, dividindo-o em duas fases distintas. A primeira fase, chamada de "Anos Iniciais", abrange do 1º ao 5º ano, enquanto a segunda fase, conhecida como "Anos Finais", compreende do 6º ao 9º ano. Essa reorganização foi parte das diretrizes curriculares nacionais estabelecidas para garantir uma educação mais contínua e adaptada às necessidades dos estudantes ao longo dos nove anos de ensino fundamental (Brasil, 2005).

compreender como ocorre esse fenômeno. Nesse sentido, tivemos estudos pré-linguísticos e paralinguísticos, até que foi estabelecido, por meio dos trabalhos de Ferdinand de Saussure (1916), a Linguística propriamente dita — ciência da linguagem que tem como objeto de estudo os sistemas de linguagem/línguas (Câmara Jr., 1975; 1977).

A partir disso, estudando um dos assuntos nucleares à Linguística, qual seja, o fonema, Saussure (1916) estabelece uma definição para esse estudo: a Fonética e a Fonologia, que posteriormente seriam repensadas/diferenciadas por Trubetzkoy (1981). Segundo Trubetzkoy, distinguimo-las por meio da noção de que a Fonética investiga o que de fato se pronuncia ao falar uma língua (os sons da fala) e a Fonologia o que acreditamos pronunciar (os sons da língua). Assim, ao pensarmos na aquisição de uma LE, como o inglês, faz-se necessário compreender as particularidades orais do idioma estudado para que possamos plenamente (re)transmitir mensagens sem que haja ruídos na compreensão pelas partes envolvidas, levando em consideração que existem diferenças e semelhanças entre nossa língua materna, i.e., o português do Brasil, e a língua estudada.

Consoante a isto, Roach (1991, p. 3, tradução nossa) define que “por causa da natureza notoriamente confusa da ortografia inglesa, é particularmente importante aprender a pensar na pronúncia inglesa em termos de fonemas ao invés de letras do alfabeto”⁴, sendo por meio da Linguística que estudamos/compreendemos essas e outras particularidades das línguas.

Nesse sentido, a Consciência Fonológica tende a ser fundamental para o aprendizado do inglês como língua estrangeira, pois envolve a capacidade de perceber e manipular os sons da língua, entre outras coisas, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades de leitura e pronúncia. De acordo com Gillon (2017), a Consciência Fonológica é um forte preditor do sucesso na alfabetização, facilitando a aquisição de competências como a decodificação de palavras e a fluência na leitura. Estudos recentes, como o de Castles, Rastle e Nation (2018), destacam que a Consciência Fonológica não só auxilia na aprendizagem da correspondência som-letra, mas também na sensibilidade às nuances prosódicas do inglês, como o ritmo e a entonação, que são essenciais para a compreensão auditiva e a comunicação eficaz. Portanto, o desenvolvimento dessa habilidade é crucial para a proficiência em inglês, especialmente para aprendizes em estágios iniciais.

É a partir dessa constatação e de tudo o que foi discutido até então que, apoiados nos postulados da Fonética e da Fonologia, somos guiados por meio das seguintes questões de

⁴ “Because of the notoriously confusing nature of English spelling it is particularly important to learn to think of English pronunciation in terms of phonemes rather than letters of the alphabet” (Roach, 1991, p. 3).

pesquisa: I) A Consciência Fonológica pode contribuir para a aquisição de LE com e sem conhecimento prévio da língua inglesa?; II) As aulas e as atividades baseadas nos pressupostos teóricos da Fonética e Fonologia contribuem com o processo de aprendizagem da língua inglesa com alunos do Ensino Fundamental Anos Finais? III) Os livros didáticos utilizados em escolas públicas utilizam os conhecimentos da Fonética e da Fonologia?

Para respondê-las, elegemos duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais para trabalhar assuntos da ementa da disciplina de inglês, como plural dos substantivos, artigos indefinidos e presente simples em inglês, com o intuito de abordar esse conhecimento por meio das concepções acerca do som das palavras em uma construção de aspecto morfofonológico, como é o caso do processo de flexão de número e a conjugação de terceira pessoa do singular que ocorre por meio da sufixação de uma ou mais letras referente a um fonema fricativo.

Assim, baseados na perspectiva da Fonética e Fonologia, sobretudo na noção de Consciência Fonológica, nossa hipótese relacionada ao primeiro questionamento é a de que, independente do indivíduo possuir conhecimento prévio ou não do inglês, a abordagem fonético-fonológica proporcionará a consciência dos sons da fala para que o aluno possa compreender determinadas estruturas de palavras em inglês, podendo até recorrer à comparação com a língua materna para compreensão, sendo, por exemplo, o caso do estudo do plural dos substantivos na Língua Inglesa algo muito semelhante com o que encontramos na estrutura do português.

Já a hipótese relacionada à segunda pergunta de pesquisa é a de que, por meio da formação teórica sobre a produção dos sons da fala — Fonética e Fonologia (Roach, 1991) — adequando a linguagem ao momento escolar dos estudantes, os alunos tenderão a compreender a lógica da estrutura formal da língua por meio do seu uso efetivo, abstraindo-se da obrigação de memorizar determinadas regras como única forma de aprender determinado assunto.

No tocante à terceira pergunta, acreditamos na hipótese de que, mesmo com o que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a necessidade de trabalhar os elementos fonético-fonológicos para o desenvolvimento da pronúncia e da percepção em inglês (Brasil 2018), os livros didáticos pouco exploram esse recurso teórico-metodológico, atribuindo ao professor a obrigação de contemplar essa demanda da Base Nacional Comum Curricular.

Diante do que foi elencado, esta pesquisa se mostra relevante para a comunidade acadêmica, para a formação de professores e para o estudo do inglês por parte de

pesquisadores que almejam descrever e analisar línguas naturais, bem como para auxiliar estudantes de inglês que desejam compreender a produção das palavras por meio da sua Consciência Fonológica.

Frente ao exposto, o objetivo geral desta dissertação é investigar se o estímulo à Consciência Fonológica contribui para a aprendizagem de Língua Inglesa, buscando analisar como alunos do Ensino Fundamental Anos Finais reagem à abordagem fonético-fonológica no ensino dos assuntos do inglês, e se os livros didáticos apresentam esse tipo de conhecimento pautado na Fonética e na Fonologia.

Para cumpri-lo, estabelecemos alguns objetivos específicos. São eles: i) analisar palavras do inglês e do português, observando suas semelhanças no processo de aprendizagem sob a perspectiva dos discentes; ii) investigar como os materiais didáticos explicam os assuntos gramaticais no inglês; e iii) verificar a percepção fonética dos alunos no processo de reconhecimento dos assuntos trabalhados em sala de aula.

Assim, para empreendermos a proposta de pesquisa que apresentamos nesta introdução, a sistematização desta dissertação de mestrado acadêmico foi feita em 6 (seis) seções, como pormenorizamos a seguir.

Esta seção foi elaborada com o propósito de fornecer as primeiras noções sobre o objeto de estudo e oferecer uma compreensão inicial da motivação por trás da realização da pesquisa. Seguindo as diretrizes metodológicas para a escrita de textos acadêmicos de Sampieri, Collado e Lucio (1998), apresentamos na Introdução uma visão geral da organização da dissertação. Nesta seção, são descritos o objeto de estudo, as questões que orientaram a investigação, as hipóteses formuladas, os objetivos da pesquisa e a estrutura do trabalho.

Na seção 2, intitulada *O ensino de língua estrangeira no Brasil*, será apresentada uma análise histórica e metodológica do ensino de inglês no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Examinaremos a evolução da importância e da presença da língua inglesa, destacando as influências políticas e econômicas que moldaram seu ensino. Ademais, a discussão incluirá as duas abordagens educacionais predominantes, a tradicional e a comunicativa, além de uma proposta alternativa para suprir as lacunas deixadas por essas metodologias. Analisaremos também as reformas educacionais e as mudanças curriculares ao longo do tempo, enfatizando a transição do ensino de gramática para métodos mais comunicativos e integrados. A seção também abordará os desafios atuais no ensino de inglês no Brasil, como a falta de material adequado, baixa carga horária e formação insuficiente dos professores, e como esses fatores afetam a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos.

Na seção 3, intitulada *Pressupostos Teóricos*, serão introduzidos os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, começando pelas bases da Fonética e Fonologia, disciplinas que exploram os sons da fala e sua organização nos sistemas linguísticos. Em seguida, serão discutidas teorias de aquisição da linguagem, com foco nas abordagens behavioristas, inatistas e socioculturais, que oferecem diferentes perspectivas sobre como os humanos aprendem uma nova língua, sobretudo em contexto de língua estrangeira. Além disso, o texto também abordará a importância da Consciência Fonológica no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, destacando a influência da língua materna na aquisição de uma nova língua e como essa transferência pode ser tanto um desafio quanto uma vantagem no aprendizado. Dessa maneira, esses conceitos teóricos fornecerão o pano de fundo necessário para entender os métodos e análises subsequentes da pesquisa.

Na seção 4, intitulada *Metodologia*, será demonstrada a metodologia adotada na pesquisa, que investiga a eficácia do estímulo à Consciência Fonológica no aprendizado de inglês em alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Inicialmente, o texto demonstrará a análise de cinco livros didáticos selecionados, examinando como eles abordam conteúdos gramaticais e se utilizam noções de Fonética e Fonologia. Em seguida, detalhar-se-á o processo de seleção da escola, das turmas, dos participantes e dos conteúdos programáticos, além do planejamento das aulas e da aplicação de avaliações diagnósticas e finais. A análise dos resultados, comparando grupos teste e controle, busca evidenciar o impacto da abordagem fonético-fonológica no aprendizado, aspectos que serão discutidos na seção seguinte.

Na seção 5, intitulada *Resultados e Discussões*, serão apresentados os resultados e as discussões da pesquisa, que examinam tanto os desafios enfrentados no ensino de inglês quanto a análise dos livros didáticos utilizados na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. A seguir, serão apresentados e comparados os desempenhos dos alunos das turmas teste e controle, após a aplicação das aulas, com foco nos conteúdos gramaticais e na utilização dos princípios da Fonética e Fonologia. A análise detalhada dessas abordagens permitirá compreender a eficácia das metodologias aplicadas e seus impactos no processo de aprendizagem dos estudantes.

Na seção 6, intitulada *Considerações Finais*, será apresentada uma análise reflexiva sobre a eficácia dos princípios teórico-metodológicos da Fonética e Fonologia no ensino de inglês em uma escola pública de Vitória da Conquista – BA e sobre os resultados obtidos na pesquisa. Além disso, será explorada a importância do papel do professor em superar essas limitações, destacando o potencial de uma metodologia focada na Consciência Fonológica para melhorar o ensino do inglês.

Na seção 7, intitulada *Referências*, será listada uma compilação detalhada das fontes acadêmicas e bibliográficas que fundamentam o desenvolvimento teórico e metodológico desta pesquisa. As referências incluem obras de autores renomados nos campos da Fonética, Fonologia e ensino de línguas, além de estudos sobre metodologias de ensino e aquisição de linguagem. Essa seção servirá como um guia para aqueles que desejam explorar de forma mais aprofundada os temas abordados, oferecendo uma base sólida para o entendimento e a contextualização dos resultados apresentados ao longo do trabalho.

Deste modo, na próxima seção, apresentaremos o panorama histórico sobre o ensino de inglês no Brasil, discutindo e apresentando as diferentes abordagens de ensino para a aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira.

2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Nesta seção, buscamos apresentar a trajetória do ensino de inglês no Brasil, demonstrando a evolução em importância e presença da Língua Inglesa desde o período colonial até os tempos atuais. Deste modo, abordaremos também questões relacionadas ao modo como se ensinou/ensina o inglês, discutindo as duas abordagens reconhecidas no meio educacional, a tradicional e a comunicativa, e apresentando a terceira via que é proposta para preencher as lacunas deixadas por elas.

O ensino de inglês no Brasil remonta ao período colonial, durante a fuga da família real portuguesa para o Brasil sob escolta e apoio da Inglaterra. Por meio dessa aliança entre a coroa portuguesa e os ingleses, com a abertura dos portos para a comercialização entre colônia e Inglaterra, a língua inglesa passou a ser utilizada/estudada para fins meramente comerciais, além de ser restrita às elites. Contudo, apesar das relações com os britânicos, no início do século XIX, o inglês era tido como uma língua estrangeira com menos importância, ficando atrás do Latim, que se destacava na literatura e na religião, e do Francês, que era reconhecido como a língua universal e cultural daquele período (Leffa, 1999).

Durante a segunda metade do século XIX, o inglês passou a ser um pouco mais valorizado no Brasil, tendo sua inserção no currículo escolar de alguns colégios. Nesse contexto, o inglês “se manteve voltado para finalidades exclusivamente práticas, exigindo do aluno apenas os conhecimentos gramaticais necessários à leitura, versão e tradução de textos escritos – habilidades que eram cobradas nos exames preparatórios das academias” (Oliveira, 1999, p. 166).

Nesse período de Brasil Império, Leffa (1999) destaca a fundação do colégio D. Pedro II em 1837 como o momento em que houve um reconhecimento da importância da língua inglesa para a comunicação entre empregados e superiores, quando se tratava de receber instruções e treinamentos. O colégio teve um papel significativo no desenvolvimento das línguas modernas no Brasil. Entretanto, mesmo obtendo espaço na formação escolar, tanto o ensino de inglês quanto o de francês, naquela época, enfrentaram um desafio comum: a falta de uma metodologia adequada. Como apontado por Leffa (1999, p. 4), “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”, o que certamente apresentava desafios no aprendizado dessas línguas.

Com o fim do período colonial, após o período da Primeira República, em que não houve significativas mudanças no ensino de língua estrangeira, o Brasil passou por mudanças na educação como um todo no início da Segunda República, durante o governo de Getúlio

Vargas. Na Era Vargas e nas décadas seguintes, houve um maior interesse pelo ensino de inglês, principalmente devido ao avanço industrial e à inserção do Brasil no cenário internacional.

Nessa época, por meio de uma reforma na educação, conhecida como Reforma Francisco Campos (1931), o governo Vargas buscou “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada” (Chagas, 1957, p. 89), por meio da preparação do aluno não só para a universidade, mas, também, visando a sua formação integral. De acordo com Leffa (1999), no tocante ao ensino de línguas estrangeiras, passou-se a adotar novas metodologias e conteúdos para o ensino de LE em que

foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua (Leffa, 1999, p. 7-8).

Após essas mudanças, ainda no governo Vargas, em 1942, foi realizada uma nova reforma na educação conhecida como Reforma Capanema, que previa a equiparação das variadas modalidades do Ensino Médio a modo de democratizar o ensino. Além disso, essa reforma mantinha a preocupação com as questões metodológicas e estimulava o uso do método direto de ensino, com foco nas competências básicas (ler, escrever, falar e compreender) e, também, na formação social e cultural do aluno.

De modo geral, as reformas e propostas educacionais para o ensino de línguas estrangeiras modernas realizadas durante a Era Vargas, “visto de uma perspectiva histórica, [...], sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (Leffa, 1999, p. 12). No entanto, segundo Leffa (1999), no trajeto entre a proposta do método direto vinda do governo e sua aplicação efetivamente na escola, alguns problemas ocorreriam para que essa metodologia não alcançasse a sala de aula. Segundo Chagas (1957), o método direto acabava sendo substituído pelo método de leitura utilizado nos Estados Unidos, que consistia em uma ênfase excessiva na repetição e memorização, em detrimento da prática comunicativa.

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo viveu o período da Guerra Fria, em que os Estados Unidos emergiram como uma potência global. A influência americana no Brasil aumentou significativamente, incluindo no ensino de inglês. A partir disso, a língua inglesa se tornou cada vez mais presente nos currículos escolares brasileiros, sobretudo após a criação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 1961, a LDB estabeleceu que o ensino de uma língua estrangeira teria obrigatoriedade parcial, com recomendação de inclusão da língua inglesa nos locais e nos períodos escolares que possuísem estrutura para ministrá-la com eficácia.

Em 1971, a LDB foi atualizada e estabeleceu a redução da escolaridade e o foco no ensino profissionalizante, o que provocou a diminuição da carga horária da LE. Contudo, em 1996, ocorreu uma nova mudança na LDB. Ficou instituído que as etapas da educação básica seriam divididas em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e que o ensino de língua estrangeira seria necessário no Fundamental e obrigatório no Médio. Nesse sentido, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que complementam a LDB:

as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada, já que elas assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (Brasil, 1999).

Em 2015, foi elaborada pelo Ministério da Educação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa definir os conhecimentos essenciais para as escolas brasileiras em toda a Educação Básica, estabelecendo a igualdade no sistema educacional brasileiro por meio do norteamto dos currículos escolares. Por conseguinte, no tocante ao ensino de língua estrangeira, em 2018, ficou estabelecido pela BNCC a obrigatoriedade do ensino de inglês como língua estrangeira a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, o que, de certa forma, apresenta-se como uma vitória do ensino de inglês em sua história no Brasil.

Atualmente, apesar do destaque dado ao inglês, muitos problemas metodológicos persistem no cenário educacional brasileiro. Entre eles, destacam-se a falta de material adequado, a baixa carga horária e a falta de formação adequada dos professores. Além disso, a utilização de métodos tradicionais de ensino, como a tradução e a gramática isolada, ainda prevalece em muitas escolas.

2.1 Abordagens metodológicas no ensino de inglês

As abordagens metodológicas para o ensino de inglês têm evoluído ao longo do tempo, refletindo mudanças nas teorias de aprendizagem, nas necessidades dos alunos e nas

práticas educacionais. Desde os métodos tradicionais de ensino de gramática até as abordagens mais comunicativas e orientadas para o significado, há uma variedade de estratégias pedagógicas empregadas por educadores de língua inglesa em todo o mundo. Estas abordagens visam não apenas ensinar a língua alvo, mas também desenvolver as habilidades comunicativas e a competência cultural dos aprendizes.

Neste contexto dinâmico, a seleção e adaptação das abordagens metodológicas tornam-se cruciais para atender às necessidades específicas dos alunos e promover o aprendizado da língua inglesa. Com isso, apresentaremos, a seguir, as três abordagens metodológicas estudadas/aplicadas no ensino de inglês.

2.1.1 Abordagem Tradicional

Conforme Sateles (2012), a Abordagem Tradicional ou Gramatical, também conhecida como Gramática-Tradução, surgiu no século XVII e alcançou seu auge no século XX. Dentro dessa vertente teórica-metodológica, as aulas eram baseadas na leitura de obras clássicas e no estudo do vernáculo e da gramática, com especial ênfase na tradução. Para os adeptos dessa metodologia, o aprendizado de línguas era um símbolo de erudição.

Apesar de esse ser o método mais antigo registrado na história do ensino de idiomas, a Abordagem Tradicional ainda exerce, uma grande influência na educação — mais especificamente nas salas de aula de línguas estrangeiras no Brasil e, possivelmente, em muitas outras partes do mundo ocidental. (Atanaka; Aparício, 2021). Isso porque essa metodologia manteve-se por trezentos anos na história do ensino de línguas, resistindo às várias mudanças ocorridas nesse âmbito desde o século XIX até hoje e se fazendo presente em espaços escolares atuais.

Segundo Sateles (2012), a herança da Abordagem Tradicional reside na sistematização das línguas e na compreensão de seu funcionamento, frequentemente ignorando os aspectos pragmáticos que emergem em diferentes contextos. Para Abreu-e-Lima (2006), essa herança fez com que professores acreditassem que apenas por meio do estudo da gramática e do vernáculo era possível comunicar-se efetivamente em qualquer língua.

Esse pensamento — de origem antiga, como mostramos anteriormente — ainda persiste em várias escolas, onde não é raro que pais, professores e alunos afirmem que o estudo da gramática e a tradução de textos em língua estrangeira são os elementos mais importantes em sala de aula. Logo, compreender esta abordagem auxilia professores e pesquisadores a reconhecerem a realidade escolar e entender as razões dessa herança.

Nessa perspectiva, Almeida Filho (2001) afirma que há uma tradição de ensino enraizada entre docentes e discentes de línguas, frequentemente [...] "em um híbrido de métodos da abordagem gramatical, reforçados por estrato social, região, etc." [...]. (Almeida Filho, 2001, p. 26). Essa tradição, na visão de Sateles (2012), busca proteger-se contra inovações que possam ameaçar a estabilidade do ambiente de ensino-aprendizagem. O autor sugere, ainda, que a falta de proficiência oral dos professores, que tendem a preferir a escrita, bem como a pouca formação teórica continuada e a falta de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, dentre outros fatores, podem perpetuar práticas atreladas à Abordagem Gramatical.

A metodologia supracitada é caracterizada por um ensino formalista, o qual enfatiza o estudo das estruturas e o domínio das categorias gramaticais de maneira dedutiva, isto é, da regra para o exemplo. Em outras palavras, a forma é enfatizada em detrimento do conteúdo e a língua é percebida como um conjunto de regras, uma ferramenta para transmitir e perpetuar conceitos clássicos. Nesse contexto, o professor é visto como a autoridade máxima em sala de aula, detentor e transmissor do saber — mesmo que não seja fluente no idioma —, enquanto o aluno é considerado um receptor passivo das instruções, aplicando-as segundo a direção do professor (Pérez, 2007).

Nassaji e Fotos (2004) asseveram que a Abordagem Tradicional se concentra na apresentação consciente e na manipulação de formas linguísticas por meio de exercícios e prática, com a crença de que isso levará os aprendizes a desenvolverem o conhecimento necessário para o uso comunicativo da língua. Os referidos autores observam que características do Método de Gramática e Tradução (explicitação de regras isoladas e descontextualizadas) e do Método *Audiolingual* (exercícios e repetições) são associadas à Abordagem Tradicional. Da mesma forma, Long e Robinson (2009) descrevem o foco em formas com características semelhantes às da Abordagem Tradicional.

De acordo com Long e Robinson (2009), o foco em formas é uma abordagem sintética de ensino de línguas, fundamentada na acumulação de elementos individuais da língua. Nesse sentido, a L2 é dividida em palavras, expressões, regras gramaticais, fonemas, entonação, estruturas, noções ou funções. Esses elementos são organizados sequencialmente e apresentados como modelos aos aprendizes, seguindo critérios frequentemente baseados na intuição, como dificuldade, frequência ou utilidade.

Sateles (2012) afirma que os currículos sintéticos, que focam na forma — conforme descrito por Wilkins (1976, citado por Long e Robinson, 2009) —, são métodos nos quais as partes da língua são ensinadas de forma isolada e sequencial. A aquisição, nesse caso,

acontece pelo acúmulo gradual dessas partes até que a estrutura linguística completa seja assimilada. Para isso, as práticas em sala de aula desses currículos são marcadas pela repetição de padrões, exercícios de conversão, demonstrações e *feedback* negativo explícito, como na correção de erros (Long e Robinson, 2009).

É importante enfatizar que a Abordagem Gramatical enfatiza a perfeição, o que implica uma intolerância a erros, evitados pelo professor, que controla a aula constantemente (Sateles, 2012). Essa abordagem dá prioridade à leitura e à precisão escrita, com menos ênfase na fala. Assim, o aprendizado de um idioma estrangeiro promove maior engajamento social devido ao prestígio linguístico adquirido, mesmo sem a aplicação prática do conhecimento. Portanto, a gramática é o pilar central da Abordagem Tradicional, estruturando o curso de línguas com foco na instrução gramatical e negligenciando, desse modo, atividades de significado.

De acordo com Ellis (2002), métodos de ensino que se baseiam em currículo estrutural valorizam muito a gramática. No entanto, a Abordagem Tradicional não se interessa pelas necessidades específicas dos estudantes. Ao contrário disso, as diretrizes e atividades do curso são padronizadas e aplicadas igualmente, desconsiderando as diferenças individuais entre os alunos. Como complementa Pérez (2007), a realidade, nesse contexto, é formada exclusivamente pela literatura de tempos antigos, sem espaço para reflexão sobre o passado ou considerações sobre o tempo presente por parte de alunos e professores, e, também, sem discussão sobre as emoções que eles experimentam.

Todavia, como alerta Sateles (2012), no ambiente educacional contemporâneo, a gramática consequentemente e a Abordagem Tradicional estão perdendo sua credibilidade. Professores hesitam em se identificar como gramáticos, já que essa metodologia é vista como antiquada e conservadora. Docentes que dependem da gramática para ensinar línguas estrangeiras são vistos como tradicionalistas, desatualizados e pouco inovadores por não adotarem métodos mais modernos, como a Abordagem Comunicativa.

Segundo Pérez (2007), essa visão contemporânea da gramática reflete o atual momento de intensa reflexão sobre nosso papel e o da sociedade em um mundo globalizado. Professores e pesquisadores de ensino e aprendizado de línguas estão mais cientes de sua responsabilidade na qualidade educacional oferecida aos alunos. Nesse bojo, a gramática comumente é associada por parte dos estudantes ao aprendizado de regras para prática e memorização, as quais são impostas pelo professor, que detém a autoridade na sala de aula, limitando o espaço para questionamentos.

Vale ressaltar, ainda, que a forma como a gramática é ensinada influencia a percepção dos alunos. Pennington (2002) observa, a partir de sua experiência em ensino e formação docente, que os módulos gramaticais são frequentemente vistos como irrelevantes pelos estudantes, além de serem aversivos e temidos por professores e futuros educadores de línguas. Por isso, defende-se a necessidade de novas metodologias no ensino gramatical para reintegrá-la ao núcleo da língua e ao coração da profissão docente.

Desta maneira, a gramática relaciona-se aos princípios que organizam um sistema linguístico ou comunicativo, sendo, assim, o fundamento sem o qual o sistema não subsiste (Pennington, 2002). Portanto, a gramática é a estrutura fundamental da língua, da qual é inseparável; logo, é essencial redefinir o ensino gramatical, em línguas estrangeiras ou maternas, e esclarecer aos falantes que as normas gramaticais são estabelecidas pelo uso das pessoas, como corrobora Pérez (2007).

Contudo, é importante pontuar, como endossa Sateles (2012), que embora as críticas à Abordagem Tradicional sejam de extrema relevância para docentes e profissionais da área, e apesar de a linguagem do dia a dia ser criativa e enriquecer constantemente o idioma, é a forma culta, destacada a partir da gramática normativa, que garante a unidade linguística de um país. Portanto, a padronização da língua é vital, pois facilita seu aprendizado por falantes de outras línguas.

2.1.2 Abordagem Comunicativa

Segundo Sateles (2012), a Abordagem Comunicativa sustenta que o uso da língua em interações sociais autênticas e significativas é essencial para os falantes. Essa abordagem, diferente da Gramatical/Tradicional, vai além da competência linguística, enfatizando a importância da competência comunicativa e a promoção de interações significativas (Nortland; Pruett-Said, 2006).

Sob esse viés, Almeida Filho (2007) defende que a metodologia comunicativa não deve ficar restrita às formas linguísticas das gramáticas como único modelo de aprendizado de línguas. Em vez disso, propõe o uso de unidades de ação linguística como organizadores centrais das experiências autênticas com a língua-alvo para os alunos.

Isso indica, na visão de Sateles (2012), que os defensores da Abordagem Comunicativa consideram que um ensino apenas focado na estrutura e em regras é insuficiente para o desenvolvimento linguístico do aluno e para a aquisição da competência comunicativa necessária para interações cotidianas reais. Para Savignon (2002), dominar uma

língua envolve ter competência comunicativa, ou seja, a habilidade de os alunos interagirem e construir significados com outros falantes, diferentemente de apenas recitar diálogos ou realizar testes gramaticais de elementos isolados.

Ainda sob o olhar de Savignon (2002), nem o Método *Audiolingual* nem o Método de Gramática e Tradução, mencionados anteriormente nesta dissertação, preparam os estudantes para atividades de interpretação, expressão e negociação de significados, isto é, para a comunicação oral e escrita. Nessa mesma perspectiva, Brown (2000) pontua que mais importante do que ensinar regras é proporcionar aos alunos a chance de se comunicar de forma autêntica, espontânea e significativa na LE.

A Abordagem Comunicativa, portanto, propõe que as aulas de idiomas estrangeiros sejam desenvolvidas conforme as necessidades e os interesses dos alunos, colocando-os como foco do processo educativo. Assim, consoante a Leffa (1988), o professor se transforma de autoridade para facilitador da aprendizagem.

Conforme Hinkel e Fotos (2002), a metodologia em questão exclui a instrução gramatical formal e fornece ao discente/aprendiz um conteúdo focado no significado, que inclui as formas-alvo e o vocabulário. A intenção, aqui, é a de que os estudantes adquiram essas formas e o vocabulário de maneira natural, ao reagir e entender o conteúdo, de forma parecida com o aprendizado da língua materna pelas crianças. Isso significa que não existe um momento específico para o ensino de gramática em sala e que as estruturas da língua-alvo não são ensinadas diretamente: cabe aos alunos tentar perceber e compreender as estruturas linguísticas no material apresentado.

De acordo com Sateles (2012), na Abordagem Comunicativa, o uso da língua materna é aceito quando estritamente necessário, devido ao seu papel no aprendizado de uma língua estrangeira. Nesse contexto, Savignon (2002) observa que, em épocas em que se evitava erros e se incentivava a prática de sentenças-padrão, os professores não encorajavam os estudantes a se aventurarem no idioma, como, por exemplo, ao solicitar informações. O teórico destaca que, na verdade, um elemento do ensino comunicativo de idiomas é justamente incentivar os alunos a correrem riscos na produção da língua-alvo, permitindo que se juntem para negociar significados e se engajem na tarefa comunicativa. Isso indica que, com essa abordagem, os alunos têm a liberdade de falar, isto é, de expressarem-se espontaneamente durante a interação.

Portanto, conforme Sateles (2012), a Abordagem Comunicativa trouxe um novo entendimento da gramática, que evoluiu de uma descrição isolada da língua, baseada em regras, para um conjunto de conceitos e funções comunicativas que se realizam pelo uso real e

contextual da língua na interação entre os falantes. Segundo Almeida Filho (2007), esse é o grande ganho da Abordagem Comunicativa frente à Abordagem Tradicional/Gramatical: ser comunicativo implica dar mais atenção ao aluno como pessoa e como participante ativo no seu processo educacional através da Língua Estrangeira. Isso significa focar menos no ensino e mais em possibilitar que o aluno se envolva com práticas que sejam relevantes para sua vida e que terão impacto em seu futuro pessoal.

Sateles (2012) ratifica, porém, que, na Abordagem Comunicativa, o ensino gramatical é secundário, o que pode ocasionar problemas na precisão/domínio da língua. Desta forma, uma nova perspectiva foi proposta por Long (1991), que defendia que o ensino de L2 deve ocorrer a partir da junção entre a instrução da estrutura da língua com a prática comunicativa. Assim, surge a proposta de Foco na Forma.

2.1.3 Foco na Forma

Frente aos desafios apresentados pelo ensino tradicional da gramática e às limitações dos métodos puramente comunicativos, Long (1991) propôs uma nova abordagem chamada Foco na Forma, que visa integrar instrução formal à prática comunicativa (Hinkel; Fotos, 2002). Conforme Hinkel e Fotos (2002), currículos que se concentram exclusivamente em sequências de estruturas gramaticais não promovem a competência comunicativa. Por outro lado, currículos puramente comunicativos são deficientes, pois negligenciam a gramática, prejudicando a precisão linguística dos alunos. Além disso, evidências indicam que o ensino gramatical oferece benefícios para a aprendizagem, tanto em termos de velocidade quanto de desempenho (Sateles, 2012).

No entanto, é importante diferenciar o Foco na Forma do foco em formas, como destacado por Long e Robinson (2009). Enquanto o foco em formas concentra-se em estruturas gramaticais específicas ensinadas de forma isolada, o Foco na Forma orienta os alunos em relação aos elementos linguísticos que emergem naturalmente durante a comunicação e atividades voltadas para o significado (Sateles, 2012). Em resumo, a principal diferença entre as duas abordagens é que o Foco na Forma exige que os alunos se envolvam com o significado antes de se concentrarem nos aspectos linguísticos específicos.

Segundo Sateles (2012), a abordagem do Foco na Forma é inspirada pela Hipótese da Interação, que sugere que a aquisição de uma língua inglesa ocorre principalmente por meio da interação com falantes nativos e textos bem elaborados. Long e Robinson (2009) ressaltam

que a negociação de significados é fundamental e pode variar em intensidade dependendo das diferentes interações e das tarefas em que os falantes estão envolvidos.

Vários pesquisadores defendem o Foco na Forma na literatura acadêmica. Harley (2009), por exemplo, considera o foco explícito em termos metalinguísticos fundamental para o ensino de gramática. Da mesma forma, Swain (2009) destaca a reflexão metalinguística como um elemento-chave para uma prática eficaz. A instrução gramatical, portanto, é vista como essencial para que os aprendizes alcancem altos níveis de proficiência na língua-alvo (Nassaji; Fotos, 2004).

De acordo com Sateles (2012), o Foco na Forma pode ser planejado ou espontâneo e visa direcionar a atenção dos alunos para os aspectos formais da língua-alvo dentro de contextos que priorizam o significado. Schmidt (1990, 1993) observou que a consciência dos alunos sobre formas linguísticas específicas pode ser ampliada por meio de instrução formal ou de exposição comunicativa constante, o que os leva a notar regras na entrada linguística.

Swain (2009) argumenta que a produção de discursos na língua-alvo aumenta a percepção dos alunos sobre as estruturas linguísticas, facilitando sua assimilação. Hinkel e Fotos (2002) sustentam que, ao identificar repetidamente um elemento linguístico, os aprendizes desenvolvem uma consciência sobre ele e o comparam com o sistema linguístico de sua língua materna, levando à formação de novas hipóteses para reconciliar discrepâncias entre a regra percebida e a competência na segunda língua.

Pesquisas indicam que a instrução com Foco na Forma pode auxiliar os aprendizes de línguas a usarem a língua com maior fluência e precisão, incluindo estruturas linguísticas mais complexas (Lightbown; Spada, 1993). No entanto, a decisão de usar essa metodologia pode ser influenciada por diversos fatores, como a influência da língua materna, a idade dos alunos e as preferências dos professores (Lightbown; Spada, 1993).

Em suma, o método do Foco na Forma sugere que a instrução gramatical seja incorporada em atividades comunicativas, equilibrando a forma e o significado para facilitar o uso eficiente da língua (Sateles, 2012). Isso implica reconhecer que a gramática é essencial para que os alunos possam se expressar com clareza e precisão.

Em síntese, foi nosso intento, na presente seção, apresentar a caminhada histórica que ensino de língua estrangeira no Brasil possui, sendo esta trajetória marcada por diversas transformações ao longo da história. Desde o período colonial, quando a língua inglesa era utilizada principalmente para fins comerciais e restrita às elites, até os dias atuais, em que o inglês se tornou uma disciplina obrigatória no currículo escolar, houve um processo de evolução significativo.

No entanto, mesmo com avanços, persistem desafios metodológicos no cenário educacional brasileiro. Entre esses desafios, destacam-se a falta de material adequado, a baixa carga horária e a ausência de formação adequada dos professores. Diante disso, torna-se fundamental compreender as diferentes abordagens metodológicas aplicadas no ensino de inglês, as quais refletem mudanças nas teorias de aprendizagem, nas necessidades dos alunos e nas práticas educacionais ao longo do tempo.

Assim, apresentamos a compreensão de que a Abordagem Tradicional surgiu no século XVII e alcançou seu auge no século XX. Essa metodologia, baseada na leitura de obras clássicas e no estudo da gramática, enfatiza a tradução e a memorização de regras gramaticais. Apesar de sua longa história, a Abordagem Tradicional tem sido questionada por sua falta de foco na comunicação real e por não atender às necessidades comunicativas dos alunos de forma eficaz. Enquanto isso, a Abordagem Comunicativa, que destaca a importância da interação social autêntica e significativa para o desenvolvimento linguístico, surge como uma alternativa. Essa abordagem coloca os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, promovendo a prática da língua em situações reais de comunicação.

Apesar disso, tanto a Abordagem Tradicional quanto a Comunicativa apresentam limitações. Portanto, para superar essas limitações, apresentamos o surgimento do conceito de Foco na Forma, proposto por Long (1991), que busca integrar a instrução formal à prática comunicativa. Essa abordagem reconhece a importância da gramática no desenvolvimento linguístico dos alunos, mas a coloca em um contexto comunicativo, equilibrando forma e significado. Assim, o Foco na Forma busca proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais completa e eficaz, que os capacite a usar a língua com fluência, precisão e compreensão dos aspectos formais. Essas abordagens metodológicas refletem uma busca constante por métodos de ensino mais eficazes e adequados às necessidades dos alunos no contexto brasileiro.

2.2 Reflexões sobre o ensino de inglês

Ensinar inglês, no Brasil, na rede pública de ensino, é uma tarefa árdua para os professores. Desafios como falta de estrutura adequada, precarização da disciplina com docentes sem formação atuando nas aulas de língua inglesa (Palhares, 2021) e o desinteresse e falta de estímulo dos alunos são determinantes para os problemas de aprendizagem de inglês no país.

Neste sentido, dado o contexto brasileiro de dificuldades estruturais para o ensino de inglês na rede pública, é preciso refletir também acerca de questões voltadas à falta de

interesse e engajamento dos alunos. Segundo Ferreira e Juliano (2017, p. 3), diante do contexto social e histórico em que nos encontramos a respeito do ensino de modo geral, sobretudo para o ensino de uma língua estrangeira, é desafiador “prender a atenção e despertar o interesse nos alunos em aprender os conteúdos científicos os quais são essenciais para a formação do indivíduo tanto no aspecto acadêmico como social”.

Destarte, devemos voltar os olhos também ao material didático que tende a não contribuir para o fomento do interesse e do engajamento dos alunos. Como demonstraremos no decorrer do texto, mesmo com os materiais didáticos se propondo a desenvolver uma abordagem voltada à interação e ao uso real do inglês, ao partir para a competência gramatical, os livros mantêm a estrutura tradicional de memorização das regras. Neste ponto, espera-se que o professor seja o componente em sala de aula que suprirá essa lacuna, o que nem sempre acontece, favorecendo, assim, o prosseguimento de uma abordagem metodológica de ensino que sempre se dispõe a continuar, por mais que se defenda a mudança de estilo.

Isto posto, nos contatos iniciais com a unidade escolar dessa pesquisa, durante as aulas, pudemos observar que, nas turmas de 6º ano, existe uma heterogeneidade de pensamento acerca do inglês. Para alguns alunos, há empolgação e interesse em desbravar uma língua diferente da sua língua materna, principalmente pelo fato de o inglês estar presente em elementos que eles utilizam no dia a dia, como games, redes sociais, etc.

No entanto, durante as aulas, foi possível observar que alguns alunos possuem certa resistência e medo de estudar algo extremamente diferente do que eles estão acostumados. Dentre as principais falas, temos o discurso do discente que chamaremos de Gerald para não expor o aluno: “*Professor, eu não vou conseguir aprender. Inglês é muito difícil, sabe? Eu nem sei português direito, imagine inglês*”.

Assim como na fala de Gerald, outros alunos possuem esse tipo de barreira a ser transposta pelo professor para que o aprendizado pleno e fluido ocorra. Contudo, se pensarmos na realidade em que os alunos são submetidos a uma abordagem metodológica em que deverão aprender as regras da língua a partir de memorização, sem observar sentido no que se está fazendo, as barreiras com o inglês tendem a se sustentar cada vez mais. Nesse mesmo cenário, pensando nos alunos que demonstram interesse pela LE, a forma como o ensino de inglês ocorre pode vir a ser um fator determinante para o desestímulo do estudo de LE, como pontua Ferreira e Juliano (2017).

Dessa forma, precisamos pensar em novas formas de interagir com os alunos a modo de estimular seu interesse em aprender o inglês, propiciando a eles a compreensão do porquê

usamos a língua dessa forma e de qual é o sentido nisso, não devendo o professor se restringir a ensinar a gramática isolada ou a trabalhar comunicativamente por meio de gêneros textuais sem que os alunos tenham a autonomia para compreender o que se está falando. Por conseguinte, devemos refletir e buscar um meio termo na forma de ensinar inglês, assim como proposto no Foco na Forma (Long, 1991), desenvolvendo novos métodos de ensino que mirem melhorar o ensino e a percepção dos alunos, tanto na precisão/domínio da estrutura da língua quanto em seu uso.

Para fins de sistematização, nesta seção, apresentamos a evolução do ensino de inglês no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, destacando as mudanças no contexto educacional. Inicialmente, o inglês era restrito às elites e utilizado para fins comerciais, enquanto o latim e o francês dominavam o cenário educacional. Com o avanço industrial e a inserção internacional do Brasil, especialmente durante a Era Vargas, o ensino de inglês ganhou maior relevância, impulsionando reformas educacionais voltadas para aprimorar o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, desafios como a falta de estrutura e a aplicação efetiva dessas reformas continuam a impactar o cenário educacional brasileiro.

Discutimos também as abordagens metodológicas ao longo dos anos, passando da Abordagem Tradicional, focada na gramática e tradução, para a Abordagem Comunicativa, que valoriza a interação social. Ambas as abordagens têm suas limitações, o que levou ao surgimento do conceito de Foco na Forma, que integra a instrução gramatical com a prática comunicativa para um aprendizado mais eficaz. Apesar das modernizações, a influência da Abordagem Tradicional ainda persiste, especialmente na rede pública, onde a falta de recursos e de formação adequada dos professores limita a eficácia do ensino. Nesse contexto, o Foco na Forma surge como uma alternativa promissora para equilibrar a gramática e a comunicação, tornando o ensino de inglês mais acessível e relevante para os estudantes.

A seguir, apresentaremos os pressupostos teóricos que embasaram a nossa pesquisa.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentaremos o aporte teórico utilizado em nossa pesquisa, transitando pelos pressupostos da Fonética e da Fonologia e pelas noções necessárias ao processo de desenvolvimento/aprendizagem de LE, como: Aquisição/Aprendizagem da Linguagem, o processo de Transferência e Consciência Fonológica e seus níveis.

3.1 Fonética e Fonologia

A Fonética e a Fonologia são dois ramos fundamentais da linguística que se dedicam ao estudo dos sons da fala e sua organização nos sistemas linguísticos. Desde as contribuições pioneiras de Ferdinand de Saussure (1916) até as noções contemporâneas de linguistas como Noam Chomsky e Morris Halle, essas disciplinas evoluíram significativamente, fornecendo *insights* cruciais sobre a natureza da linguagem humana. Neste texto acadêmico, exploraremos as definições, o desenvolvimento histórico e as contribuições desses renomados linguistas para o campo da Fonética e da Fonologia.

Segundo Roach (1991), a Fonética é o ramo da Linguística que estuda os sons da fala em termos de articulação física, produção acústica e percepção auditiva. Ela se preocupa com os aspectos físicos e fisiológicos dos sons da fala, investigando como os órgãos vocais são usados para produzir esses sons e como esses sons são percebidos pelo ouvinte. Já a Fonologia é o estudo dos sons da fala em termos de sua função distintiva dentro de um sistema linguístico. Ela se concentra nos padrões de organização dos sons em uma determinada língua, investigando como os sons são organizados em fonemas e como esses fonemas interagem para formar palavras e frases.

O interesse pelos estudos fonéticos e fonológicos remonta à antiguidade, mas foi no final do século XIX e início do século XX que essas disciplinas começaram a se desenvolver de forma mais sistemática. Ferdinand de Saussure, considerado o pai da linguística moderna, fez contribuições significativas para o campo da Fonética e da Fonologia em sua obra "Curso de Linguística Geral" (1916). Saussure distinguia entre a Fonética, que se ocupa dos sons da fala em seu aspecto físico, e a Fonologia, que se preocupa com os sons da fala em seu aspecto funcional. Desta forma, ele introduziu o conceito de fonema, uma unidade distintiva de som que pode distinguir significados em uma língua.

Outro linguista importante nesse período foi Nikolai Trubetzkoy, cujo trabalho na Escola Fonológica de Praga na década de 1920 teve um impacto duradouro no campo da

Fonologia. Trubetzkoy (1973) desenvolveu uma teoria fonológica que enfatizava a função distintiva dos sons da fala e sua organização em sistemas contrastivos. Ele introduziu o conceito de traços distintivos, que são as propriedades acústicas ou articulatórias que distinguem os fonemas em uma língua.

No século XX, Noam Chomsky e Morris Halle fizeram contribuições significativas para o campo da Fonética e da Fonologia com sua teoria da Fonologia Generativa. Em seu livro "The Sound Pattern of English" (1968), Chomsky e Halle propuseram um modelo teórico que descreve como os sons da fala são organizados em sistemas fonológicos. Eles introduziram o conceito de regras fonológicas, que são regras formais que descrevem as relações entre os fonemas em uma língua. Essas regras especificam como os fonemas são modificados em diferentes contextos linguísticos, como assimilação, dissimilação e neutralização.

A teoria da Fonologia Generativa de Chomsky e Halle (1968) foi um marco importante na história da linguística, pois introduziu uma abordagem formal e matemática para o estudo dos sons da fala. Eles argumentaram que a fonologia é uma parte intrínseca da gramática de uma língua e que os padrões fonológicos podem ser derivados por meio de princípios universais e parâmetros específicos de cada língua.

Além disso, Chomsky e Halle (1968) propuseram o conceito de autosegmentalidade, que descreve como os sons da fala são organizados em unidades distintas chamadas autosegmentos. Esses autosegmentos podem representar diferentes aspectos de um som da fala, como tom, altura, duração e qualidade vocal. Essa abordagem permitiu uma descrição mais precisa e detalhada dos sons da fala em termos de sua estrutura interna e relações com outros sons.

A Fonética e a Fonologia são áreas fundamentais da linguística que se dedicam ao estudo dos sons da fala e sua organização nos sistemas linguísticos. Desde as contribuições pioneiras de Saussure e Trubetzkoy até as noções contemporâneas de Chomsky e Halle, essas disciplinas evoluíram significativamente, fornecendo insights cruciais sobre a natureza da linguagem humana. Através de abordagens teóricas e metodológicas inovadoras, esses renomados linguistas contribuíram para a compreensão dos padrões fonológicos das línguas e para o desenvolvimento de modelos formais e computacionais para o estudo dos sons da fala, que auxiliam, entre outras coisas, também, no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ademais, ao refletirmos sobre o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira, de acordo com Roach (1991), a Fonética e a Fonologia desempenham papéis fundamentais no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Por meio da Fonética, os

aprendizes desenvolvem habilidades auditivas e articulatórias que são essenciais para a produção e a compreensão dos sons da LE. A percepção correta dos fonemas da língua-alvo, bem como a capacidade de reproduzi-los de maneira precisa, são aspectos-chave facilitados pela fonética. Além disso, a Fonologia auxilia os aprendizes na compreensão dos padrões de sons da LE, como a organização de fonemas, a estrutura silábica e o ritmo da fala.

Uma compreensão sólida da fonologia da língua estrangeira permite aos aprendizes reconhecerem e produzirem palavras de maneira mais precisa e fluente. Portanto, a Fonética e a Fonologia desempenham um papel crucial no desenvolvimento da competência fonológica dos aprendizes de LE, facilitando, assim, no processo de aquisição e em sua habilidade de se comunicar efetivamente na língua-alvo.

3.2 Aquisição da Linguagem

De acordo com Scarpa (2001), os estudos sobre os processos de aquisição da linguagem seguiram uma sequência de diversos postulados que pretendiam explicar, ao seu modo, a forma como o ser humano concebia a linguagem. A partir disso, ela aponta para uma das primeiras teorias desenvolvidas para explicar a aquisição da linguagem humana, o Behaviorismo.

Tendo como representante o psicólogo Skinner (1957), o Behaviorismo defende que a linguagem é adquirida pela criança a partir da exposição ao meio, ou seja, a criança é influenciada por tudo aquilo que ela presencia. Para Skinner (1957), por meio de um processo de reforço, estímulo e resposta, a criança tende a ser condicionada em seu comportamento e, assim, em sua linguagem. Nesse sentido, a linguagem para os behavioristas é aprendida através de condicionamentos operantes e do reforço de comportamentos bons, sendo os ruins, por sua vez, punidos. Como base filosófica, Scarpa (2001) aponta para o fato dos behavioristas se aproximarem do Empirismo, defendido por John Locke, que acredita que tudo o que aprendemos é originado dos sentidos e da experimentação, desconsiderando as questões cognitivas e o inatismo e focando nas relações de contingência.

Com isso, segundo a linguista, uma querela entre Chomsky e Skinner ocorre no final da década de 1950. Chomsky (1959) resolve contestar as teorias do Behaviorismo e o discurso de Skinner acerca das estruturas de condicionamento e aprendizagem para a aquisição da linguagem. Para Chomsky, a habilidade da linguagem é uma condição inata ao ser humano, sendo adquirida a partir do desencadeamento de um dispositivo inscrito na mente (a faculdade da linguagem). Assim, ele define que, diante da condição inatista, o ser humano (a criança)

nasce com uma Gramática Universal (GU) que tende a ser moldada por meio do contato com a língua materna. Outrossim, Chomsky (1993) afirma que as diferentes línguas do mundo não possuem muita diferença em questões sintáticas/gramaticais, o que justificaria o universalismo defendido pelo linguista americano. Portanto, uma vez que as diferentes línguas possuem certa similitude, a GU possibilita que uma criança aprenda qualquer idioma a que ela seja exposta.

Diante disto, para os gerativistas, o processo de ter de aprender tudo depois que se nasce tornaria o processo de aquisição de uma língua muito mais lento, o que resultaria na dificuldade de explicar como que uma criança em tão pouca idade é capaz de aprender uma língua de forma tão eficaz se ela já não soubesse disso antes. Assim, o Gerativismo adotou como base filosófica o Racionalismo, defendido por René Descartes, que acredita que o nosso aprendizado advém de métodos racionais e do estudo científico, já que, muitas vezes, os sentidos podem ser enganosos e nos afastar da verdade. Para ele, a criança já nasce dotada de conhecimentos específicos (inatismo) que já nos são intuitivos, como a percepção da quantidade ou os reflexos. Descartes foi responsável pela criação de um método de análise matemático que parte das partes para o todo e que foi fundamental para Chomsky contrariar os behavioristas e propor o seu modelo para a organização interna da língua (Scarpa, 2001).

A partir de outra ótica, Scarpa (2001) versa sobre as contraposições ao modelo inatista chomskyano, recorrendo sobre Piaget (1979) e sua visão acerca da aquisição enquanto resultado da superação do estágio sensório-motor por volta dos 18 meses de idade. Segundo a autora, a abordagem chamada de cognitivismo construtivista, de Piaget, compreende a linguagem como um sistema simbólico de representações, o que a torna possível. Dessa maneira, o postulado piagetiano questiona o modelo inatista por entender que aquisição é resultado da interação entre o ambiente e o organismo, bem como questiona o behaviorismo ao defender que uma criança não é um agente passivo que depende/aguarda a transmissão de conhecimento.

Diante do Construtivismo de Piaget, Scarpa (2001) afirma que o modelo piagetiano é contestável, pois, durante as décadas de 1970 e 1980, muitas críticas foram tecidas ao fato de como Piaget avaliou e subestimou o papel do social no desenvolvimento de uma criança, desconsiderando a relevância da interação social para a criança em seus anos iniciais. Assim, distanciando-se das teorias até então apresentadas, Vygotsky (1984) buscou dar conta do alcance social da aquisição da linguagem, partindo da concepção de que a fala e o pensamento devem ser estudados sob uma mesma perspectiva, com a atividade simbólica (viabilizada pela

fala), sendo responsável pela organização do pensamento – a criança começa a controlar o ambiente e seu próprio comportamento.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1984) propõem que a linguagem e seu desenvolvimento são oriundos de relações sociais/comunicativas/interacionistas entre crianças e adultos, com um processo de transição do que era social e internalizado para um modelo de interiorização e de representação mental a partir dos 2 anos de idade do indivíduo. Em vista disso, Scarpa (2001) atenta para os trabalhos de Vygotsky sobre a aquisição da linguagem, a teoria do interacionismo social, como um processo que protagoniza a criança como sujeito da linguagem, ao mesmo tempo que ela constrói seu conhecimento de mundo a partir de fatores sociais, comunicativos e culturais. Destarte, como define a autora, a interação social e a troca comunicativa entre criança e adultos são cruciais para o desenvolvimento linguístico.

Isto posto, diante do que foi apresentado até agora, podemos observar as diferentes perspectivas teóricas acerca do processo de aquisição da linguagem, que continua a ser (re)pensada sob diversas correntes e metodologias acerca do desenvolvimento da linguagem. Ademais, cabe pontuar compreendermos que é importante que professores da área de LE conheçam os processos de aquisição da linguagem, desde seus primeiros postulados até às investigações mais recentes, como forma de compreender como de fato ocorre este processo e (re)pensar formas de contribuir com o estudante de LE.

3.2.1 Aquisição de língua estrangeira

A aquisição de uma língua estrangeira é um campo de estudo vasto e complexo, que envolve uma interação entre fatores cognitivos, sociais e emocionais. Ao longo das últimas décadas, diversas teorias têm buscado explicar como os indivíduos aprendem uma nova língua e quais são os melhores métodos pedagógicos para facilitar esse processo.

Nessa perspectiva, Krashen (1982) propõe a hipótese do input, que sugere que a aquisição de uma LE ocorre de forma natural quando os aprendizes são expostos a um *input* compreensível, ou seja, à linguagem que está ligeiramente acima do nível atual de competência do aprendiz. Segundo Krashen, essa exposição deve ocorrer em um ambiente livre de ansiedade, onde o aprendiz possa se concentrar no significado da comunicação, em vez de se preocupar com a forma correta das palavras.

Por outro lado, Vygotsky (1984) enfatiza o papel das interações sociais no processo de aprendizagem, sugerindo que a aquisição de uma LE é mediada por interações sociais e culturais. A teoria sociocultural de Vygotsky destaca a importância da interação entre o

aprendiz e os membros mais experientes da comunidade linguística, argumentando que o desenvolvimento cognitivo é amplamente influenciado pela cultura e pela linguagem que o indivíduo utiliza para mediar suas experiências.

Diante disso, Ellis (1997) complementa essas visões ao sugerir que a aquisição de uma LE é um processo dinâmico e complexo, que envolve não apenas a exposição ao *input*, mas também à prática, ao feedback e à interação. Dessa forma, Ellis (1997) defende que a aprendizagem de uma LE envolve a internalização gradual de regras e padrões linguísticos através de um processo de experimentação e correção. Esse processo, segundo Ellis, é influenciado tanto por fatores internos (como a motivação e a aptidão linguística) quanto por fatores externos (como a qualidade e quantidade de exposição à língua).

Outrossim, a teoria da interlíngua, proposta por Selinker (1972) e amplamente discutida por Ellis (1997), oferece outra dimensão para a compreensão da aquisição de LE. Segundo eles, a interlíngua é o sistema linguístico provisório que os aprendizes desenvolvem ao tentar assimilar a língua-alvo. Este sistema é dinâmico e evolui à medida que o aprendiz recebe mais *input* e pratica a língua.

Portanto, a interlíngua não deve ser vista como um conjunto de erros, mas sim como uma evidência do progresso no processo de aquisição. Segundo Ellis (1997), a interlíngua revela os processos psicológicos que subjazem à aquisição de uma nova língua e é influenciada por fatores como a transferência linguística da língua materna, estratégias de aprendizagem, e a influência do ensino formal.

Além disso, recentemente, tem-se ampliado a compreensão sobre como a percepção fonética influencia a aquisição de LE. Nessa perspectiva, Best e Tyler (2007) destacam que a percepção dos sons da língua estrangeira é moldada pelo sistema fonológico da língua materna do aprendiz, mas que aprendizes frequentemente enfrentam dificuldades em discriminar sons que não existem em sua língua nativa ou que são percebidos de forma diferente. A Teoria da Percepção por Categoria (Perceptual Assimilation Model - PAM), desenvolvida por Best (1995), sugere que o sucesso na aquisição da pronúncia de uma LE está intimamente ligado à habilidade do aprendiz em mapear os sons da língua-alvo para categorias fonológicas pré-existentes em sua língua materna.

Outrossim, Escudero (2005) propõe que a adaptação fonológica é um processo dinâmico que depende do contexto de exposição à língua-alvo. Em contextos de imersão, por exemplo, os aprendizes tendem a desenvolver uma percepção mais nativa dos sons da LE, enquanto em contextos de instrução formal, o progresso pode ser mais lento e menos

intuitivo. Isso ressalta a importância de um ambiente rico em input linguístico variado para o desenvolvimento da competência fonológica em uma segunda língua.

3.2.2 *Input na Aquisição de Língua Estrangeira*

Como apresentado na seção anterior, a aquisição de uma língua estrangeira é um processo complexo e multifacetado que envolve diversas variáveis, sendo o *input* um dos elementos mais cruciais. O *input* linguístico refere-se à exposição do aprendiz à língua-alvo, que pode ocorrer de diversas formas, como através de interações verbais, materiais escritos ou mídias audiovisuais.

A Hipótese do *Input*, proposta por Krashen (1985), é uma das teorias mais influentes no campo da aquisição de LE. Krashen argumenta que o *input* compreensível, ou seja, a exposição a uma língua ligeiramente acima do nível atual de competência do aprendiz, é essencial para a aquisição da língua. Para ele, este *input* é frequentemente descrito como "i+1", onde "i" representa o nível atual do aprendiz e "+1" é o próximo estágio de desenvolvimento linguístico. Segundo Krashen (1985), A linguagem é adquirida quando os aprendizes compreendem mensagens que estão ligeiramente acima de seu nível atual de competência linguística. Dessa forma, essa exposição contínua ao *input* compreensível permite que os aprendizes internalizem novas estruturas linguísticas e expandam sua competência na língua-alvo.

Embora a Hipótese do *Input* enfatize a importância do *input* compreensível, Michael Long (1996) expande essa ideia ao incorporar o papel da interação no processo de aquisição. Long desenvolve a Hipótese da Interação, que sugere que o *input* se torna ainda mais eficaz quando combinado com a interação verbal. Assim, em situações de comunicação, especialmente em contextos em que há negociação de significado, os aprendizes são expostos a *feedback* corretivo e têm a oportunidade de ajustar sua produção linguística. Portanto, a interação não só facilita a compreensão do *input*, mas também cria um ambiente em que o aprendiz pode experimentar e adaptar suas habilidades linguísticas de maneira dinâmica.

Outro aspecto importante do *input* na aquisição de LE é sua influência na aquisição fonológica. Escudero (2005) destaca que a qualidade e a quantidade de *input* auditivo são fundamentais para o desenvolvimento de uma percepção acurada dos sons da língua-alvo. Segundo ela, a exposição a uma ampla gama de realizações fonéticas dentro do *input* permite que os aprendizes desenvolvam uma sensibilidade aos contrastes fonêmicos que são críticos para a comunicação eficaz na língua estrangeira. Assim, a exposição regular ao *input* fonético

de qualidade, como em contextos naturais ou em materiais de áudio autênticos, desempenha um papel vital no desenvolvimento da competência fonológica dos aprendizes.

Ademais, o *input* também tem um impacto significativo no desenvolvimento gramatical dos aprendizes de LE. De acordo com Gass (2018), a exposição às estruturas gramaticais através do *input* é essencial para que os aprendizes possam reconhecer e internalizar as regras da língua-alvo. Nesse sentido, Gass (2018) defende que o *input* desempenha um papel crucial ao fornecer as informações necessárias para que os aprendizes desenvolvam hipóteses sobre a estrutura gramatical da língua estrangeira

Em suma, o *input* desempenha um papel central na aquisição de LE, influenciando diretamente o desenvolvimento das competências linguísticas em várias áreas, como a Fonologia, a gramática e o vocabulário. Ao fornecer *input* compreensível, promover interações significativas e garantir uma exposição auditiva e gramatical rica, educadores e materiais didáticos podem facilitar o processo de aquisição de LE de maneira mais eficaz.

3.2.3 Aquisição x aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira

Após apresentar algumas teorias que compuseram/compõem os estudos da aquisição da linguagem, cabe refletir acerca dos processos que regem o domínio de uma L2/LE. Nesse sentido, conforme defendem Krashen (1982) e McLaughlin (1987), é necessário que se saiba distinguir os processos de aquisição e de aprendizagem de uma L2/LE, uma vez que há diferenças na forma como o indivíduo encara a língua, o que demanda abordagens específicas para cada caso.

De acordo com Santos (2021, p. 17-18), a aquisição é compreendida como um processo em que um indivíduo adquire uma nova língua em um “ambiente natural, sem instruções formais, ou seja, o indivíduo geralmente está inserido na comunidade da língua alvo ou tem oportunidade de interagir com falantes nativos com frequência”. Nesse cenário, é comum que a aquisição ocorra geralmente em espaços formados por famílias que utilizem os dois idiomas (possibilidade de bilinguismo) ou pela total imersão ao viver em comunidades estrangeiras ou em outros países (aquisição de L2).

No tocante à aprendizagem, Santos (2021) define que esse processo é referente a um modelo formal de estudo da língua em que a estrutura e as regras são trabalhadas em um espaço artificial/controlado, no caso: a sala de aula. Dessa forma, a aprendizagem é alcançada por meio da análise da forma da língua e da correção de erros em um ambiente em que os aspectos gramaticais, lexicais e comunicativos são introduzidos gradualmente. Por tanto,

como esta pesquisa foi desenvolvida em um ambiente escolar, por meio das aulas da disciplina de língua estrangeira inglês, adotamos o processo a que estamos investigando como aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo em vista que as atividades pedagógicas ocorrem em um ambiente artificial/controlado e uma comunidade de fala em que o inglês não é uma língua oficial.

Apesar da distinção entre a aquisição e a aprendizagem, Lightbown e Spada (1993) sinalizam que, em ambos os processos, ocorrem erros e/ou comparações em vários níveis entre a língua materna e a língua que se está aprendendo. Nesse sentido, é comum que o indivíduo se baseie em informações e regras próprias do sistema da língua que ele já domina para alcançar ou justificar e, assim, compreender o novo idioma estudado. Com isso, estamos diante do processo de transferência entre L1 e L2/LE, que é tão importante e presente ao se aprender outra língua e será abordado na próxima seção.

3.3 Transferência entre L1 (português) e L2/LE (inglês)

Durante o processo de aquisição ou aprendizagem de uma L2 ou de LE, percebe-se a influência que a língua materna possui sobre uma segunda língua (Odlin, 1989). O ato de basear-se nos conhecimentos prévios da L1, transferindo-os para um novo idioma alvo, já era relatado em estudos linguísticos desde o século XIX, época em que se assumia essa estratégia como algo prejudicial ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

No século XIX, os linguistas não se interessavam em analisar como a influência de uma língua agia sobre a outra no processo de aquisição, mas, sim, em “classificar as línguas em famílias e investigar o fenômeno da mudança linguística” (Odlin, 1989, p. 6). Nesse sentido, era comum que se compreendesse o processo de transferência naquela época como um ato de “contaminação” da língua alvo que se pretendia aprender. De acordo com Silvestri (1977), pensando na origem do francês, acreditava-se que falantes de outras línguas poderiam corromper a língua francesa devido às inserções advindas de suas línguas maternas.

Em meados do século XX, por meio da escola behaviorista, começa-se a dar destaque à noção de transferência, que era advinda dos estudos da Psicologia do Aprendizado. Segundo Gass e Selinker (1994, p. 54), a transferência se referia ao “processo psicológico pelo qual um conhecimento prévio [era] transferido e aplicado a uma nova situação de aprendizado”. Dessa forma, entendia-se que a aquisição de uma língua estrangeira era relacionada ao ato de adquirir os hábitos linguísticos/discursivos de uma comunidade para conseguir compreender e se fazer compreendido (Bloomfield, 1933; Fries, 1945).

Consequentemente, a partir desta compreensão acerca dos hábitos, os behavioristas encaravam a língua materna como um empecilho no processo de aquisição da L2/LE. Para Lado (1972, p. 6), o problema ao se aprender uma língua estrangeira não estaria relacionado às propriedades do novo idioma, mas, sim, “pelo conjunto especial criado pelos hábitos da língua materna”. Assim, ficou estabelecido nesse período a perspectiva do erro, ou seja, dava-se atenção exclusivamente aos problemas (as diferenças) que a influência da língua materna poderia proporcionar à aprendizagem da L2/LE, desprezando qualquer possível ganho, pois, para os behavioristas, a L1 tinha uma influência negativa na aquisição da L2/LE.

Nesse contexto, Zimmer (2004) aponta para a compreensão sobre transferência relacionada à estudos de observação dos erros intralinguísticos e à comparação entre L1 e L2/LE. Desse modo, Gass e Selinker (1994) apontam para a compreensão behaviorista de que: a principal fonte de erros na produção e/ou compreensão de uma língua estrangeira é referente à língua materna; a quantidade de erros é proporcional à quantidade de diferenças entre a L1 e a L2/LE; e as semelhanças entre as duas línguas podem ser ignoradas, pois a aprendizagem é alcançada por meio das diferenças.

A partir do declínio do behaviorismo, o conceito de transferência e a concepção atrelada outrora à noção de erro passa a ser repensada. Aliado a isso, novos estudos começaram a defender que os erros no processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE poderiam ser oriundos de outros fenômenos, como: erros de esquecimento, tensão nervosa, motivação ou interesse, por exemplo (Vilela, 2009). Ademais, para Chomsky (1959), o erro deve ser compreendido como parte do processo de aprendizagem ao representar o estágio em que se encontra o aprendiz de L2/LE.

Desse modo, como forma de questionar a base behaviorista, novos estudos passam a discutir sobre a possibilidade de que os erros provenientes da influência da L1 não seriam significativamente negativos, podendo, até de certa forma, serem “intencionais”. Assim sendo, segundo Selinker (1992, p. 50), os erros serviriam de estratégia para que os estudantes de L2/LE testassem “hipóteses que formulam acerca da natureza da língua que estão aprendendo”. Portanto, passa-se a estabelecer a noção de que a influência da língua materna na L2/LE não deve ser compreendida como o único fator responsável para a aprendizagem de outro idioma.

Desta maneira, a transferência passou de algo prejudicial à aquisição de uma nova língua para ser compreendida como um processo favorável. Nesse novo contexto, busca-se compreender de que forma os aprendizes utilizam seus conhecimentos da língua materna na

L2/LE, uma vez que a L1 auxilia em seus estudos, principalmente no cenário em que as línguas compartilham semelhanças (Corder, 1993).

Isto posto, o processo de transferência resulta na influência que a língua materna exerce na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira sob a ótica da identificação de semelhanças ou diferenças que podem contribuir ou não na aprendizagem. Desse modo, cabe ao aprendiz a percepção/reflexão acerca da estrutura entre as duas línguas estudadas, como será discutido e apresentado nas próximas seções.

3.4 Consciência Fonológica

A Consciência Fonológica, conhecida também como consciência metafonológica, diz respeito a capacidade de perceber e operar o sistema sonoro de uma língua. Freitas (2003, p. 156) a define como “uma habilidade metalinguística que decorre da capacidade do ser humano de refletir sobre a linguagem de forma consciente e utilizando a própria linguagem”. Nesse viés, Cassady, Smith e Huber (2005) compreendem que ela pode ser entendida como a sensibilidade do falante a um sistema fonológico, como o som e a estrutura silábica e fonotática da língua. Assim, a Consciência Fonológica reúne no falante a possibilidade de compreender e diferenciar sons, manipular sons individuais e silábicos.

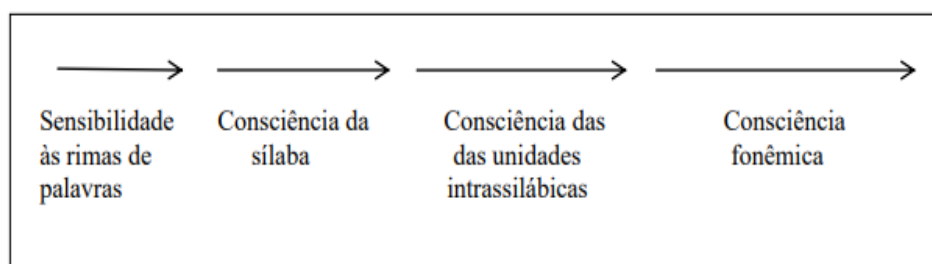
De acordo com Freitas, Cardoso e Siquara (2012), a Consciência Fonológica é a habilidade de reconhecer que as palavras são compostas por sons distintivos ou não que podem ser manipulados pelo falante. Segundo Alves (2012), por meio da CF, um indivíduo consegue perceber a formação de palavras a partir de partes que podem ser segmentadas e manipuladas, sendo estas: as sílabas e os próprios fonemas. Assim, para Moojen e Santos (2001, p. 751), a Consciência Fonológica possibilita ao indivíduo refletir sobre uma determinada estrutura, ao mesmo tempo em que ele pode mexer com as sílabas e os fonemas de uma palavra, pois a “Consciência Fonológica envolve não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar) mas também a capacidade de operar com essas sílabas ou fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor)”.

Por conseguinte, Alves (2012) alerta para a existência de níveis diferentes na CF que são desenvolvidos em um *continuum*⁵. Para ela, os níveis de complexidade são referentes desde as habilidades de manipular as estruturas silábicas até as manipulações dos fonemas.

⁵ “Conjunto de elementos que passa de um para outro continuamente, sem intervalos nem interrupções; série de vários elementos sequenciais, apresentando diferença entre os primeiros elementos e os finais” (Continuum, s.d, n.p).

Com isso, Chard e Dickson (1999) compreendem que as habilidades referentes à consciência seguem um nível de complexidade em que o reconhecimento das rimas das palavras tende a ser mais acessíveis e de fácil percepção para o falante do que o reconhecimento de sons distintivos, como se verifica na Figura 1.

Figura 1 – O *continuum* dos níveis de Consciência Fonológica



Fonte: Alves (2012, p. 33).

Desse modo, como demonstrado pelo *continuum* de Alves (2012), dentre as habilidades referentes à CF, um indivíduo em seu processo de alfabetização (seja ela em L1, L2 ou LE) demandará percepção desses níveis, sendo o nível fonêmico a consciência determinante para a compreensão da relação grafema-fonema (Barrera; Maluf, 2003) e ao mesmo tempo a mais complexa.

Diante disso, um conhecimento linguístico que se faz presente no percurso de domínio de uma língua no processo de aquisição/aprendizagem, seja ela L1, L2 ou LE, é a Consciência Fonológica. Dessa forma, seja no contexto de desenvolvimento das competências de fala, de leitura ou de escrita, a habilidade da CF é determinante para uma significativa aprendizagem do português (Barrera; Maluf, 2003) e do inglês (Lieberman *et al.*, 1974), por exemplo.

Isto posto, como define Alves (2016), no processo de ensino de língua ocorre uma relação muito próxima entre a CF e a aprendizagem de L2 e LE. Segundo seu estudo,

durante o processo de comunicação, o indivíduo raramente ficará atento as menores unidades que compõem uma palavra, visto que toda a atenção recai sobre o significado. Porém, quando surge a necessidade de aprender a articular os sons de uma língua, é preciso pensar nos detalhes que compõem sua estrutura fonêmica (Alves, 2016, p. 17).

Portanto, como define a autora, apesar do falante não se preocupar com a estrutura da palavra no momento da oralidade, refletir sobre esse conhecimento linguístico faz-se necessário para que haja uma maior precisão da língua alvo. Dessa forma, um indivíduo que conhece e manipula as palavras de uma forma fonologicamente consciente tende a alcançar

um importante passo no domínio de uma L2/LE, sobretudo no inglês a que nossa pesquisa se dedica.

3.4.1 Consciência Fonológica na aprendizagem de inglês

De acordo com Alves (2012), quando um indivíduo que domina a língua materna (no nosso caso o português) decide aprender inglês, ele acaba transferindo mesmo que de forma inconsciente conhecimentos linguísticos de sua L1 para a L2/LE. Nesse caso, dificilmente o aprendiz de L2/LE conseguirá abstrair das noções fonológicas de sua língua materna, o que pode se configurar como positivo desde que ele compreenda as distinções fonológicas entre os dois idiomas estudados.

Diante disso, Santos (2021) defende que o processo de aprendizagem do inglês é relacionado à Consciência Fonológica inicialmente com a fala e depois com a escrita. Assim, a CF em nível explícito é ajustada por parte do falante ao interiorizar o conhecimento e a noção apreendida da nova língua estudada ao ponto em que parte dessa consciência também ocorre em nível implícito, com o falante fazendo correlações entre sua língua materna e aquela que está estudando.

Apesar disso, Santos (2021) alerta para a situação em que o estudante de L2/LE se depara com fonemas não existentes em sua língua materna, como é o caso dos fonemas fricativos dentais do inglês /θ/ e /ð/, o que poderá acarretar divergências na pronúncia e na discriminação de palavras. Contudo, ela defende a necessidade do reconhecimento dos sons de L2/LE por meio do que Ellis (1993) define como *notice the gap* (notar a diferença): distinguir sons da L1 e da L2/LE; perceber a diferença entre a produção do aprendiz e da língua-alvo; e manipular e articular os aspectos da L2/LE que não estão presentes na L1.

Neste sentido, de acordo com a proposta da nossa pesquisa, que será apresentada nas próximas seções, o reconhecimento e a percepção das diferenças entre as estruturas fonêmicas presentes no português e no inglês podem ser estimulados no aluno por meio do professor. Destarte, o docente deve provocar o desenvolvimento do aluno por meio do suporte à percepção e uso do que é semelhante à língua materna no inglês e à distinção do que não está presente na L1 e pode ser desenvolvido na L2/LE.

Diante das questões aqui apresentadas, podemos afirmar que nesta seção, exploramos os fundamentos teóricos que embasam nossa pesquisa, abordando os campos da Fonética e Fonologia, a Aquisição da Linguagem e a Consciência Fonológica, essenciais para compreender o processo de aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira.

Assim, apresentamos a noção da Fonética e da Fonologia enquanto áreas centrais da Linguística, dedicadas ao estudo dos sons da fala e sua organização nos sistemas linguísticos. Desde as contribuições de Saussure (1916) até as teorias mais contemporâneas de Chomsky e Halle (1968), essas disciplinas evoluíram consideravelmente, oferecendo insights cruciais sobre a natureza da linguagem humana. Portanto, podemos compreender que a Fonética investiga os aspectos físicos e fisiológicos dos sons da fala, enquanto a Fonologia se concentra nos padrões de organização desses sons em um sistema linguístico, como fonemas e sua interação para formar palavras e frases.

Nesse sentido, discutimos também a noção de Aquisição da Linguagem e como ela tem sido objeto de estudo ao longo do tempo, desde as teorias behavioristas até as abordagens mais contemporâneas como as de Chomsky (1959) e Vygotsky (1984). Enquanto os behavioristas enfatizavam a influência do ambiente na aquisição da linguagem, Chomsky introduziu a ideia de uma Gramática Universal inata, enquanto Vygotsky destacava a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem. Essas perspectivas fornecem diferentes insights sobre como os seres humanos aprendem e internalizam a linguagem.

Ademais, compreendemos que durante o processo de aquisição ou aprendizagem de uma LE, a língua materna exerce uma influência significativa. Inicialmente vista como um obstáculo pelos behavioristas, a transferência entre a L1 e a LE tem sido reinterpretada como um processo benéfico. Os erros resultantes dessa transferência podem ser considerados parte natural do processo de aprendizagem, refletindo a busca do aprendiz por padrões linguísticos na nova língua.

Por fim, discutimos a Consciência Fonológica enquanto capacidade de perceber e manipular os sons de uma língua. Ela desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem de outro idioma, permitindo aos aprendizes reconhecer e produzir os sons de maneira precisa. A CF abrange diferentes níveis, desde a manipulação de sílabas até a análise dos fonemas, sendo essencial para o desenvolvimento da competência linguística em L1 e L2/LE.

Tendo isso em vista, dominar regras gramaticais é fundamental para o desenvolvimento da Consciência Fonológica do indivíduo, haja vista que esse domínio fornece a ele o contexto necessário para reconhecer, prever e manipular sons de forma eficaz, já que os sons e as estruturas das palavras funcionam juntos no sistema linguístico. Isso, por sua vez, melhora a pronúncia, a leitura, a escrita e a compreensão auditiva do sujeito,

contribuindo para uma competência linguística mais completa no que se refere ao estudo do inglês.

Dado o exposto, nesta pesquisa, selecionamos três emblemáticos assuntos presentes no componente curricular do Ensino Básico de língua inglesa. São eles: *Plural Nouns*, *Indefinite Articles* e *Simple Present*, que fazem parte do currículo do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Trataremos das especificidades deles nas seções a seguir.

3.5 Plural dos substantivos (*Plural nouns*)

O plural dos substantivos em inglês é uma parte essencial da morfologia do idioma, representando a forma plural dos substantivos que indicam mais de um objeto, pessoa ou conceito. Conforme detalhado por Murphy (2012), a formação dos plurais em inglês segue regras específicas, com a maioria dos substantivos plurais sendo formados simplesmente pela adição do sufixo "-s" ao substantivo singular. Por exemplo, "*book*" (livro) torna-se "*books*" (livros) e "*car*" (carro) torna-se "*cars*" (carros). Essa regra básica engloba uma gama de substantivos, sendo uma das primeiras lições no aprendizado do inglês.

No entanto, a língua inglesa também apresenta outras regras para a formação de plurais, que podem representar desafios para os estudantes. Substantivos que terminam em "-s", "-ss", "-sh", "-ch", "-x" e "-z" formam o plural com a adição de "-es", como de "*bus*" (ônibus) para "*buses*" (ônibus) e "*box*" (caixa) para "*boxes*" (caixas) (Murphy, 2012). Substantivos que terminam em "-y" após uma consoante mudam o "-y" para "-ies", como de "*city*" (cidade) para "*cities*" (cidades). Substantivos que terminam em "-f" ou "-fe" geralmente convertem-se em "-ves" no plural, como de "*leaf*" (folha) para "*leaves*" (folhas) e "*knife*" (faca) para "*knives*" (facas).

Além dessas regras, existem substantivos irregulares que formam o plural de maneiras únicas e que precisam ser memorizados, uma vez que não seguem as regras gerais de formação de plurais. Exemplos incluem "*man*" (homem), que se torna "*men*" (homens), "*woman*" (mulher), que se torna "*women*" (mulheres), e "*child*" (criança), que se torna "*children*" (crianças). Murphy (2012) destaca a importância de aprender esses plurais irregulares, pois eles são frequentemente utilizados e fundamentais para uma comunicação precisa e fluente em inglês.

Outra particularidade dos substantivos plurais em inglês envolve substantivos que são invariáveis, ou seja, que possuem a mesma forma no singular e no plural. Palavras como "*sheep*" (ovelha), "*deer*" (veado) e "*species*" (espécies) não mudam de forma quando indicam

plural. Adicionalmente, alguns substantivos são sempre usados no plural, como "*scissors*" (tesoura) e "*glasses*" (óculos). Esses casos especiais ressaltam a necessidade de atenção aos detalhes e a prática constante no uso do inglês.

Em suma, a compreensão das regras e exceções na formação dos substantivos plurais é crucial para qualquer estudante de inglês. Ela não só melhora a precisão gramatical, mas também contribui para a fluência e clareza na comunicação. Estudar essas regras, juntamente com a prática consistente e a memorização das formas irregulares, é fundamental para dominar o uso dos plurais em inglês.

3.6 Artigo indefinido (*Indefinite articles*)

Os artigos indefinidos em inglês — "*a*" e "*an*" — desempenham um papel fundamental na construção gramatical e na fluência do idioma. Eles são usados para introduzir substantivos contáveis que são mencionados pela primeira vez ou para referir-se a qualquer membro de um grupo geral. Conforme Murphy (2012), "*a*" é usado antes de palavras que começam com som de consoante, enquanto "*an*" é usado antes de palavras que começam com som de vogal. Essa distinção não é baseada na letra inicial do substantivo, mas sim no som que essa letra produz. Por exemplo, dizemos "*a university*" (uma universidade) porque "*university*" começa com um glide (semivogal) /ju:.nɪ'vɜ:.sə.ti/, e "*an hour*" (uma hora) porque "*hour*" começa com um som de vogal /aʊr/.

A escolha entre "*a*" e "*an*" pode parecer simples, mas exige atenção às nuances fonéticas do inglês. Murphy (2012) resalta que essa escolha é essencial para manter a fluidez e a naturalidade da fala e da escrita em inglês. Ele também destaca que esses artigos não são usados com substantivos incontáveis ou plurais. Por exemplo, não se diz "*a information*" ou "*an apples*", mas, sim, "*some information*" (alguma informação) ou "*some apples*" (algumas/umas maçãs). Esta regra ajuda a evitar ambiguidades e facilita a comunicação clara.

Além disso, os artigos indefinidos podem ser utilizados para expressar quantidade e qualidade de forma indefinida. Quando usamos "*a*" ou "*an*", estamos referindo-nos a um único item de um grupo maior, sem especificar qual. Isso é útil em contextos em que a especificidade não é crucial. De acordo com Murphy (2012), esse uso é particularmente comum em descrições gerais e definições. Por exemplo, "*a teacher*" (um professor) pode ser qualquer professor, e "*an engineer*" (um engenheiro) refere-se a qualquer pessoa que exerce a profissão de engenheiro.

Assim, entender o uso correto dos artigos indefinidos "a" e "an" é essencial para a proficiência no inglês. Eles não apenas introduzem substantivos, mas também ajudam a moldar o significado e a clareza das frases. Portanto, dominar esses pequenos (mas importantes) elementos do idioma é crucial para qualquer estudante de inglês.

3.7 O Presente Simples (*Simple Present*)

O *Simple Present* é um dos tempos verbais fundamentais na gramática inglesa, amplamente utilizado para descrever ações habituais, fatos gerais e verdades universais. É essencial para qualquer estudante de inglês compreender suas regras e aplicações, uma vez que ele é frequentemente empregado em comunicações cotidianas e escritas. De acordo com Murphy (2012), o domínio do *Simple Present* é crucial para a construção de frases simples e claras, estabelecendo uma base sólida para o aprendizado de tempos verbais mais complexos.

O *Simple Present* é caracterizado pela simplicidade de sua formação, exceto pela sufixação especial na terceira pessoa do singular, que adiciona uma camada de complexidade ao uso gramatical correto em inglês. Logo, o uso do sufixo na terceira pessoa do singular no tempo presente simples em inglês é uma das primeiras regras gramaticais que os estudantes precisam dominar.

De acordo com Murphy (2012), a formação do presente simples para a terceira pessoa do singular exige a adição do sufixo "-s" ao verbo base. Por exemplo, o verbo "run" (correr) se transforma em "runs" e "speak" (falar) em "speaks". Mas, além dessa regra, existem variações fonéticas e ortográficas que devem ser consideradas. Nesse caso, os verbos que terminam em "-s", "-ss", "-sh", "-ch", "-x", e "-z" adicionam o sufixo "-es". Exemplos incluem "pass" (passar), que se torna "passes", "wash" (lavar), que se torna "washes", e "fix" (consertar), que se torna "fixes".

Outro aspecto a ser considerado é a mudança ortográfica em verbos que terminam em consoante seguida de "-y". Nesses casos, a regra é substituir o "-y" por "-ies". Por exemplo, "study" (estudar) se transforma em "studies" e "carry" (carregar) em "carries". Contudo, verbos que terminam em vogal seguida de "-y" apenas recebem o sufixo "-s", como em "play" (jogar/brincar/tocar), que se torna "plays", e "enjoy" (aproveitar), que se torna "enjoys" (Murphy, 2012). Essa distinção é crucial para evitar erros comuns na escrita e na fala.

A correta aplicação dessas regras também envolve uma compreensão do contexto gramatical em que são usadas. A terceira pessoa do singular no presente simples é aplicada a sujeitos como "he" (ele), "she" (ela) e "it" (ele/ela para tudo que não é humano). Além disso,

Murphy (2012) ressalta que a consistência no uso desses sufixos é essencial para a precisão linguística, pois erros na conjugação podem levar a mal-entendidos ou falhas na comunicação. Portanto, dominar a sufixação da terceira pessoa do singular no *Simple Present* é essencial para qualquer estudante do idioma.

Em resumo, apresentamos, nesta seção, os fundamentos teóricos que sustentam nossa pesquisa, abordando a Fonética, a Fonologia, a Aquisição da Linguagem, a Transferência e a Consciência Fonológica. Além disso, demonstramos também as teorias como a Gramática Universal de Chomsky (1959) e a Hipótese do *Input* de Krashen (1985), que oferecem perspectivas sobre como a linguagem é adquirida, seja de forma natural ou através de instrução formal, destacando a importância do *input* compreensível e da interação para o aprendizado eficaz.

Discutimos também a influência da língua materna na aquisição de uma língua estrangeira, inicialmente vista como um obstáculo, mas agora considerada uma parte natural do processo de aprendizagem. Nesse sentido, vimos também que a transferência entre L1 e L2/LE e a Consciência Fonológica desempenham papéis cruciais nesse contexto, permitindo que os aprendizes desenvolvam habilidades de pronúncia, leitura e compreensão auditiva de forma mais eficaz. Dessa forma, essas bases teóricas fornecem *insights* valiosos para a elaboração de práticas pedagógicas que visam melhorar o ensino e a aprendizagem do inglês, especialmente em contextos de ensino formal.

Explicitadas, então, as bases teóricas desta dissertação, bem como os assuntos que serão focalizados nesta pesquisa, trataremos, na seção a seguir, dos aspectos metodológicos dela, para, posteriormente, apresentarmos a análise e a discussão dos nossos dados.

4 METODOLOGIA

Para esta pesquisa, após autorização do Comitê de Ética, por meio do CAAE nº 78069723.5.0000.0055, promovemos uma abordagem qualiquantitativa⁶ e um estudo transversal com o objetivo de investigar se o estímulo à Consciência Fonológica contribui na aprendizagem de língua inglesa, buscando analisar como os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Vitória da Conquista, Bahia, reagem à abordagem fonético-fonológica no ensino de conteúdos escolares de inglês.

Ademais, analisamos cinco livros didáticos submetidos à escolha da rede de ensino municipal conquistense para investigar como esse material didático discute os conteúdos gramaticais escolhidos e se o livro apresenta noções de pronúncia e percepção por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos da Fonética e da Fonologia.

Para a realização da pesquisa, dividimos o trabalho em dois momentos: a análise de livros didáticos sendo a primeira parte da pesquisa e o momento formativo em sala de aula sendo o segundo momento.

No primeiro momento, amparados pela coordenação e pelos professores da unidade escolar, selecionamos cinco livros de inglês de turmas de sexto ano para analisar como ocorre a apresentação e discussão dos assuntos gramaticais escolhidos para esta pesquisa. Além disso, buscamos verificar a forma como os materiais didáticos apresentam e discutem questões relacionadas à oralidade e pronúncia do inglês e se há menção a elementos da Fonética e da Fonologia neles.

Para a escolha destes materiais, utilizamos da conveniência da rede municipal de Vitória da Conquista estar passando pela fase de mudança dos materiais didáticos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD⁷), a ser utilizado entre os anos

⁶ De acordo com Creswell e Clark (2007), a pesquisa qualiquantitativa envolve a análise simultânea de dados estatísticos e qualitativos. Esse método permite que os dados qualitativos sejam empregados para oferecer explicações complementares aos resultados quantitativos. Os autores argumentam que essa abordagem combinada proporciona uma perspectiva mais abrangente e detalhada sobre o problema investigado, ao permitir a integração de diferentes pontos de vista analíticos.

⁷ De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, s.d.), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático tem o objetivo de analisar e oferecer recursos didáticos, pedagógicos, literários e outros materiais de suporte para a prática educacional, de maneira organizada e sem custos adicionais, às escolas públicas de ensino fundamental e médio, tanto nas esferas federal, estadual e municipal, bem como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, e que estejam conveniadas com o governo, visando também atender às instituições de educação infantil. Nesse sentido, os recursos fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) às instituições públicas de ensino fundamental e médio são selecionados pelas próprias escolas, contanto que estejam registrados no

2024 e 2027. Com isso, foram encaminhados às unidades escolares cinco exemplares de livros didáticos de diferentes e reconhecidas editoras, que apresentaremos na seção de metodologia e discutiremos na seção de resultados e discussões.

Desta forma, de acordo com a compreensão da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED) e da PNLD de que todos estes livros possuem potencial para serem utilizados pelas escolas públicas, devendo apenas o coletivo de professores selecionar o escolhido para ser adotado, compreendemos que seria interessante analisar todos os exemplares nesta pesquisa.

No segundo momento desta pesquisa, por meio de uma abordagem qualiquantitativa, elegemos, para o presente trabalho, os conteúdos gramaticais *plural nouns* (substantivos no plural), *indefinite articles* (artigos indefinidos) e *simple present* (presente simples) em inglês como guia para a investigação. Assim, selecionamos duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da rede pública de ensino de Vitória da Conquista para compor o estudo, sendo que uma turma foi estabelecida como o grupo teste e a outra como o grupo controle. Inicialmente, nos dois grupos, foi aplicado um formulário diagnóstico de forma impressa para que os alunos pudessem apresentar dados, como: idade, afinidade com o inglês, contato anterior ao ano escolar em que ele se encontra e contato exterior ao ambiente escolar com a língua inglesa.

Após esse momento, no grupo teste, foram ministradas aulas com a abordagem fonético-fonológica proposta pela pesquisa (cf. seções 4.7 e 4.8 do presente trabalho). No grupo controle, as aulas foram ministradas conforme o método tradicional convencionado e reforçado pelo livro didático na forma apresentada para o ensino da parte gramatical, ou seja, a de memorização de regras. Ao fim da etapa de aulas expositivas, aplicamos aos dois grupos uma atividade impressa para que os alunos pudessem demonstrar o aproveitamento do conteúdo estudado para, assim, conseguirmos atestar o sucesso ou a falha da abordagem proposta por esta pesquisa. Para a pesquisa com alunos entre 11 e 14 anos (faixa etária de turmas de 6º ano), foi encaminhado aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Anuência Livre e Esclarecida (TALE) para que os responsáveis legais e os alunos pudessem assinar.

Para a coleta de dados, adotamos o critério de exclusão em que foram

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e tenham sido aprovados por meio de análises pedagógicas conduzidas pelo MEC. Essas avaliações contam com a participação de Comissões Técnicas específicas, compostas por especialistas de diversas áreas do conhecimento relacionadas, e sua validade está vinculada ao ciclo correspondente ao processo de avaliação.

desconsiderados da pesquisa os alunos analfabetos, que não dispuseram de capacidade de ler e escrever o formulário diagnóstico e a atividade impressa de aferição de aproveitamento.

Por fim, uma vez com a participação na escola finalizada, com o auxílio do *software* Jamovi 2.3.28 (Love; Dropmann; Selker, 2023), submetemos os dados ao teste estatístico “Teste-T”, que descreveremos na seção 4.11, intitulada estatística utilizada.

4.1 Seleção dos livros

A escolha dos livros para análise ocorreu por meio do processo quadrienal de troca de livros na rede pública de Vitória da Conquista. Com isso, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista encaminhou para as escolas públicas conquistenses cinco exemplares de livros de todas as matérias para que o corpo docente escolhesse o livro que seria utilizado em cada disciplina de forma unificada por toda rede de ensino municipal.

Desta forma, tendo em vista que todos os livros encaminhados foram compreendidos pelo MEC, pelo PNLD e pela SMED como materiais didáticos com condições de serem adotados pelas escolas, partimos deste ponto para analisá-los e, assim, compreender como este material aborda os assuntos gramaticais estudados nesta pesquisa e se eles utilizam os pressupostos teórico-metodológicos da Fonética e da Fonologia.

Assim, os livros escolhidos serão apresentados a seguir.

4.1.1 *Se Liga na Língua Inglesa: New Beyond Words – 6º ano*

Figura 2 – Capa do livro *Se Liga na Língua Inglesa* da editora Moderna



Fonte: (Marins-Costa; Freitas; Neves, 2022)

O livro publicado pela editora Moderna é definido pelos autores como um material didático voltado para propiciar aos estudantes o desenvolvimento de práticas de linguagem em inglês que possibilite ao aluno compreender, produzir e interagir em qualquer contexto social em que a língua inglesa esteja presente. Por meio da abordagem que os autores definem como o “uso efetivo da língua” (Marins-Costa; Freitas; Neves, 2022, p. 7), o material didático da editora Moderna objetiva tirar o foco do estudo gramatical e “com base no uso concreto da língua” impulsionar “os estudantes a fazer indagações e reflexões sobre seu funcionamento.

4.1.2 *Teláris Essencial: Língua Inglesa – 6º ano*

Figura 3 – Capa do livro *Teláris* da editora Ática



Fonte: (Saporito *et al.*, 2022).

O livro da editora Ática parte da compreensão do inglês como língua franca⁸ para definir a abordagem que foi utilizada na elaboração do material didático. De acordo com os autores, partindo do princípio de libertação das amarras colonizadoras do inglês, o livro *Teláris* busca enfatizar o uso comunicativo e interativo do inglês, adotando a “visão de linguagem como prática social” (Saporito *et al.*, 2022, p. 16).

Nesse sentido, os autores defendem que o ensino de gramática ocorre por meio do estímulo a comparação com o Português e com atividades “que incentivam os estudantes a

⁸ De acordo com Crystal (2003), língua franca é compreendida como uma língua que transcende os limites de regionalidade/natividade e passa a ser utilizada por vários grupos, cada uma com sua particularidade/variação dialetal, sem haver for certa ou errada a ser seguida.

pensarem sobre o próprio contexto, seu aprendizado, suas opiniões e vivências, e a compartilhar todos esses aspectos com os professores e colegas” (Saporito *et al.*, 2022, p. 16).

4.1.3 *Peacemakers* - 6º ano

Figura 4 – Capa do livro *Peacemakers* da editora Richmond Educação



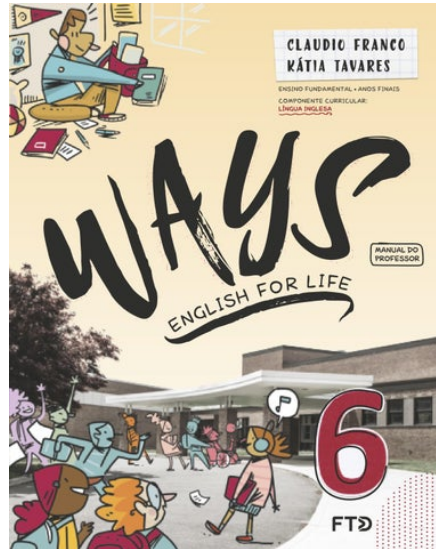
Fonte: Amos e Condi (2022).

Segundo os autores Eduardo Amos e Renata Condi (2022), o livro *Peacemakers* é desenvolvido a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do construtivismo de Piaget (1979) e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2015) em consonância com a visão de linguagem como prática social (Bagno, 2007). Nesse sentido, o material didático da editora Richmond prioriza o trabalho com textos escritos e orais, objetivando expor os alunos a “a exemplos da língua inglesa em uso e [fomentar] a oportunidade de experienciá-la exatamente como é utilizada em situações reais em diferentes regiões do mundo” (Amos; Condi, 2022).

Dessa forma, podemos afirmar que o livro se apresenta como um material didático pautado na abordagem comunicativa da língua, ou seja, o aprendizado por meio do uso e da interação.

4.1.4 *Ways: English for life – 6º ano*

Figura 5 – Capa do livro *Ways* da editora FTD

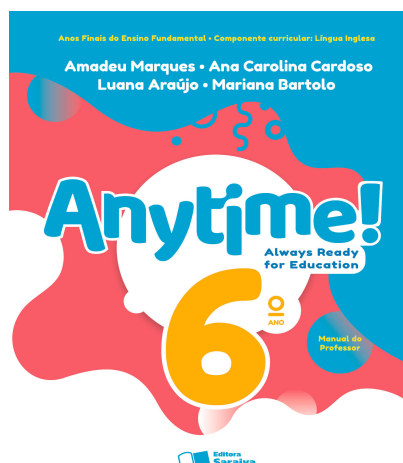


Fonte: Franco e Tavares (2022).

O livro da editora FTD é apresentado pelos autores como uma obra voltada para o estudo do inglês por meio do uso de gêneros discursivos em um contexto social, ou seja, a obra busca integrar o aluno com elementos textuais comuns à sua realidade/vivência. De modo geral, o livro da FTD acaba seguindo os mesmos pressupostos teóricos dos demais livros analisados, como o conceito de língua franca e de socio interacionismo de Vygotsky (2015).

4.1.5 *Anytime!: Always Ready for Education – 6º ano – Editora Saraiva*

Figura 6 – Capa do livro *Anytime!* da editora Saraiva



Fonte: Marques *et al.* (2022).

O livro da editora Saraiva, que foi o material didático escolhido pelos professores de inglês e adotado pela SMED, é proposto por seus autores a partir das mesmas abordagens utilizadas nos demais livros analisados. De modo geral, podemos compreender que cada vez mais as editoras seguem uma mesma linha teórico-metodológica na confecção de materiais didáticos no tocante à disciplina de inglês, com foco na língua franca, no interacionismo e na comunicação efetiva, abstraindo o ensino de inglês do foco na gramática (o que nem sempre ocorre).

4.2 Seleção da escola

Levando em consideração a necessidade de trabalharmos com turmas de sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais por estarmos lidando com alunos que estão tendo o primeiro contato com LE no ensino público formal, escolhemos a Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo por já estar inserido nesse ambiente escolar como professor de inglês, o que facilita a aplicação da pesquisa e a flexibilização do planejamento de aulas.

Ademais, a escolha da escola se justifica por se tratar da maior escola do bairro Ibirapuera e uma das maiores do município, havendo mais de uma turma de sexto ano no mesmo turno, o que nos possibilitou elencar uma turma para grupo teste e outra para grupo controle.

4.3 Escolha das turmas

Compreendemos que a turma ou ano escolar ideal para a realização da pesquisa seria o sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública, uma vez que, na rede pública de ensino, é a partir desse ano letivo que os alunos são introduzidos à disciplina de inglês. Nesse sentido, pensando na realidade em que muitos discentes não tiveram contato em nível formal de ensino com a língua inglesa, foi possível desenvolver um trabalho de apresentação inicial da língua aos alunos, levando em consideração as possíveis variáveis, como: i) alunos advindos de escolas particulares em que a disciplina de inglês é estudada em anos anteriores; ii) alunos que estudam/estudaram inglês por meio de cursos de idiomas; iii) contato com a língua inglesa através de dispositivos tecnológicos ou materiais que utilizam o idioma inglês (jogos, filmes ou músicas, por exemplo).

Dessa forma, estabelecemos a escolha das turmas do 6º A (Grupo Teste) e 6º B (Grupo Controle) para desenvolver a pesquisa.

4.4 Seleção dos participantes da pesquisa

Para desenvolvermos a pesquisa, selecionamos duas turmas de sexto ano da escola que constava com alunos da zona urbana de Vitória da Conquista e com a faixa etária bem próxima, conforme apresentaremos na seção 4.10 - Coleta e tabulação dos dados e o perfil dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, aplicamos uma avaliação diagnóstica que foi desenvolvida com o intuito de conhecer a realidade dos alunos no tocante ao acesso/contato com a língua inglesa, bem como compreender, caso aconteça, como ocorre a relação dos alunos com a LE. Dessa maneira, elaboramos um questionário que buscava colher informações acerca da faixa etária, origem, estudo prévio de inglês, contato com inglês fora da escola e de que forma o contato ocorre, a ser apresentado em apêndice E.

Isto posto, as turmas selecionadas, o 6º ano A (grupo teste) contava com trinta e três alunos regularmente matriculados, enquanto a turma do 6º ano B (grupo controle) possuía trinta alunos matriculados. No entanto, nem todos participaram da pesquisa, pois foi necessário adotar critérios de inclusão e de exclusão.

4.5 Critérios de inclusão e de exclusão

Foram considerados critérios de inclusão: alunos do sexto ano que eram capazes de ler e de escrever. Quanto ao critério de exclusão, não participaram da pesquisa os alunos do sexto ano que não eram alfabetizados e, portanto, não estavam aptos a ler e a escrever em sua língua materna.

Assim, na turma do 6º ano A, foram eliminados da investigação um total de seis alunos, enquanto no 6º ano B não participaram três alunos, o que totalizou 27 participantes em cada grupo.

4.6 Seleção dos conteúdos programáticos

Para a escolha dos conteúdos a serem utilizados/analizados na pesquisa, usamos como base o livro didático *Anytime!: Always Ready for Education* - 6º ano, da editora Saraiva, que é adotado pela rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-BA. Assim, elencamos os assuntos de: *plural nouns* (substantivos plurais), *simple present* (presente simples) e *indefinite articles* (artigos indefinidos).

4.7 Metodologia utilizada para ensinar os conteúdos programáticos

Por meio do assunto referente ao plural, tendo como base uma estrutura morfológica de sufixação que é semelhante ao português (a utilização do “s” ao final das palavras para indicar flexão de número), trabalhamos com a variação sufixal de “s” e “es”. No inglês, diante de substantivos terminados em: **s**, **z**, **x**, **sh** ou **ch**, utiliza-se o sufixo “es” para marcar a flexão de número na palavra (Murphy, 2007).

Nessa perspectiva, diante de certa similaridade entre o português e o inglês, usamos como base a noção/percepção de que as palavras terminadas em **s**, **z**, **x**, **sh** ou **ch** representam fonemas fricativos alveolares (/s/ ou /z/) e pós-alveolar (/ʃ/) e africados (/tʃ/) e que, portanto, possuem distinção quanto aos outros fonemas, para que os alunos tivessem a possibilidade desenvolver a percepção fonética-fonológica dos substantivos terminados em fonemas fricativos/africados ou não para a adequada sufixação das palavras com “e” ou “es”. No tocante ao assunto do presente simples, utilizamos a mesma noção utilizada no plural.

Outrossim, ao trabalharmos o assunto de artigo indefinido, vislumbramos trabalhar o processo fonológico sândi (*linking*)⁹ (Roach, 1991) no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse caso, abordamos o uso do artigo “an” por meio da noção de sândi ao explicitarmos exemplos utilizados na língua materna. Segundo Vianna (2009, p. 13), o processo fonológico sândi possui origem sânscrita e tem como significado a ideia de “ligação ou colocar junto”. De acordo com ela, o sândi pode ser compreendido em duas formas: o sândi interno (processo de união de vogais internas nas palavras, a exemplo de “álcool” que é pronunciado como “álcol” [‘awku]) e o externo (processo de ligação entre as extremidades das palavras, como mar azul [ma’razu] ou lápis amarelo [‘lapizamarelu]).

Isto posto, ao trabalharmos com o artigo “an”, apresentamos a concepção de sândi para que o aluno do grupo teste consiga identificar quando utilizá-lo adequadamente, uma vez que ele perceberá que será utilizado uma palavra terminada com a consoante “n” antes de palavras que possuem o som vocálico a modo de realizar o sândi, como: *an egg*; *an hour*; *an orange house*.

⁹ De acordo com Roach (1991), o processo de *linking*, também conhecido por sândi, é um caso de junção de palavras na oralidade. Este nome refere-se à relação entre um som e os sons que o precedem e o seguem imediatamente.

4.8 Planejamento e aplicação das aulas

Para o desenvolvimento da pesquisa, reservamos dez encontros dentro do calendário letivo, sendo que cada dia contava com duas aulas geminadas. Outrossim, organizamos as aulas em *comuns* (COM - o grupos-teste e o grupo-controle participam) e em *diversificadas* (DIV - aulas diferentes para cada grupo). Assim, distribuimos as aulas da seguinte forma:

Quadro 1 – Cronograma de atividades realizadas na escola

Aulas	Grupo Teste	Grupo Controle
1° dia de aula COM	interação com os alunos e aplicação da	avaliação diagnóstica
2° dia de aula DIV	iniciação ao conhecimento fonético-fonológico;	apresentação do conteúdo sobre plural conforme abordagem metodológica tradicional;
3° dia de aula DIV	apresentação do conteúdo sobre plural por meio da abordagem metodológica da pesquisa;	Continuação do conteúdo por meio do livro didático;
4° dia de aula COM	Correção de atividades propostas em sala e no livro didático;	
5° dia de aula DIV	apresentação do conteúdo sobre artigos indefinidos por meio da abordagem metodológica da pesquisa;	apresentação do conteúdo sobre artigos indefinidos conforme abordagem metodológica tradicional;
6° dia de aula COM	Correção de atividades propostas em sala e no livro didático;	
7° dia de aula DIV	apresentação do conteúdo sobre presente simples por meio da abordagem metodológica da pesquisa;	apresentação do conteúdo sobre presente simples conforme abordagem metodológica tradicional;
8° dia de aula COM	Correção de atividades propostas em sala e no livro didático;	
9° dia de aula COM	Aula de revisão;	
10° dia de aula COM	Avaliação final	

Fonte: Elaboração própria.

Cabe ressaltar que os dias apresentados não correspondem a dias de aulas sequenciais, tendo em vista o comprimento de compromissos adotados na escola com projetos e atividades diversas, além de paralisações e atividades sindicais ocorridas em eventuais dias de aula com as turmas participantes.

Ademais, durante as aulas, ministramos os conteúdos por meio de exposições orais e na lousa e de utilização do livro didático para ambas as turmas, havendo a diferença na abordagem entre elas e o uso do nosso material autoral no grupo teste que será apresentado a seguir.

4.9 Elaboração dos materiais

Durante o planejamento das aulas para a apresentação do conteúdo em Fonética e Fonologia na turma do grupo teste, buscamos adaptar ao máximo a linguagem teórica para uma forma que fosse acessível e de fácil compreensão para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Dessa forma, ministramos as aulas usando como suporte o material didático que desenvolvemos (disponível no apêndice F).

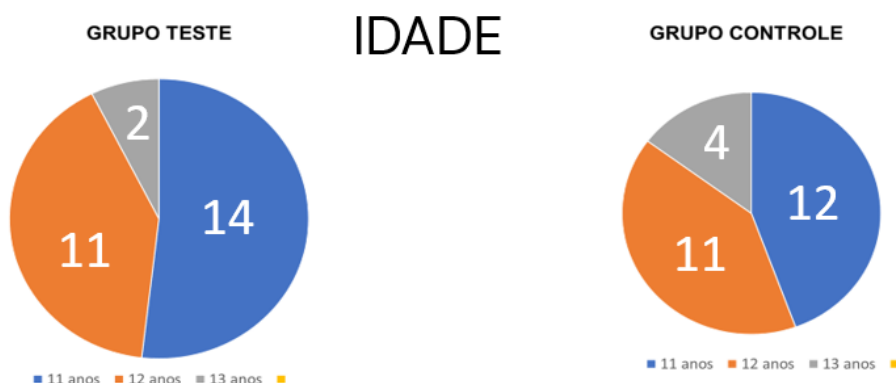
No material didático, buscamos apresentar as informações sobre o processo de produção dos sons da fala e as noções iniciais sobre como produzimos algumas vogais e consoantes a modo de possibilitar aos alunos a percepção fonológica de como articulamos para produzir os sons. Ademais, seguindo para a parte referente aos conteúdos, explanamos os assuntos gramaticais estudados em conjunto com os conhecimentos e as noções fonético-fonológicas.

4.10 Coleta e tabulação dos dados e o perfil dos participantes da pesquisa

Para a coleta de dados dessa pesquisa, por se tratar de um ambiente escolar público, em que muitos dos alunos não possuem acesso à dispositivos tecnológicos, desenvolvemos e aplicamos as avaliações diagnóstica e final em meio impresso. Desse modo, após a coleta das respostas, contabilizamos os resultados e desenvolvemos gráficos no software *Microsoft Office – Word* para uma melhor apresentação dos dados da pesquisa, como demonstrado a seguir:

- Dos cinquenta e quatro alunos, contando os dois grupos, todos afirmaram serem naturais de Vitória da Conquista.

Figura 7 – Gráfico sobre as idades dos participantes.

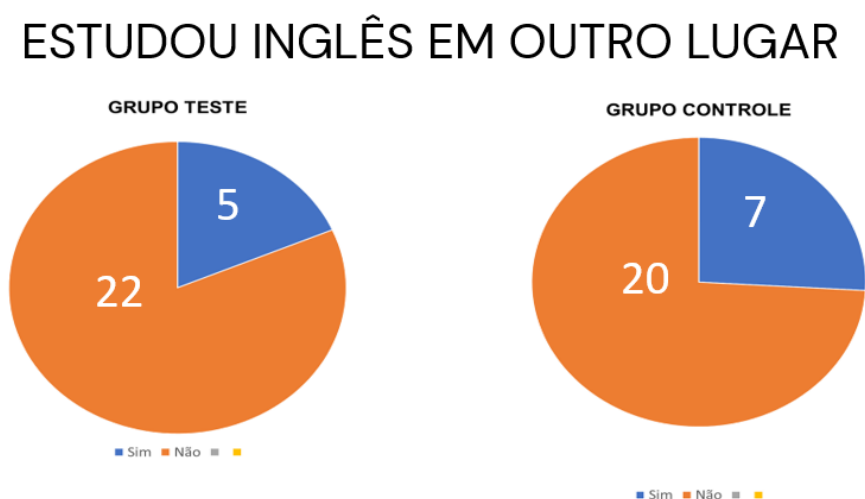


Fonte: Elaboração própria.

Tanto no grupo teste quanto no grupo controle, podemos perceber a existência de distorções de idade-série dos alunos. De acordo com o que preconiza a Unicef (2018), a idade indicada para alunos de 6º ano é na faixa de onze anos, contudo, a partir do que podemos observar nos resultados das turmas analisadas, aliado com o testemunho da diretora do colégio acerca desse cenário, podemos estabelecer essa realidade etária como herança do período pandêmico em que houve evasão ou dificuldade de acesso à educação, resultando, assim, nas distorções de idade-série das turmas.

Isto posto, no tocante à pesquisa, a variável de idade não resulta em significativo impacto para os resultados, tendo em vista que ambos os grupos estão com um número de alunos com valores etários bem próximos.

Figura 8 – Gráfico sobre o estudo prévio de inglês dos participantes.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 9 – Gráfico sobre o contato com instituições particulares de ensino

VOCÊ ESTUDOU EM ESCOLA PARTICULAR OU CURSO DE INGLÊS?



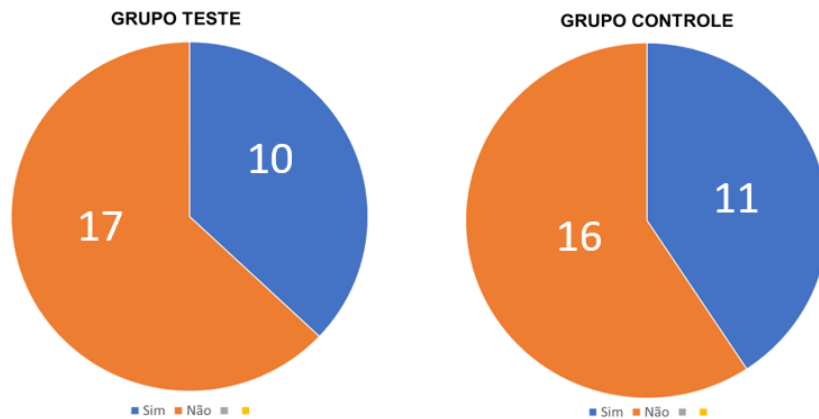
Fonte: Elaboração própria.

Diante do questionamento sobre estudos anteriores de inglês em outros espaços escolares, no grupo Teste obtivemos um total de cinco sujeitos que já estudaram em outros locais e no grupo Controle um total de sete. Além disso, ao questionarmos esses alunos sobre os locais em que estudaram inglês, um total de cem por cento das respostas indicaram estudos anteriores em escolas particulares. Nesse caso, podemos compreender que esses alunos estudaram inglês durante o Ensino Fundamental Anos Iniciais, onde a disciplina de inglês é disponibilizada na maioria das escolas da rede privada.

Apesar disso, entendemos que esse quantitativo de alunos com estudo prévio do inglês não interfere no resultado da pesquisa, uma vez que o quantitativo de alunos nos dois grupos é bem próximo, não proporcionando, assim, uma relevante discrepância nos dados.

Figura 10 – Gráfico sobre o contato com inglês fora da escola.

CONTATO COM INGLÊS FORA DA ESCOLA

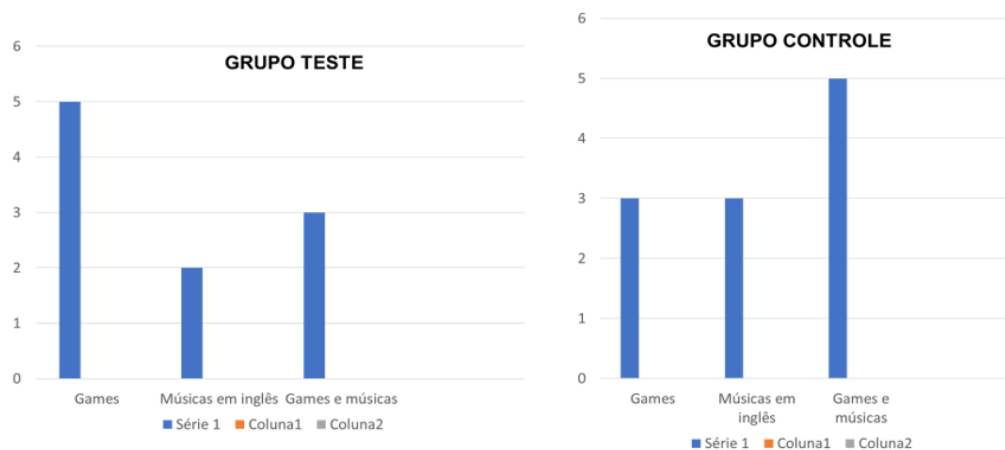


Fonte: Elaboração própria.

Diante disso, podemos perceber a similaridade entre os grupos no contexto do contato com a língua inglesa fora do ambiente escolar, o que representa dois ambientes propícios para rodar nossa coleta de dados, uma vez que não é demonstrado desequilíbrio numérico entre os grupos para que os resultados possam ser influenciados.

Figura 11 – Gráfico das formas de contato externo à escola com o inglês.

COMO VOCÊ TEM CONTATO COM O INGLÊS FORA DA ESCOLA?



Fonte: Elaboração própria.

Nesse ponto do questionário, apresentamos aos alunos uma questão aberta para que eles tivessem liberdade para descrever o que quisessem sobre a forma como eles realizam o contato com o inglês fora do ambiente escolar. Destarte, como estamos lidando com um público infantojuvenil, já esperávamos que a principal fonte de contato com o inglês fosse por meios tecnológicos ou elementos da cultural pop, como é o caso das músicas estrangeiras.

Após os dados da avaliação diagnóstica, passando pela caminhada formativa que desenvolvemos durante as aulas, aplicamos a avaliação final (disponível em apêndice G) com o intuito de atestar se o grupo teste (o qual aplicamos a metodologia proposta em nossa pesquisa) alcançou um desempenho maior que o grupo controle (cuja metodologia aplicada foi a partir da abordagem tradicional), por meio da ativação da percepção/ativação da Consciência Fonológica. Cabe pontuar que, na avaliação final, foram selecionados todos os três assuntos trabalhados nas aulas: *Plural Nouns*, *Simple Present*, *Indefinite Articles*.

Desse nodo, apresentaremos, a seguir, a estatística utilizada na pesquisa.

4.11 Estatística utilizada

Após a coleta e a tabulação dos dados da avaliação final, submetemos os valores encontrados a uma análise estatística por meio do programa *Jamovi* 2.3.28. Inicialmente, separamos a quantidade de acerto de questões dos grupos teste e controle, indicando o score de aproveitamento que cada aluno obteve na avaliação final. Em seguida, comparamos os resultados através do Teste-T para amostras independentes, que, segundo Levine et al. (2014), é um teste amplamente utilizado em diversas áreas, como em experimentos científicos, onde se deseja verificar se um tratamento ou intervenção tem um efeito estatisticamente significativo em relação a um grupo controle. Nesse sentido, Triola (2017) defende que o Teste-T é uma ferramenta fundamental na estatística inferencial, utilizada para determinar se há uma diferença significativa entre as médias de dois grupos

Para confirmar a confiabilidade da pesquisa, utilizamos o valor de p^{10} . De acordo com Costa (s.d.), se o valor de p for maior do que o valor de alfa, deve-se aceitar a hipótese nula. Por outro lado, se o valor de p for menor do que o valor de alfa, deve-se rejeitar a hipótese

¹⁰ De acordo com Costa (s. d.), o P , na prática, é o resultado de um teste de hipóteses. Ele representa o resultado de um teste estatístico e é utilizado para determinar se a hipótese nula deve ser aceita ou rejeitada. A interpretação do p -valor é feita ao compará-lo com o nível de significância previamente estabelecido para o estudo sendo que o valor de nível de significância mais utilizado em pesquisas estatísticas é de 0.05.

nula. Em nossa análise, estabelecemos um valor de alfa base de 0,05 para alfa. Portanto, consideramos a hipótese nula rejeitada quando o valor de p é menor que 0,05. Essa abordagem estatística foi essencial para garantir a validade e a significância dos resultados obtidos na pesquisa.

4.12 Variáveis da pesquisa

Para tanto, a pesquisa será realizada por meio de uma investigação não experimental, uma vez que as variáveis independentes não serão manipuladas intencionalmente, mas, apenas, observadas. Dessa forma, nossa coleta de dados será de caráter transversal, tendo em vista que analisaremos os dados por meio do transcurso do tempo, conforme os apontamentos de Sampieri, Collado e Lucio (1998).

Nossas variáveis serão analisadas por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da Fonética e da Fonologia, com destaque para a Consciência Fonológica no processo de aprendizagem de uma L2. Dessa forma, temos como variável dependente desta investigação o desempenho escolar (acerto ou erro na avaliação final) dos alunos a partir do estímulo ou não à CF por meio da metodologia utilizada.

As variáveis independentes são os fatores que influenciam diretamente as variáveis dependentes, ou seja, são os grupos teste (foco na CF) e controle (Tradiconal) com alunos dos alunos dos 6º anos que participaram do experimento, sendo determinantes para a ocorrência da resposta à nossa hipótese. Portanto, apresentaremos, no quadro a seguir, as variáveis desta pesquisa.

Quadro 2 – Variáveis da pesquisa

Variável	Característica	Descrição	Valores
Desempenho escolar	Dependente	Notas do aluno por meio de acerto ou erro	0 a 10 pontos
Abordagem metodológica	Independente linguística	Tradicional ou Foco Consciência Fonológica	–
Contato com a língua	Independente linguística	Estudos prévios, familiaridade e/ou interação com inglês	21 alunos têm contato (10 – teste; 11 – controle) 33 alunos não têm contato (17 – teste; 16 – controle)
Faixa etária	Independente extralinguística	Idade do aluno	11 a 13 anos

Fonte: Elaboração própria.

Para a análise dos dados, consideramos as variáveis: i) abordagem metodológica acerca do idioma estudado (tradicional ou com foco na Consciência Fonológica); ii) contato prévio com inglês (em escola, em curso de idiomas ou em mídias/tecnologias).

Conforme o presente trabalho foi guiado a partir da Fonética e da Fonologia, acreditávamos que a variável faixa etária¹¹ poderia impactar diretamente nos valores de desempenho escolar observados, no entanto, uma vez que a quantidade de alunos com idades diferentes ao indicado para o ano escolar em ambas as turmas era semelhante, podemos compreender que não houve discrepância entre os dois grupos.

4.13 Síntese da seção 4

Para fins de síntese, é importante ressaltar que nesta seção, abordamos a metodologia utilizada na pesquisa, buscando compreender se há eficácia do estímulo à Consciência Fonológica no aprendizado de língua inglesa por alunos do Ensino Fundamental Anos Finais em uma escola pública de Vitória da Conquista, Bahia. Foram analisados cinco livros didáticos quanto à abordagem gramatical e ao uso de conhecimentos de Fonética e Fonologia.

Além disso, a pesquisa foi conduzida em etapas, incluindo seleção de livros, escolha da escola e das turmas, seleção dos participantes, definição dos conteúdos programáticos e planejamento das aulas. Os conteúdos abordados foram *Plural Nouns*, *Simple Present* e *Indefinite Articles*. A metodologia incluiu a aplicação de avaliações diagnósticas e finais, cujos resultados foram analisados estatisticamente para comparar o desempenho dos grupos teste e controle. Os dados sugerem que os livros didáticos possuem carências na forma como apresenta e discute alguns assuntos e habilidades (como é o caso da pronúncia) e a abordagem baseada em Fonética e Fonologia pode contribuir para o aprendizado de inglês, conforme discutido na seção de resultados e discussões.

¹¹ Essa variável representa um dos fatores que poderiam influenciar nos resultados observados, uma vez que, caso uma turma possua alunos com idade escolar muito elevada, podemos estar diante de alunos conservados e que já tiveram contato com o conteúdo estudado nos anos anteriores.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos na presente pesquisa. Para isso, demonstraremos inicialmente os dados advindos das análises dos livros didáticos destinados à rede municipal de ensino conquistense, discutindo, também, os percalços e desafios enfrentados no e para o ensino de inglês.

Ademais, discutiremos os dados obtidos a partir das aulas ministradas com as turmas de grupo teste e controle, analisando o desempenho dos alunos ao final deste momento com os resultados da avaliação final.

5.1 Análise dos livros didáticos

- **Se Liga na Língua Inglesa – New Beyond Words – Editora Moderna**

Plural nouns: o livro não apresenta explicação detalhada sobre esse assunto, abordando o conceito de forma sutil e apenas em algumas partes. Mais especificamente, isso é feito a partir da explicação de que se a palavra tem a consoante “s” como letra final é porque ela está no plural. Em outras palavras, o livro parte do princípio de que o discente sabe tanto identificar como também utilizar o plural no inglês.

Indefinite articles: o livro aborda o tema a partir da explicação das regras de sons de consoante e vogal nas palavras que o artigo precede. Nesse sentido, o livro demonstra que as palavras que começam com consoante são precedidas pelo artigo “a”. Para palavras que são iniciadas com vogal ou som de vogal, será utilizado o artigo “an” (*an eraser; an hour*), como mostra a Figura 12:

Figura 12 – Recorte da explicação do assunto indefinite articles.

(p. 45) (p. 39)

INDEFINITE ARTICLES / ARTIGOS INDEFINIDOS

a n appointment book		a ruler	
a n eraser		a school	
a pen		a student	
a pencil		a book	

FOTOS: APPOINTMENT BOOK: TREMOTUS/ISTOCK; ERASER: MASTERTUAPWA-
TUM/ISTOCK; PENCIL: GETTY IMAGES; RULER: TUM/ISTOCK; SCHOOL: TUM/ISTOCK; STUDENT: TUM/ISTOCK; BOOK: ROSE CARLSON/ISTOCK/GETTY IMAGES

Reprodução proibida. Art. 184 do

- *a/an*: são usados, em geral, antes de substantivos e têm função equivalente à do “um(a)” em português.
- *a*: é usado antes de palavras cujo som inicial é de consoante.
- *an*: é usado antes de palavras que começam por um som de vogal.

Fonte: Marins-Costa, Freitas e Neves (2022, p. 52).

Simple Present: o livro aborda a sufixação na conjugação da terceira pessoa do singular por meio da forma tradicional, apresentando a necessidade de o estudante memorizar as terminações das palavras para então, a depender do caso, fazer uso de “s”, “es” ou “ies”. Isso é mostrado na figura13, a seguir:

Figura 13 – Recorte da explicação do assunto Simple Present

PRESENT SIMPLE – AFFIRMATIVE FORM / PRESENTE SIMPLES – FORMA AFIRMATIVA			
Bare infinitive / Infinitivo	Third person singular / Terceira pessoa singular	Bare infinitive / Infinitivo	Third person singular / Terceira pessoa singular
go	goes	fix	fixes
miss	misses	buzz	buzzes
finish	finishes	study	studies
teach	teaches	try	tries

- Nos casos de verbos terminados em o, s, sh, ch, x e z, acrescenta-se -es.
- Para verbos terminados em y precedido de consoante, retira-se o y e acrescenta-se -ies.
- O verbo *have* não segue a regra da terceira pessoa do singular (forma afirmativa) no *present simple*. Sua forma é *has*, uma exceção.

1998.

Fonte: Marins-Costa, Freitas e Neves (2022, p. 88).

Por fim, cabe pontuar que o livro da editora Moderna não utiliza conhecimentos acerca da Fonética e da Fonologia no material didático, sem apresentar informações sobre pronúncia, prosódia e transcrição.

- **Teláris Essencial – Língua Inglesa – Editora Ática**

Plural: Mais uma vez, o livro não oferece uma explicação detalhada sobre o assunto, tratando o conceito de maneira superficial e somente em certas partes do material. Especificamente, limita-se a apresentar atividades a serem respondidas pelos discentes, assumindo, dessa forma, que o estudante já possui a habilidade de identificar e usar o plural em inglês.

Artigos indefinidos: o livro aborda o assunto sem explicar as regras de sons de consoante e de vogal no que diz respeito às palavras que são precedidas por artigos indefinidos. No entanto, em forma de atividade, o material didático solicita ao aluno que marque a alternativa mais adequada para completar a explicação gramatical sobre os artigos. Logo, nesse caso, o livro funciona em conjunto com o professor, que deverá, primeiramente, explicar o assunto e somente depois indicar a utilização do livro para o discente. As figuras 14 e 15, abaixo, revelam isso:

Figura 14 – Recorte da explicação do assunto indefinite articles

2. Releia o poema. Em sua opinião, por que a autora se refere a cores em todo o texto?

3. Observe as seguintes frases extraídas do poema e copie as alternativas corretas no caderno.

"a rose is pink"
 "a poppy is red"
 "a swan is white"

"Why, an orange"

"Pears are yellow"
 "Clouds are violet"

I. Usamos o artigo indefinido **a / an** para nos referirmos a:

- a.** algo específico, determinado.
- b.** algo indeterminado X

II. Usamos o artigo indefinido **a** quando o substantivo que o segue está:

- a.** no plural.
- b.** no singular e inicia com som de vogal.
- c.** no singular e inicia com som de consoante. X

62

Fonte: Saporito *et al.* (2022, p. 62).

Figura 15 – Continuação do recorte da explicação do assunto indefinite articles

III. Usamos o artigo indefinido **an** quando o substantivo que o segue está:

- a. no plural.
- b. no singular e inicia com som de vogal. **X**
- c. no singular e inicia com som de consoante.

IV. Não usamos o artigo indefinido **a** / **an** quando o substantivo que o segue está:

- a. no plural. **X**
- b. no singular e inicia com som de vogal.
- c. no singular e inicia com som de consoante.

Veja mais na seção *Language Time* desta unidade.

4. Copy and complete the sentences with **a** or **an**. If no article is necessary, write **X**. Then listen and check your answers.

a. This is notebook. a	e. These are oranges. X
b. That is pencil pouch. a	f. That is orange too. an
c. Those are folders. X	g. This is ruler. a
d. That is eraser. an	

Fonte: Saporito *et al.* (2022, p. 63).

Simple Present: assim como o livro anterior, este material didático também salienta a sufixação na conjugação da terceira pessoa do singular através de métodos tradicionais de ensino de inglês, solicitando que o estudante preencha os espaços em branco nas atividades presentes em suas páginas a partir de uma breve explicação gramatical. Isso enfatiza a abordagem pedagógica do livro, que toma o material como um suporte a ser usado após uma explicação inicial do professor, como demonstra a figura 16, a seguir:

Figura 16 – Recorte da explicação do assunto Simple Present.

Simple Present: affirmative, negative and interrogative

1. Read the excerpts, paying attention to the words in bold. In your notebook, choose the correct options.

a. The funniest teacher that I **have** is Mr. Nocab. [...] His class is really funny because a lot of the time he **ends up** eating the food that [...].

b. I usually **set** an alarm for an hour before I want to wake up because I **have** a bad habit of snoozing my alarm.

I. The verbs are in the **infinitive** / **present**. **present**

II. The word **usually** refers to something that **normally** / **rarely** happens. **normally**

III. What usually happens refers to a **routine** / **an isolated event**. **a routine**

2. Compare as frases a seguir e complete as explicações usando as palavras dos boxes.

a. • The funniest teacher that I **have** is Mr. Nocab.
• I usually **set** an alarm for an hour [...].
• [...] **he ends up** eating the food that [...].

brushes	ends	flies	goes
have	she	Simple Present	

Usamos o [] para nos referirmos a fatos rotineiros ou permanentes. Em afirmativas na terceira pessoa do singular (**he**, [], **it**), o verbo geralmente recebe a terminação **-s** como em []. Nos verbos terminados em **-y** precedido de consoante, substituímos o **y** por **i** e acrescentamos **-es**, como ocorre com o verbo **fly** que passa a ser []. Os verbos terminados em **o, s, z, x, sh, ch** recebem a terminação **-es**; isso ocorre com os verbos **go** e **brush**, por exemplo, que passam a ser [] e [], respectivamente. Já o verbo [] tem sua forma alterada para **has**.
Simple Present; she; ends; flies; goes; brushes; have

b. • We **don't wake up** at 9.
• He **doesn't go** to school on weekends.

Fonte: Saporito *et al.* (2022, p. 95).

Dado o exposto, o livro da editora Ática também não apresenta questões relacionadas ao conhecimento fonético-fonológico de forma explícita ao aluno. No entanto, na versão exclusiva para professor, a qual apresenta formas de o docente trabalhar certas questões de conteúdo, o material didático exhibe algumas informações com transcrição fonológica, tencionando, assim, dar suporte ao professor. Todavia, ainda assim, não utiliza a Fonética e a Fonologia para auxiliar na explicação de assuntos gramaticais, sobretudo dos que são discutidos nesta pesquisa. Isso é mostrado na figura 17, abaixo:

Figura 17 – Recorte da parte de suporte ao professor

Atividade 4

Propor aos estudantes que observem o quadro que deve ser preenchido antes de ouvir a canção. Verificar a compreensão de todos a respeito do que deve ser feito. Então, reproduzir a música, propondo à turma que acompanhe fazendo a leitura da letra. Corrigir com todo o grupo.

Pronunciation

Esta atividade ajuda os estudantes a comparar características da língua inglesa e da língua materna, ativando a habilidade **EF06LI18**.

Ler as perguntas **a-c** com a turma. Retomar que em inglês, como estudado na **Unidade 2**, normalmente não separamos sílabas como fazemos em português, mas é possível contá-las. Revisar a noção de que o número de sílabas das palavras em inglês depende do número de vogais pronunciadas. Explicar novamente, se necessário, que o conceito de sílaba tônica, ou *word stress*, é fundamental para que o falante se faça entender, ou seja, tem grande impacto na comunicação oral.

Para a realização da atividade, sugerimos organizar os estudantes em pares e reproduzir o áudio. Se pertinente, reproduzir o áudio novamente, pedindo à turma que cante junto tentando identificar o número de sílabas dos dias da semana e a sílaba tônica em cada caso. O mais provável é que os estudantes tenham maior dificuldade para identificar que a palavra *Wednesday* tem duas sílabas. Se pertinente, escrever a transcrição fonética na lousa (/ˈwenzdeɪ/), enfatizando que a letra **d** é muda e que a primeira sílaba é pronunciada /ˈwenz/.

Fonte: Saporito *et al.* (2022, p. 61).

- **Peacemakers - 6º ano – Editora Richmond Educação**

Plural: o livro, assim como os anteriores, também não apresenta explicações sobre o assunto e aborda o conteúdo como se os alunos já fossem capazes de identificar e de fazer uso das diferentes formas de plural.

Artigos indefinidos: o livro, diferente dos dois primeiros, não aborda o assunto, o que gera uma lacuna na formação dos alunos.

Simple Present: o livro, repetindo o que foi visto nos materiais anteriores, também aborda a sufixação na conjugação da terceira pessoa do singular por meio da forma tradicional de ensino, como ilustra a figura 18:

Figura 18 – Recorte da explicação do assunto Simple Present

Look at the examples in activity 1 and write the adequate options in your notebook.

- Após *I* e *we* (além de *you* e *they*), o verbo **permanece com a mesma forma/recebe um acréscimo**.
- Após *he* e *it* (além de *she*), o verbo **permanece com a mesma forma/recebe um acréscimo**.
- Na 3ª pessoa do singular, acrescenta-se **-s/-es** após os verbos *live*, *start* e *end*.
- Na 3ª pessoa do singular, acrescenta-se **-s/-es** após o verbo *go*. **2. a) permanece com a mesma forma. 2. b) recebe um acréscimo. 2. c) -s 2. d) -es 2. e) has.**
- Na 3ª pessoa do singular, usa-se **have/has**.

Going further

Ao conjugar um verbo na 3ª pessoa do singular (*he*, *she*, *it*) na forma afirmativa do *present simple*, é importante observar algumas regras ortográficas:

- Para a maioria dos verbos, acrescenta-se **-s** no final: *end/ends*, *live/lives*, *start/starts*.
- Se o verbo terminar em *ch*, *o*, *s*, *sh*, *x* ou *z*, acrescenta-se **-es**: *go/goes*.
- Se o verbo terminar em *y* precedido de consoante, tire o *y* e acrescenta-se **-ies**: *study/studies*.
- Se o verbo terminar em *y* precedido de vogal, acrescenta-se **-s**: *play/plays*.
- Os verbos *to be* e *to have* são exceções, cujas formas são *is* e *has*, respectivamente.

Fonte: Amos e Condi (2022, p. 65).

Em suma, o livro da editora Richmond não aborda questões relacionadas à Fonética e à Fonologia, carecendo de um maior cuidado no que se refere à forma como discute as habilidades de pronúncia e de percepção de sons em língua inglesa. Ademais, o livro não apresenta conteúdos básicos e, portanto, obrigatórios ao 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, como é o caso da noção de plural e do uso dos artigos indefinidos, que são os alvos desta pesquisa.

- **Ways: English for life – 6º ano – Editora FTD**

Plural: Diferente dos demais livros analisados, o material didático da FTD foi o único a apresentar completamente as regras e demais usos do plural no inglês. Além disso, esse livro discute e demonstra aos alunos elementos e conceitos das áreas da Fonética e da Fonologia, de modo a explicar as diferenças dos sons ao se pronunciar certas palavras, o que atende à competência/habilidade EF06LI18, estipulada pela BNCC: “Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas” (Brasil, 2018, p. 251). Isso pode ser notado nas figuras 19 e 20.

Figura 19 – Recorte da explicação do assunto Plural nouns com elementos da Fonética e da Fonologia.

Plurals

Read the following fragments from the poem on page 72 and do **exercises 1 and 2**.

Parents and sister and brother: a family! (line 5)
All **kinds** of **people** can make up a family (line 6)
All kinds of **mixtures** can make up a family (line 7)
The **children** that lived in a shoe is a family! (line 10)
All kinds of **creatures** can make up a family (line 13)
All kinds of **numbers** can make up a family (line 14)



Pronunciation Note

Observe que, na palavra *mixture*, o *x* representa o som de /ks/ e não /s/ ou //, como em “mistura”, em português.

1 What do the words in **red** have in common? **They are plural nouns/words.**

Fonte: Franco e Tavares (2022, p. 77).

Figura 20 – Recorte da explicação do assunto Plural nouns

- 2** Read the fragments again. Then copy the following table into your notebook and replace each icon ★ with an appropriate answer.

Plurals		
How to make a noun plural	Examples	
Most nouns: noun + s	creature → ★ creatures kind → ★ kinds mixture → ★ mixtures	number ★ → numbers s parent ★ → parents s boy → boys s
Nouns ending in s, z, x, sh, ch or ss: noun + ★ es	bus → buses es waltz → waltzes es box → boxes es	wish → wishes es beach → beaches es princess → princesses es
Nouns ending in consonant + y: noun - ★ + ★ y; ies	baby → babies ies family → families ies	
Nouns ending in f or fe: noun - f or fe + ves	wolf → wolves ves calf → ★ calves	life → lives ves wife → ★ wives
Irregular plural nouns	man → men child → ★ children	woman → women person → ★ people

Fonte: Franco e Tavares (2022, p. 78).

Apesar disso, no tocante ao ensino das regras sobre o plural no inglês, o livro acaba não inovando e mantém a necessidade de os alunos memorizarem as regras de uso.

Artigos indefinidos: Diferente dos dois primeiros livros que analisamos e semelhante ao terceiro, o material em questão não apresenta esse assunto em suas páginas, o que gera uma lacuna na formação inicial dos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Simple Present: o livro apresenta explicações sobre a conjugação do presente simples na terceira pessoa do singular por meio da abordagem tradicional de ensino de inglês, isto é, demonstrando as regras para que os alunos as memorizem. Isso é ilustrado na figura 21, abaixo:

Figura 21 – Recorte da explicação do assunto Simple Present

Veja, no quadro a seguir, as regras ortográficas para verbos na 3ª pessoa do singular do *simple present*.

Regras ortográficas para verbos na 3ª pessoa do singular	Exemplos
A maioria dos verbos: verbo + s	sleep → sleeps s eat → eats s buy → buys s drink → drinks s
Verbos terminados em o, s, z, x, sh, ch: verbo + es	do → does es fix → fixes es miss → misses es wash → washes es buzz → buzzes es catch → catches es
Verbos terminados em consoante + y: verbo - y + ies	study → studies ies cry → cries ies
Exceção	have → has

Fonte: Franco e Tavares (2022, p. 78).

Isso posto, o livro da FTD diferencia-se, por um lado, dos demais materiais analisados ao apresentar e discutir elementos da Fonética e da Fonologia como forma de ensinar os discentes a perceberem as diferenças nas pronúncias das palavras e, assim, reconhecerem (des)semelhanças entre o português e o inglês. No entanto, apesar dessa proposta que se difere dos demais materiais didáticos analisados até o momento, o livro mantém a mesma abordagem tradicional dos outros materiais anteriormente explorados ao propor ensinar os assuntos gramaticais da mesma maneira voltado à memorização de regras.

- **Anytime! – 6º ano:** Editora Saraiva

Plural nouns: o livro também não apresenta qualquer explicação sobre o plural e, assim como os demais, adota uma abordagem que parte do princípio de que o discente é capaz de identificar e de utilizar o plural em inglês.

Indefinite articles: como demonstrado na figura 22, o livro da editora Saraiva apresenta o conteúdo de forma bastante superficial, fazendo uso, também, da estratégia de explicação gramatical por meio de uma atividade de assinalar. Nesse contexto, o aluno precisará ser introduzido ao assunto pelo professor para, assim, perceber/compreender o uso dos artigos indefinidos e, posteriormente, manusear o livro didático de forma adequada.

Figura 22 – Recorte da explicação do assunto indefinite articles

Definite and Indefinite Articles

5. Read the sentences and pay attention to the words in **bold**. Then, in your notebook, match the columns.

Princess Fiona is one of **the** main characters in **the** Shrek franchise and **the** main female lead.

She is **a** loyal friend, and unlike princesses of fairy tales, **an** expert in hand-to-hand combat with knowledge of Japanese martial arts [...].

- | | |
|--|--|
| a. As palavras em destaque na primeira frase | 1. de palavras que iniciam com som de consoante. c |
| b. As palavras em destaque na segunda frase | 2. são exemplos de artigo definido em inglês. Ele corresponde a o, a, os, as . a |
| c. O artigo a é usado antes | 3. de palavras que iniciam com som de vogal. d |
| d. O artigo an é usado antes | 4. são artigos indefinidos em inglês e equivalem aos artigos um e uma . b |

Fonte: Marques *et al.* (2022, p. 49).

Simple Present: O livro adota uma abordagem semelhante àquela utilizada para trabalhar com o tópico “artigos indefinidos”, citada nas linhas anteriores. Isso significa que o

material apresenta o conteúdo “*Simple Present*” através de atividades que, em linhas gerais, exigem a complementação das explicações gramaticais. Contudo, como demonstrado na figura 23, o livro em questão se apoia na metodologia de memorização de regras gramaticais, o que pode não incentivar os alunos a refletirem sobre a estrutura da língua inglesa propriamente dita.

Figura 23 – Recorte da explicação do assunto Simple Present

a. As formas verbais em destaque nas frases referem-se a ações no futuro.

- ações no futuro
- fatos ou rotinas no presente **x**

b. As frases estão na forma afirmativa. Em frases afirmativas no *Simple Present*, acrescentamos **-s** ou **-es** à forma básica do verbo quando o sujeito for he, she, it.

- he, she, it **x**
- you, we, they

2. In your notebook, complete the statements about the spelling rules of the *Simple Present*, using the items from the box.

has -s -es -ies

a. Em frases afirmativas no *Simple Present* em que o sujeito for *he, she* ou *it*, acrescentamos -s quando o verbo terminar em *-o, -ch, -ss* ou *-x*. **-es**

The teacher **teaches** Charlie to read and write.

Charlie **goes** to school every day.

Fonte: Marques *et al.* (2022, p. 70).

É importante destacar que, diferente dos demais livros analisados, o livro *Anytime*, da editora Saraiva, apresenta uma seção destinada a orientar os alunos a utilizarem o dicionário, como demonstrado nas Figuras 24 e 25, a seguir:

Figura 24 – Recorte da explicação sobre o uso de dicionário

Using a Dictionary

TIP
Além de dicionários impressos, existem vários dicionários gratuitos *on-line* e na modalidade de aplicativos para *smartphones*. Explore sites e aplicativos gratuitos, fazendo uma busca na internet com as palavras-chave **dicionário, português, inglês.**

2. You can use a bilingual dictionary to find the meanings of the words you don't know. Read the dictionary entries and, in your notebook, do the following activities.

1 **plenty** /plenti/ *pron* **A** 1 muito, de sobra 2 bastante: *That's --. Chega.* • *adv* 1 (*coloq*) o suficiente: ~ *high enough* suficientemente alto 2 (USA) muito 3 **plenty more** 1 de sobra 2 outros tantos: *There's room for -- more.* Há espaço para muitos mais. **B**

OXFORD Pocket. *Dicionário bilingue para brasileiros: português-inglês/ inglês-português.* Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 413.

2 **avoid** **C** **D** **a. void** **vt** 1 evitar, escapar, fugir a. 2 esquivar-se, eximir-se de, furtar-se a. 3 **JUR** invalidar.

MODERNO Dicionário Inglês & Português. **Michaelis.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/busca/ingles-portugues-moderno/avoid/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Fonte: Marques *et al.* (2022, p. 109).

Figura 25 – Recorte da continuação da explicação sobre o uso de dicionário



a. No caderno, relacione as seguintes informações às partes indicadas por letras nos verbetes.

- | | |
|--|------------------------------------|
| I. transcrição fonética E | IV. áudio com a pronúncia C |
| II. classe gramatical A | V. variantes de pronúncia F |
| III. exemplos de uso em frase B | VI. separação de sílaba D |

Fonte: Marques *et al.* (2022, p. 110).

Como demonstrado nas imagens, o livro em questão introduz aos alunos alguns elementos como transcrição fonológica (nomeada por ele como transcrição fonética), separação de sílabas e variantes de pronúncia, o que já demonstra um diferencial perante os demais livros didáticos analisados. No entanto, não é discutido de forma satisfatória o que seriam exatamente esses elementos, circunstância que pode dificultar em certo ponto a compreensão dos alunos no que diz respeito aos tópicos supracitados.

Nesse sentido, o livro didático *Anytime!* se ampara no professor, conferindo a ele a missão de apresentar as explicações teóricas para que, assim, o aluno consiga fazer pleno uso do material didático. Portanto, faz-se necessário que o docente possua uma formação robusta e, de modo mais específico, certo domínio da Fonética e da Fonologia para trabalhar com os alunos a percepção dos sons e das variadas pronúncias, bem como a compreensão de eventuais diferenças entre sua língua materna e a língua inglesa.

5.2 Conclusões acerca dos livros didáticos analisados

Por meio das análises dos livros didáticos, podemos afirmar que esse tipo de material atua como suporte para as aulas do professor, com o agravante de que alguns assuntos basilares do inglês são negligenciados ou até mesmo suprimidos por ele, como é o caso dos plurais dos substantivos e dos artigos definidos e indefinidos que não são apresentados/introduzidos em todos os materiais didáticos que analisamos. Dessa forma, comprova-se a necessidade de que o professor tenha domínio teórico e pedagógico dos conteúdos escolares para poder suplementar as lacunas de conteúdo ou a superficialidade de algumas explicações deixadas pelos livros didáticos com aulas à parte do que os materiais supramencionados propõem.

Outrossim, ao pensarmos sobre a forma como os livros didáticos abordam questões relacionadas à pronúncia e à percepção das palavras em inglês, é notória a ausência ou o pouco uso dos conhecimentos de Fonética e Fonologia em suas abordagens. Por conseguinte, mais uma vez, é clara a demanda de formação apropriada e eficiente do professor para que essas habilidades e competências sejam alcançadas pelo aluno, pois, como salienta os PCN, “no que se refere ao ensino de pronúncia, embora o professor não tenha de ser um especialista em Fonética/Fonologia, precisará conhecer alguns elementos que podem vir a atuar sobre o processo de aprendizagem” (Brasil, 1998, p. 102). Em consonância com isso, Carvalho e Costa (2019) defendem a importância que a Fonética e a Fonologia possuem na formação do docente, pois este necessita compreender a estrutura da língua que está ensinando.

Ademais, referente aos assuntos analisados nos livros didáticos que são discutidos neste trabalho, fica evidente a forma tradicional como os materiais didáticos apresentam os conteúdos. Apesar de tanto se criticar a abordagem tradicional de ensino de inglês no Brasil, que remonta ao período colonial (Leffa, 1999), mesmo em livros adotados para o período atual continua-se a apresentar certos conceitos e conhecimentos do inglês por meio de um viés conteudista, voltado à memorização por parte do aluno.

Além disso, os livros se propõem a utilizar da abordagem comunicativa por meio do uso de textos e estimulando o aluno a interagir com eles, mas acaba entrincheirando o conteúdo gramatical e ensinando-o por meio de um viés tradicional. Por conseguinte, espera-se do professor o manejo correto entre as duas abordagens, o que nem sempre ocorre caso ele não possua instrução adequada ou esteja disposto a se desprender de uma das abordagens para trabalhar em conjunto, como propõe o Foco na Forma (Long, 1991).

Dessa forma, a presente dissertação buscou compreender se as novas abordagens metodológicas embasadas nos pressupostos da Fonética e da Fonologia poderiam auxiliar os alunos no processo de aprendizagem do inglês e no enfrentamento da defasagem/limitação encontrada nos livros didáticos. Como demonstraremos a seguir, buscamos estimular a percepção do aluno no tocante à compreensão de como funciona a estrutura gramatical de algumas palavras no inglês e ao entendimento da lógica por trás dessas estruturas sem que seja preciso memorizar a estrutura gramatical apenas por ter que memorizar.

5.3 Reflexões dos momentos formativos

Nesta seção, apresentaremos, a partir do contato com as turmas teste e controle, as percepções que obtivemos por meio do contato frequente com os alunos e pela forma que foi conduzida o processo de ensino-aprendizagem.

5.3.1 Aulas com o grupo-teste

Inicialmente, propusemo-nos a introduzir os conhecimentos basilares da Fonética e da Fonologia, como articulação, fonemas e variações, a modo de familiarizar os alunos com as semelhanças e diferentes de sons e pronúncias que temos entre o português e o inglês.

Neste momento, foi possível observar a curiosidade e a surpresa dos alunos ao perceberem que a produção das vogais muda por meio da articulação mandibular e da língua, por exemplo. A empolgação também esteve muito presente ao perceberem como articulamos os órgãos para a produção de consoantes, como é o caso da letra “t” que necessitamos alçar a ponta da língua nos alvéolos (parte de trás dos dentes superiores, como explicado aos alunos) para a realização desse som.

É importante frisar que toda abordagem que utilizamos durante esse momento foi por meio de uma linguagem teórica adaptada, como é possível observar no material de apoio que desenvolvemos, disponível no apêndice F.

Após esta primeira aula, já no segundo encontro, introduzimos o conteúdo *Plural Nouns* apresentando algumas palavras em inglês no singular e no plural a modo de questionar os alunos qual estaria no plural. Neste ponto, os alunos ativaram a noção de transferência de conhecimentos da sua língua materna para a LE ao perceberem a similaridade do processo de sufixação para registrar a marcação de número em inglês assim como no Português, ou seja, a adição da consoante “s”.

Isto posto, passamos para a regra gramatical de inserção do sufixo “es” ao final das palavras que terminarem em: s, ss, z, x, ch, sh (Murphy, 2007). Diante disso, apresentamos inicialmente a regra gramatical, mas convidamos os alunos a refletirem sobre o porquê de não poder utilizar o sufixo “s” nessas palavras. Assim, após o momento reflexivo e de receio de falar por vergonha de errar (algum comum entre os alunos do Ensino Básico), alguns alunos começaram a afirmar: “*Não faz sentido utilizar esse “s”, pois não muda nada!*”; “*O mesmo som de cobrinha que tem no “s” aparece nas outras palavras. Ia só repetir*”.

Diante disso, ampliamos a discussão para toda a turma, levando-os a refletirem sobre as falas dos colegas. Se adicionarmos uma palavra de mesmo som final a outra parte da palavra com mesmo som, nada mudará, tendo em vista que, apesar da escrita estar diferente, haverá problemas na comunicação por causa da produção sonora semelhante. Desta maneira, podemos presenciar a ativação da Consciência Fonológica dos alunos que perceberam que os fonemas fricativos e africados, se repetidos no processo de sufixação do plural, gerariam problemas na construção sonora da palavra, sendo necessário, portanto, a inserção de outro fonema na sufixação, a vogal “e”, como é o caso das palavras “bus” que vira “buses”, “box” que vira “boxes” e “punch” que vira “punches”, por exemplo.

Seguindo a programação dos conteúdos, adentramos no assunto do *Simple Present*, em que foi possível aproveitar da mesma explicação do *Plural Nouns*, tendo em vista que a conjugação de terceira pessoa do singular utiliza o sufixo “s”. Portanto, uma vez que ocorre a mesma regra de utilização de “es” em final de palavras com fonemas fricativos, os alunos utilizaram o conhecimento prévio desenvolvido no assunto anterior, como é o caso dos verbos “fix” que vira “fixes”, “pass” que vira “passes” e “brush” que vira “brushes”.

Por fim, caminhando para o último assunto trabalhado, *indefinite articles*, apresentamos as noções gramaticais do uso dos artigos “a” e “an”, sendo que o artigo “a” precisa ser utilizado antes de palavras iniciadas por vogal e o artigo “an” é utilizado antes de palavras iniciadas com vogal, com consoantes com som de vogal – como é o caso da palavra “hour” /aʊr/ – (Murphy, 2007).

Dito isto, a modo de trabalhar estas regras com os alunos, apresentamos a eles a noção do processo fonológico de sândi (*linking*) (Roach, 1991). Por meio da conceituação de que o sândi é um processo utilizado para ligar palavras, iniciamos a explicação a partir da comparação com o Português (transferência), ao elencarmos exemplos de produções como: “mar azul” e “lápiz amarelo”, que na oralidade são realizadas com sândi, resultando em: [mara’zu] e [‘lapizamarElu].

Desta forma, os alunos conseguiram perceber a possibilidade de ocorrer o mesmo processo fonológico no inglês ao reconhecerem que o artigo “an”, por terminar com a consoante “n”, pode se ligar às palavras que iniciam com vogal ou som de vogal, com é o caso de “an egg” que vira [aneg]. Por fim, realizadas todas as aulas e atividades propostas, partimos para a realização da avaliação final a modo de atestar o desempenho dos alunos, que será apresentado mais à frente.

5.3.2 Aulas com a turma controle

No período de aulas com a turma do grupo controle, dispomo-nos a desenvolver uma estrutura de aula convencional, apresentando aos alunos os conteúdos por meio de uma aula expositiva para, posteriormente, utilizar o livro didático como apoio para realização de atividades. Neste sentido, assim como trabalhamos com o grupo teste, seguimos a mesma sequência dos conteúdos a serem ensinados para que as duas turmas realizassem a avaliação final no mesmo período.

Desta forma, iniciamos as atividades com a turma controle, introduzindo a comparação entre Português e inglês para a marcação de plural por meio do sufixo “s”. Neste ponto, os alunos (re)conheceram de forma satisfatória a estrutura de plural por se tratar de algo semelhante ao que é realizado na língua materna. Contudo, ao caminharmos para a segunda regra do plural, referente ao uso do sufixo “es”, percebemos desregulações no processo de aprendizagem.

No momento em que explanamos a regra do “es” de forma objetiva, acerca da necessidade de utilizar esse sufixo ao final de palavras que terminem em: s, ss, z, x, ch, sh, os alunos demonstraram dificuldades em compreender. Relatos como: “*Professor, inglês é muito difícil!*” e “*Eu não vou conseguir me lembrar de tudo isso?*” ecoaram na sala de aula como devolutivas dos alunos, o que denotou um ruído no processo de ensino-aprendizagem, sendo reforçado durante a realização de atividades no livro e comprovado nos resultados da avaliação final, que demonstraremos na próxima seção.

Seguindo os conteúdos, os mesmos problemas/dificuldades foram encontrados na apresentação da regra de conjugação dos verbos na terceira pessoa do singular do *Simple Present*. Apesar dos alunos já terem sido apresentados à noção de sufixação que é semelhante ao que ocorre no plural, a demanda de rememoração da regra apresentou-se, na visão do professor, como fator determinante para a sustentação da dificuldade dos alunos com o assunto.

Para o último assunto a ser estudado, *indefinite articles*, retomamos às noções de conseguir identificar o que seria uma consoante e uma vogal, bem como explicar que, no inglês, algumas consoantes podem possuir o som de vogal. Dito isto, explanamos aos alunos as regras acerca dos artigos “a” e “an”, apresentando exemplos no quadro de como eles aparecem nas frases. Após este momento explanativo, debruçamo-nos com os alunos no livro didático para que os mesmos desenvolvessem as atividades propostas, utilizando os conhecimentos estudados.

De modo geral, durante as aulas, pudemos constatar a dificuldade dos alunos com a compreensão dos assuntos devido ao que acreditamos estar relacionado à necessidade de memorização de regras. Deste modo, os discentes acabavam resumidos a decorar o que foi apresentado pelo professor e replicar esse conhecimento no livro por meio de atividades que reforçam a regra, uma vez que, no restante do livro, que se propõe a utilizar uma abordagem comunicativa, com uso de textos para a inserção do aluno com a língua, a parte gramatical estudada no capítulo não era de fato aplicada.

Por conseguinte, o aluno desenvolvia dificuldades com o assunto por causa da aula de abordagem tradicional e não recebia suporte adequado do livro, que apresenta o conhecimento gramatical de forma também tradicional, deixando o discente preso em atividades com regras entre textos diversos que nada se ligam ao conteúdo estudado.

Deste modo, passadas as aulas, demonstraremos a seguir o desempenho dos alunos, comparando, por meio de uma análise estatística, o desempenho das turmas teste e controle.

5.4 Análise dos resultados das avaliações finais

Nesta seção, apresentaremos os resultados de desempenho dos alunos na avaliação final somativa, sob a ótica da análise estatística do Teste-T. Para isso, dividiremos os resultados em seções para apresentar os dados de cada assunto estudado e aplicado na avaliação.

5.4.1 Análise dos resultados das questões de Plural Nouns e Simple Present

Os dados aqui analisados foram coletados a partir de três questões presentes na avaliação final, sendo que a primeira questão é composta por dez tópicos que solicitam que o discente seja capaz de transformar as palavras do singular para o plural. Na segunda questão, apresentamos aos alunos uma questão que demanda uma resposta discursiva para que eles

demonstrassem a capacidade de observar um gênero textual meme que utiliza princípios gramaticais do *Simple Present* em inglês, interpretá-lo e explicá-lo. A terceira questão da avaliação possui uma estrutura semelhante à primeira questão e solicita do aluno que ele seja capaz de completar as frases conjugando o verbo indicado na terceira pessoa do singular de forma correta. Nesse caso, como a regra se assemelha para o plural e a terceira pessoa do singular no inglês, apresentaremos os dados conjuntamente.

Deste modo, a tabela 1 apresenta os valores das médias¹², a tabela 2 as medianas¹³ e a tabela 3 as modas¹⁴ de acertos dos alunos, dividindo-os em grupo teste e controle, uma vez que a mesma avaliação foi aplicada para os dois grupos, como podemos observar a seguir.

Tabela 1 – Resultados de acerto por questão dos conteúdos Plural Nouns e Simple Present obtidas pelos Grupo Teste e Grupo Controle e respectivo valor de p

Questões	Conteúdo programático escolar	Acertos do Grupo Teste			Acertos do Grupo Controle			Valor de p
		Média	Mediana	Moda	Média	Mediana	Moda	
1	<i>Plural nouns</i>	8,7	9,0	10,0	5,5	5,0	5,0	< 0,001
2		8,1	10,0	10,0	2,2	0,0	0,0	< 0,001
3	<i>Simple Present</i>	8,4	9,0	10,0	5,7	5,0	5,0	< 0,001

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados apresentados na tabela, podemos perceber que ocorreu uma melhora significativa no desempenho dos alunos nas questões. A modo de comprovar isto, utilizamos o valor de p para confirmar a confiabilidade da pesquisa, tendo em vista que, segundo Costa (s.d., n. p.), “se o valor de p for maior do que o valor de alfa, deve-se aceitar a hipótese nula. Por outro lado, se o valor de p for menor do que o valor de alfa, deve-se rejeitar a hipótese nula”, ou seja, caso o valor de p seja menor que o valor base de 0,05, diante do

¹² A média é o valor obtido pela soma de todos os elementos de um conjunto de dados, dividida pelo número total de elementos. De acordo com Levine et al. (2014), a média é uma medida de tendência central que representa o "ponto de equilíbrio" de um conjunto de dados, sendo influenciada por todos os valores individuais da amostra. Segundo eles, a média é amplamente utilizada em diversas áreas, pois fornece uma visão geral do comportamento dos dados.

¹³ A mediana é o valor que divide um conjunto de dados ordenado em duas partes iguais. Ela é a medida de tendência central que indica o ponto médio dos dados, com 50% dos valores situando-se abaixo e 50% acima desse ponto. Montgomery e Runger (2010) afirmam que a mediana é menos sensível a valores extremos do que a média, tornando-a uma escolha robusta para representar conjuntos de dados que contêm *outliers* ou são assimétricos.

¹⁴ A moda é o valor que ocorre com maior frequência em um conjunto de dados. Segundo Triola (2017), em conjuntos de dados quantitativos, a moda pode ser utilizada para identificar a frequência mais comum de ocorrência.

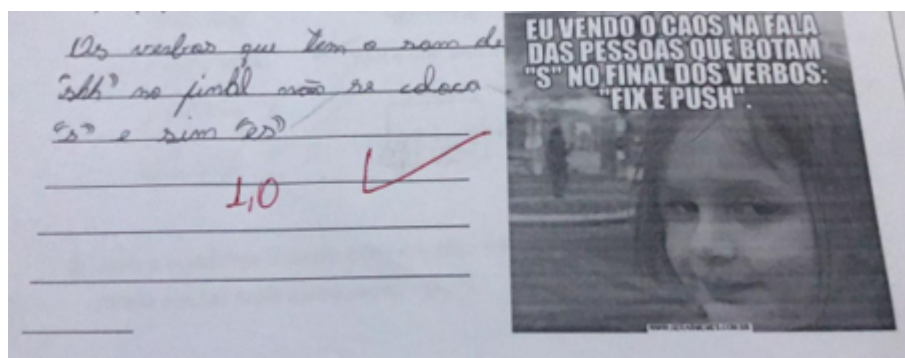
Teste-T para análise de dois grupos, podemos afirmar que os grupos são significativamente diferentes.

Neste sentido, por meio do resultado aferido de p em 0,001 para os dois grupos em ambas as análises da primeira e segunda questão, podemos afirmar que o grupo revestido pela abordagem teórico-metodológica de uso da Fonética e da Fonologia resultou em um significativo ganho no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em vista que foi alcançado um resultado médio satisfatório, com uma tendência central pela mediana de aproximadamente 90% de aproveitamento e uma alta ocorrência de notas máximas (10,0) no grupo teste, como demonstrado pela moda. Por outro lado, ao observarmos o desempenho do grupo controle, que foi ensinado com o modelo tradicional, fica evidente o baixo desempenho em comparação com o grupo teste.

Além disso, podemos justificar a queda de desempenho da primeira e da terceira questão para a segunda questão no grupo controle, sobretudo pelo alto índice de notas zero indicados pela moda, a partir da noção de que a segunda pergunta requer dos alunos uma reflexão mais aprofundada acerca do que de fato estava acontecendo no texto. Com isso, esperava-se do discente que ele fosse capaz de reconhecer e explicar o porquê de as estruturas utilizadas estarem incorretas e gerarem uma quebra de expectativa no meme. Assim, se comparadas com a primeira ou terceira questão em que o discente se resume a completar a palavra com “s” ou “es”, a segunda questão exigia mais do aluno.

Apesar dos desempenhos diferentes, é importante apresentar um dado curioso advindo do grupo controle. Durante o processo de correção da avaliação e tabulação dos dados, percebemos que, entre os alunos do grupo controle que acertaram responder a segunda questão, um discente respondeu à questão utilizando a Consciência Fonológica, como podemos verificar na figura 26:

Figura 26 – Resposta do aluno do grupo controle.



Fonte: Elaboração própria.

Diante do que observamos na figura 26, ainda no período em sala de aula, convocamos o discente que chamaremos de Bob para nos explicar, em particular, o que o levou a responder desta forma diferente do que foi estudado. Assim, Bob respondeu: “*Na minha cabeça não fez sentido uma palavra terminar com o som ‘shhh’ e colocar ‘s’. Não vai mudar nada!*”. Quando perguntando o porquê de ele ter respondido desta forma, Bob afirmou que não se lembrava de todas as terminações de palavras e, que por isso, preferiu se arriscar com esta resposta para ver se o professor iria considerar alguma coisa.

Isto posto, podemos perceber que, mesmo não tendo participado das aulas com noções sobre Fonética e Fonologia (grupo teste), o aluno Bob conseguiu, por meio de sua Consciência Fonológica, perceber uma possível inconsistência no uso do “s” em palavras terminadas com fonemas fricativos. Cabe destacar que a necessidade de responder uma questão avaliativa pode ter o levado a refletir sobre a estrutura da língua a modo de encontrar uma possível válvula de escape para a obrigação de relembrar a regra gramatical.

A seguir, apresentaremos os resultados referentes às questões do assunto *Indefinite Articles*.

5.4.2 Análise dos resultados das questões de *Indefinite Articles*

Os resultados obtidos com o assunto do *Indefinite Articles* foram coletados das respostas da quarta e da quinta questão da avaliação final e, assim, como nas demais questões, foram divididas em uma questão objetiva (em que o aluno deveria completar com os artigos “a” ou “an”) e uma questão discursiva para que o discente analisasse um gênero textual meme, como demonstrado nas tabelas a seguir.

Tabela 2 – Resultados de acerto por questão do conteúdo *Indefinite Articles* obtidas pelos Grupo Teste e Grupo Controle e respectivo valor de p

Questões	Conteúdo programático escolar	Acertos do Grupo Teste			Acertos do Grupo Controle			Valor de p
		Média	Mediana	Moda	Média	Mediana	Moda	
4	<i>Indefinite Articles</i>	8,2	9,0	9,0	5,9	5,0	5,0	< 0,001
5		8,2	10,0	10,0	5,2	10,0	10,0	< 0,021

Fonte: Elaboração própria.

Diante dos dados expostos nas tabelas, é possível observar que o desempenho da turma de grupo teste manteve-se semelhante com o desempenho nas questões de *Plural Nouns*

e *Simple Present*, demonstrando, ainda, um valor de p que reforça a confiabilidade estatística do resultado obtido pela turma. No tocante à quinta questão, que se refere a uma questão de resposta discursiva, podemos perceber uma evolução no desempenho da turma controle ao compararmos com a segunda questão da prova, superando a média de 2,2 para 5,2. Além disso, é necessário salientar que, nesta questão discursiva, ocorreu um maior número de alunos que acertaram a questão e, por tanto, receberam a nota máxima na questão (10,0), como é demonstrado pela mediana e pela moda.

A partir disto, podemos atribuir a melhora no desempenho dos alunos ao fato de que, se comparado com o *Plural Nouns* e com o *Simple Present*, a regra gramatical do *Indefinite Articles* tende a ser mais fácil de ser lembrada, uma vez que o aluno precisa apenas ser capaz de reconhecer vogais e consoantes e, no sexto ano, espera-se que o discente já tenha domínio disso. Não obstante, comparando com o grupo teste, ainda há uma diferença significativa entre os dois grupos (cf. Tabela 1 e 2), o que sustenta a nossa hipótese de que os dois grupos possuem desempenhos significativamente diferentes quando submetidos às abordagens teórico-metodológicas diferentes.

Enfim, apresentamos, nesta seção, os resultados e discussões da pesquisa, com foco na análise dos livros didáticos e no desempenho dos alunos em grupos de teste e controle. A análise dos livros revelou lacunas consideráveis, como a falta de abordagem detalhada sobre conteúdos essenciais como plurais, artigos indefinidos e *Simple Present*. Além disso, observamos uma ausência de elementos de Fonética e Fonologia, o que reforça a necessidade de um professor bem preparado para suprir essas deficiências e adaptar o material às necessidades dos alunos.

Ademais, os resultados das avaliações mostraram que o grupo teste, que recebeu instruções baseadas em Fonética e Fonologia, apresentou um desempenho significativamente superior em relação ao grupo controle, que seguiu um método tradicional. A análise estatística confirmou a eficácia da abordagem fonética, especialmente nas questões de *Plural Nouns*, *Simple Present* e *Indefinite Articles*, com o grupo teste obtendo melhores médias, medianas e modas de acerto. Dessa forma, esses resultados indicam que a inclusão de uma base teórica sólida em Fonética e Fonologia pode melhorar o entendimento e o desempenho dos alunos em conteúdos gramaticais, sugerindo a necessidade de uma revisão das metodologias de ensino aplicadas nos materiais didáticos atuais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho teve por proposta analisar a ação que os princípios teórico-metodológico da Fonética e da Fonologia possuem no processo de aprendizagem de inglês de alunos de uma escola pública municipal de Vitória da Conquista – BA, e como ou se os livros didáticos fazem uso destes princípios. Para isso, a nossa hipótese foi a de que o rompimento com um processo tradicional de ensino em prol da aplicação de uma forma diferente de apresentar e discutir a língua com os alunos por meio de noções fonético-fonológicas seria o caminho ideal para alcançar um desenvolvimento satisfatório na aprendizagem de inglês.

Desta forma, baseando-se na abordagem Foco na Forma, que une a importância do estudo da forma da língua com a necessidade de estimular o aluno a compreender o porquê de usarmos e aplicarmos a língua desta forma, desenvolvemos uma metodologia de ensino pautada no estímulo à Consciência Fonológica a partir do ensino de preceitos básicos da Fonética e da Fonologia aos alunos. Neste ponto, ao dividirmos as turmas de 6º ano em grupo teste e controle, aplicando o método proposto nesta dissertação frente ao método tradicional de ensino, como demonstrado nos dados obtidos, conseguimos comprovar a nossa hipótese de que a Consciência Fonológica é um forte aliado no processo de aprendizado e compreensão do inglês.

Ademais, ao analisarmos os livros didáticos, evidenciamos praticamente uma nulidade no tocante ao ensino de pronúncia e oralidade do inglês por meio dos conhecimentos da Fonética e da Fonologia, como demanda a BNCC. Outrossim, apesar de os materiais se disporem a renegar a abordagem tradicional e a propor o ensino a partir da abordagem comunicativa, quando é necessário apresentar conhecimentos gramaticais, os livros remontam à forma de ensino pautada em apresentação de regras, contrariando, assim, sua proposta comunicativa.

Consequentemente, diante da forma como o livro lida com a competência gramatical, fica evidente a necessidade do protagonismo do professor para ensinar de uma forma que não se restrinja a apresentar regras e exigir do aluno a memorização do conteúdo, o que não se demonstra eficiente. Destarte, acreditamos que a utilização da metodologia pautada na reflexão sobre a língua e no uso dos pressupostos teórico-metodológicos da Fonética e da Fonologia surgem como uma possibilidade para suprir as demandas e as lacunas que o ensino de inglês tradicional ou comunicativo mantêm.

Diante dos resultados positivos obtidos em nossa investigação, acreditamos na possibilidade de desenvolver uma metodologia própria para o ensino de inglês a partir da

Fonética e da Fonologia, em comunhão com os princípios de ensino da estrutura da língua e seu uso efetivo na perspectiva da comunicação. Para isso, consideramos expandir a pesquisa para os demais anos do Ensino Fundamental Anos Finais, a modo de compreender as possibilidades que esse método pode auxiliar na formação de alunos que iniciarão o contato com o inglês no 6º ano e concluirão o ciclo fundamental no 9ºano.

Portanto, consideramos que trabalhar os diferentes conteúdos gramaticais, bem como a inserção da oralidade dos alunos durante os quatro anos do Ensino Fundamental Anos Finais, perpassando por diferentes estruturas do inglês, ajudarão a compreender se o método discutido em nossa dissertação é plenamente funcional. Assim, por meio da metodologia fonético-fonológica estudado nesta dissertação, buscaremos investigar se esta metodologia pode vir a ser adotada por livros didáticos e por professores, a modo auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M. **Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s)**: articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competência sob a temática. 2006. 303 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas desde 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- ALVES, A. C. **A importância da consciência fonológica na aquisição do inglês como segunda língua**. 2016. 53 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 2016.
- ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonéticos/fonológicos da L2. *In*: LAMPRECHT, R. R. [et al.]. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- AMOS, E.; CONDI, R. **Peacemakers**: 6º ano – Manual do Professor. São Paulo: Richmond Educação, 2022.
- ATANAKA, A. H.; APARÍCIO, A. S. M. Metodologias De Ensino de Língua Estrangeira na Escola: Contribuições para a Reflexão e a Prática Docente. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 38, p. 177-191, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5036>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Xf7Z67CW6vLTBYfkRmcGCYc/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2024.
- BEST, C. T. A direct realist view of cross-language speech perception. *In*: STRANGE, W. (org.). **Speech Perception & Linguistic Experience**: Issues in Cross-Language. Londres: York Press, 1995. p. 171-204.
- BEST, C. T.; TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. *In*: BOHN, O. S.; MUNRO, M. J. (org.). **Language Experience in Second Language Speech Learning**: In honor of James Emil Flege. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 13-34.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**: língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.sk.com.br/pcn.html>. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 3 ago. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_05.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. PNLD. **Ministério da Educação**, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo: British Council Brasil, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisa_completa.pdf?trk=public_post_comment-text&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 30 jul. 2024.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.

CAMARA JR., J. M. **História da Linguística**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

CAMARA JR., J. M. **Princípios de Linguística Geral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CARVALHO, L. S.; COSTA, C. S. S. M. As contribuições de fonética e fonologia na formação do professor de língua materna. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, 23., 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019, p. 109-127. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlf/tomo01/09.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

CASSADY, J. C.; SMITH, L. L.; HUBER, L. K. Enhancing Validity in Phonological Awareness Assessment through Computer-Supported Testing. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, Amherst, v. 10, n. 18, nov. 2005. Disponível em: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1167&context=pare>. Acesso em: 14 jan. 2024.

CASTLES, A.; RASTLE, K.; NATION, K. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1529100618772271>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHARD, D.; DICKSON, S. Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. **Intervention in School and clinic**. v. 34, n. 5, p. 261-270, 1999.

CHOMSKY, N. Review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour. **Language**, v. 35, p. 48-63, 1959. Disponível em: <https://www.ugr.es/~fmanjon/A%20Review%20of%20B%20%20F%20%20Skinner%27s%20Verbal%20Behavior%20by%20Noam%20Chomsky.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024, às 11:39.

CHOMSKY, N. Linguistics and adjacent fields: a personal view. In: KASHER, A. **The chomskyan turn**. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper & Row, 1968.

CONTINUUM. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Grau, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/continuum/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

CORDER, S. P. A role for the mother tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. (org.). **Language transfer in language learning**. Amsterdam: John Benjamins, 1993.

COSTA, R. Bioestatística: O que é o valor de P?. **GoHealth**, s. d. Disponível em: <https://gohealthcursos.com/bioestatistica/o-que-e-valor-de-p/#:~:text=bioestatistica,%2C%20p%20%3D%200%2C980%2C%20etc>. Acesso em: 6 abr. 2024.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

CRISTOFOLINI, C. **Produção e articulação dos sons da fala**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, s.d. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/905248/mod_resource/content/1/Sons_da_fala_letras.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

ESCUDERO, P. **Linguistic Perception and Second Language Acquisition**: Explaining the Attainment of Optimal Phonological Categorization. Utrecht: LOT, 2005.

ELLIS, N. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 24, p. 143-188, 2002.

ELLIS, R. The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. **Tesol Quaterly**, v. 27, n. 1, p. 91-113, 1993.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERREIRA, E. S.; JULIANO, J. M. M. Desafios na aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental. **RECIT**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4829>. Acesso em: 4 abr. 2024.

FERREIRA, H. L. B. **Gramática e aquisição: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional**. 2001. 314 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Ways: English for Life: 6º ano – Manual do Professor**. São Paulo: Editora FTD, 2022.

FREITAS, G. C. M. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 155-170, jun. 2003.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, Regina *et al.* **Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FREITAS, P. M. F.; CARDOSO, T. S. G.; SIQUARA, G. M. Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade: avaliação de habilidades de rima. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 29, n. 88, p. 38-45, 2012.

FRIES, C. C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

GASS, S. M. **Input, Interaction, and the Second Language Learner**. 2. ed. New York: Routledge, 2018.

GILLON, G. T. **Phonological Awareness: From Research to Practice**. 2. ed. New York: Guilford Publications, 2017.

GNERRE, M. Linguagem e Poder. *In*: SÃO PAULO. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, p. 44-62.

GROSJEAN, F.; LI, P. **The Psycholinguistics of Bilingualism**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2013.

HARLEY, B. The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. 9. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 156-174.

HINKEL, E.; FOTOS, S. From theory to practice: a teacher's view. *In*: HINKEL, E.; FOTOS, S. (ed.). **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002, p.1-12.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Alemany Pr: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. New York: Longman, 1985.

LADO, R. **Introdução à Linguística Aplicada: linguística aplicada para professores de língua**. Tradução de Vicente Pereira de Souza. Petrópolis: Vozes, 1972.

LAMPRECHT, R. R. et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LEFFA, V. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998, p. 211-236.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São José do Rio Preto, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

LEVINE, D. M. *et al.* **Estatística: Teoria e Aplicações usando o Microsoft Excel em Português**. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

LIBERMAN, I. *et al.* Explicit syllable and phonemesegmentation in the young child. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 18, p. 201-212, 1974.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LONG, M. H. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (org.). **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam: Juhon Benajmins, 1991. p. 39-52.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (org.). **Handbook of second language acquisition**. New York: Academic Press, 1996. p. 413-468.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focuson form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. 9. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

LOVE, J.; DROPMANN, D.; SELKER, R. **Jamovi**. [2023]. Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em: 14 de jan. de 2024

MARINS-COSTA, E. G.; FREITAS, L. M. A.; NEVES, R. C. **Se liga na Língua Inglesa: New Beyond Words: 6ºano – Manual do Professor**. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

MARQUES, A. *et al.* **Anytime!:** Always Ready for Education : 6º ano – Manual do Professor. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

MEISEL, J. Simultaneous first language acquisition: a window on early grammatical developments. **DELTA**, São Paulo, v. 9, p. 353-385, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45481/30051>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MONTGOMERY, D. C.; RUNGER, G. C. **Applied Statistics and Probability for Engineers**. 5. ed. New York: Wiley, 2010.

MOOJEN, S.; SANTOS, R. M. Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 751-758, set. 2001. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/14639/9802/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MURPHY, R. **Essential Grammar in use**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MURPHY, R. **English Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate Learners of English**. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. Current developments in research on the teaching of grammar. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, n. 24, p. 126-145, 2004.

NORLAND, D. L.; PRUETT-SAID, T. **A kaleidoscope of models and strategies for teaching English to speakers of other languages**. Exeter: Libraries Unlimited, 2006.
ODLIN, T. **Language transfer: cross-linguistic influence in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 189 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

PALHARES, I. Mais de 70% dos alunos brasileiros têm aula de inglês com professor sem formação adequada. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/mais-de-70-dos-alunos-brasileiros-tem-aula-de-ingles-com-professor-sem-formacao-adequada.shtml>. Acesso em: 04 abril 2024.

PENNINGTON, M. Grammar and communication: new directions in theory and practice. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (org.). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. P. 79-100.

PÉRES, M. J. F. **O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: A practical course**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. 2. ed. Mexico D. F.: McGraw-Hill, 1998. p. 502.

SANTOS, M. A. F. **Tarefas de Estímulo de Consciência Fonológica no Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**. 2021. 75 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês) – Escola Superior de Educação Politécnico do Porto. Porto, 2021. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18153/1/DM_MariaDosAnjos_Santos_2021.pdf. Acesso em: 8 jan. 2024.

SAPORITO, A. et al. **Teláris Essencial: Inglês: 6º ano – Manual do Professor**. São Paulo: Editora Ática, 2022.

SATELES, L. M. D. **O lugar da gramática no ensino de línguas: a prática de uma professora em uma escola de idiomas**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. (Orgs. Charles Bailey e Albert Sechehaye). Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1916.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching: Linguistic theory and classroom practice. In: SAVIGNON, S. J. (org.). **Interpreting Communicative Language Teaching: contexts and concerns in teacher education**. New York: Yale University Press, 2002. p.1-27.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. vol. 2. p. 203-232.

SCHIMDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v.11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHIMDT, R. W. Awareness and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 13, p. 206-226, 1993.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language**, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. London: Longman, 1992.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, N. (org.). **The structure of phonological representations**. Foris: Dordrecht, 1982.

SILVESTRI, D. **La storia del sostrato: metodi e miraggi**. Naples: Gaetano Macchiaroli, 1977.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1957.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. 9. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 64-81.

TRIOLA, M. F. **Introdução à Estatística**. 12. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

TRUBETZKOY, N. S. **Principios de fonología**. Madrid: Editorial Cincel, 1973.

TRUBETZKOY, N. S. A fonologia atual. Trad. R. A. FIGUEIRA. In: DASCAL, M. (org.). **Fundamentos metodológicos de linguística**. Fonologia e sintaxe. v. 2. Campinas: IEL-UNICAMP, 1981. p. 15-35.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. [s.l.]: Unicef, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.

VALVERDE, I. **English and More: 6º ano**. São Paulo: Richmond Educação, 2021.

VIANNA, P. **Sândi vocálico externo: o processo e a variação na cidade de Florianópolis** – SC. 2009. 253 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

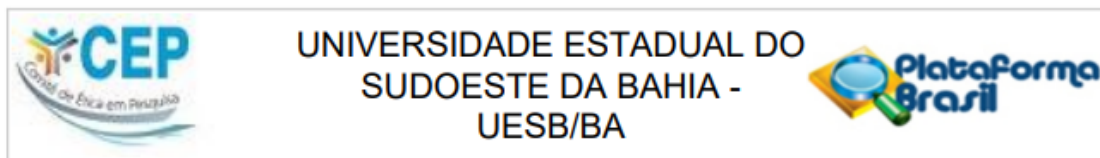
VILELA, A. C. S. **Transferência Linguística e Transferência de Treinamento na Interlíngua do Falante de Português-L1/Inglês-L2**. 2009. 288 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZIMMER, M. C. **A Transferência do Conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista**. 2004. 194 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Consciência fonológica e ensino de língua inglesa: um estudo acerca da aprendizagem por meio da Fonética e da Fonologia

Pesquisador: FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO Área

Temática:

Versão: 2

CAAE: 78069723.5.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.737.102

Apresentação do Projeto:

Apresentado pelo pesquisador: "O estudo de uma nova língua não gira em torno de apenas conhecer o vocabulário, mas também de compreender a estrutura desta língua, principalmente quando ela possui certas semelhanças e, ao mesmo tempo, diferenças da língua nativa do aluno, como é o caso do Inglês para os brasileiros. Nesse sentido, ao observarmos a forma como o inglês foi e, em alguns contextos, ainda é trabalhado atualmente sob a perspectiva tradicional no tocante ao ensino das estruturas da língua inglesa, deparamo-nos com a necessidade de buscar alternativas que dirimam o problema do estudar apenas por meio da memorização de regras. Isto posto, no presente trabalho, por meio da escolha do conteúdo do plural dos substantivos no inglês, objetivamos compreender se a utilização de preceitos teóricos de Fonética e Fonologia (ROACH, 1991) aplicados em aulas de 6º ano do Ensino Fundamental II podem proporcionar um melhor desempenho na compreensão do conteúdo estudado, auxiliando na aquisição do inglês por meio da ativação da consciência fonológica dos discentes (Gillon, 2017). Desta forma, elegemos duas turmas de 6º ano, sendo uma delas o grupo teste (que aplicaremos o assunto por meio da utilização do conhecimento teórico de Fonética e Fonologia) e a outra como grupo controle (que será aplicada o conteúdo de plural na perspectiva tradicional que o livro didático aborda), para o acompanhamento do momento de instrução e de avaliações diagnósticas para comprovar se a nova abordagem proporciona melhores resultados."

Página 01 de

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar se o estímulo à consciência fonológica contribui para a aprendizagem de Língua Inglesa, buscando analisar como alunos do Ensino Fundamental II reagem à abordagem fonético-fonológica no ensino dos assuntos do Inglês.

Objetivos Secundários:

- a) Analisar palavras do Inglês e do Português, observando suas semelhanças no processo de flexão de número sob a perspectiva dos discentes;
- b) Investigar como os materiais didáticos explicam o processo de formação do plural no Inglês;
- c) Verificar a percepção fonética dos alunos no processo de reconhecimento dos fonemas utilizados no ato de sufixação do plural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pelo pesquisador, na versão 2, conforme se segue:

Riscos: "A pesquisa oferece riscos mínimos, como desconforto e/ou cansaço. Tendo em vista que a presente pesquisa trata de questões de formação teórico-prática sobre a produção oral e percepção do inglês, uma vez que os alunos participarão de aulas formativas e responderão questões técnicas sobre o que eles compreenderam, há o risco do participante sentir vergonha em pronunciar alguma palavra em inglês tendo em vista que ele pode não ter domínio dessa língua estrangeira. Além disso, há também o risco do aluno sofrer com cansaço físico ou mental em decorrência da participação nas aulas que serão realizadas na escola. Para evitar estes riscos, no tocante ao desconforto, o aluno poderá apenas apresentar suas impressões por meio da resposta do formulário e da atividade escrita proposta em sala sem precisar pronunciar palavras em inglês se assim desejar. Sobre o risco de cansaço físico e/ou mental, dividiremos as aulas em encontros de 50 minutos, com pausas sempre que necessário, para evitar que o aluno se desgaste. Ademais, cabe pontuar que a participação dos alunos não atenta contra os direitos para os indivíduos envolvidos, pois garantiremos o anonimato e respeitaremos seus valores culturais, éticos, sociais e morais, bem como seus hábitos e costumes, conforme versa a resolução 466-2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)."

Benefícios: "Os participantes receberão uma formação teórico-prática sobre Fonética e Fonologia do inglês, que lhes proporcionará desenvolvimento na pronúncia e na percepção do inglês. Além disso, a presente pesquisa auxiliará no desenvolvimento de uma dissertação de

Página 02 de

Mestrado, que pretende investigar os possíveis benefícios do estímulo a consciência fonológica no ensino de inglês e propor uma forma ideal de representar/ensinar essas questões para estudantes e professores de inglês."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados pelo pesquisador, na segunda versão, conforme se segue:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2241788.pdf em 26/03/2024 - OK
- Brochura.pdf em 25/03/2024 - OK
- TCLE.pdf em 25/03/2024 - OK
- TALE_6_a_11.pdf em 25/03/2024 - OK
- TALE_12_a_17.pdf em 25/03/2024 - OK

Apresentados pelo pesquisador, na primeira versão, conforme se segue:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2241788.pdf em 05/03/2024 - PENDENTE
- Formulário.pdf em 05/11/2023 - OK
- Autorizacao.pdf em 05/11/2023 - OK
- folhaDeRosto_assinado.pdf em 01/03/2024 - OK
- Brochura.pdf em 01/03/2024 - PENDENTE (atualizar o cronograma).

- TCLE.pdf em 01/03/2024 - PENDENTE
- TALE_6_a_11.pdf em 01/03/2024 - PENDENTE
- TALE_12_a_17.pdf em 01/03/2024 - PENDENTE
- Compromisso_Geral.pdf em 05/03/2024 - OK

Observação: Há vários documentos duplicados. Foram listados, acima, apenas aqueles avaliados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há mais pendências. Atenção apenas para as seguintes informações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.

Página 03 de

20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma *EMENDA* para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação do parecer do relator por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2241788.pdf	26/03/2024 08:39:35		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2241788.pdf	25/03/2024 23:34:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.pdf	25/03/2024 23:29:44	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.pdf	25/03/2024 23:29:44	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_12_a_17.pdf	25/03/2024 23:26:27	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_12_a_17.pdf	25/03/2024 23:26:27	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_6_a_11.pdf	25/03/2024 23:26:11	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito

Página 04 de

Ausência	TALE_6_a_11.pdf	25/03/2024 23:26:11	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_6_a_11.pdf	25/03/2024 23:26:11	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/03/2024 23:25:51	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/03/2024 23:25:51	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Postado
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geral.pdf	05/03/2024 17:54:05	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geralassinado.pdf	04/03/2024 16:54:37	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinado.pdf	01/03/2024 16:36:32	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	05/11/2023 18:34:43	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito
Declaração de concordância	Compromisso.pdf	05/11/2023 18:32:26	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito

Outros	Formulario.pdf	05/11/2023 18:28:33	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	05/11/2023 18:17:23	FERNANDO GONCALVES DE SOUZA NETO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Página 05 de

JEQUIE, 01 de Abril de 2024

Assinado por:
Karla Rocha Python
(Coordenador(a))

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Fernando Gonçalves de Souza Neto**

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: **Dra. Vera Pacheco**

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Consciência fonológica e ensino de língua inglesa: um estudo acerca da aprendizagem por meio da Fonética e da Fonologia

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Tendo em vista a necessidade em aprender inglês para que possamos cada vez mais participar das coisas que acontecem hoje no mundo, como é o exemplo da Internet e da tecnologia, é comum que o aluno estude inglês por meio de métodos tradicionais (ou seja, formas antigas de ensinar) que apresentam regras a serem decoradas para depois fazer atividades. Nesse sentido, a partir de uma aprendizagem que só ensina com regras, o estudante pode ter dificuldades para conseguir dominar e entender o inglês, ao ter que decorar uma informação sem ter a noção do porquê usamos isso ou qual a lógica disso. Assim, esta pesquisa pretende trabalhar com a consciência fonológica (a capacidade de perceber os sons da fala e usá-los) para analisar como a percepção desses sons do inglês pode ajudar no estudo e na compreensão do inglês.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Assim, com esta pesquisa, queremos analisar se o ensino de inglês por meio do conhecimento em Fonética e Fonologia (o estudo dos sons da fala), adaptando a linguagem dessa ciência para uma forma que alunos do Ensino Básico compreendam, ajuda na aprendizagem de inglês do aluno. Além disso, temos por objetivo estimular a percepção auditiva dos estudantes, possibilitando uma forma de compreender as palavras em inglês, algumas de suas diferenças e seus usos.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

O aluno pelo o qual o o senhor é responsável participará de aulas de inglês na escola voltadas para a proposta do estudo da pesquisa, com o objetivo de ajudar no estudo dos conteúdos da disciplina de Inglês. Em um primeiro momento, o aluno vai participar de um questionário para observar qual é o grau de conhecimento sobre o assunto a ser estudado que ele possui. Após esse momento inicial, o aluno participará de aulas sobre como os sons são produzidos (Fonética e Fonologia). Seguindo as aulas, o aluno será apresentado ao conteúdo da disciplina e, após isso, haverá uma atividade para avaliar se a forma como o assunto de inglês foi ensinado auxiliou na aprendizagem dele. Além disso, garantimos que o nome do estudante pelo qual o senhor é responsável ou qualquer material que indique a participação dele não será identificado e não será liberado acesso sem a sua permissão.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Na estrutura física da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, Avenida Jequié, Ibirapuera, Vitória da Conquista - BA, entre os dias 06 e 31 de maio.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Aulas: 50 minutos, duas vezes por semana;

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

☒ MÍNIMO ☐ MODERADO ☐ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. A pesquisa apresenta risco mínimo, dada a possibilidade de constrangimento (vergonha) e/ou desconforto ao estudar um língua diferente do português, além de cansaço físico ou mental em decorrência da participação dos alunos nas aulas que serão realizadas na escola.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar esse desconforto, o aluno poderá apenas apresentar suas impressões por meio da resposta do formulário e da atividade escrita proposta em sala sem precisar pronunciar palavras em inglês se assim desejar. Sobre o risco de cansaço físico e/ou mental, dividiremos as aulas em encontros de 50 minutos, com pausas sempre que necessário, para evitar que o aluno se desgaste.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)**5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):**

O aluno participará de uma formação teórico-prática sobre Fonética e Fonologia (a ciência que estuda a produção dos sons da fala) do inglês, o que lhe proporcionará desenvolvimento na pronúncia e na percepção do inglês.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A presente pesquisa auxiliará no desenvolvimento de uma dissertação de Mestrado, que pretende investigar os possíveis benefícios do estímulo a consciência fonológica no ensino de inglês e propor uma forma ideal

de representar/ensinar essas questões para estudantes e professores de inglês.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa? R:

Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa? R: O

pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Fernando Gonçalves de Souza Neto

Endereço: Avenida Braulino Santos, nº 1251, Candeias, Vitória da Conquista - BA. Fone: (73)

99115-6496 / E-mail: fernando.jandiroba@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequié. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

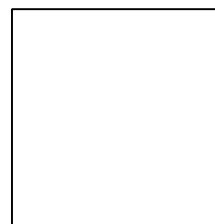
☐ em participar do presente estudo;

☐ com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados darse-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para participantes entre 12 e 17 anos de idade

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)

Olá!

Gostaríamos de te CONVIDAR para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento, com atenção, e me diga se você concorda. Se concordar, assine na caixa onde tem escrito “Rubrica” em todas as páginas e, também, lá no final, na linha “Assinatura do Participante”.

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?! Desde já, obrigado!

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Fernando Gonçalves de Souza Neto.

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Dra. Vera Pacheco

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Consciência fonológica e ensino de língua inglesa: um estudo acerca da aprendizagem por meio da Fonética e da Fonologia.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Tendo em vista a necessidade em aprender inglês para que possamos cada vez mais participar das coisas que acontecem hoje no mundo, como é o exemplo da Internet e da tecnologia, é comum que o aluno estude inglês por meio de métodos tradicionais (ou seja, formas antigas de ensinar) que apresentam regras a serem decoradas para depois fazer atividades. Nesse sentido, a partir de uma aprendizagem que só ensina com regras, o estudante pode ter dificuldades para conseguir dominar e entender o inglês, ao ter que decorar uma informação sem ter a noção do porquê usamos isso ou qual a lógica disso. Assim, esta pesquisa pretende trabalhar com a consciência fonológica (a capacidade de perceber os sons da fala e usa-los) para analisar como a percepção desses sons do inglês pode ajudar no estudo e na compreensão do inglês.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Assim, com esta pesquisa, queremos analisar se o ensino de inglês por meio do conhecimento em Fonética e Fonologia (o estudo dos sons da fala), adaptando a linguagem dessa ciência para uma forma que alunos do Ensino Básico compreendam, ajuda na aprendizagem de inglês do aluno. Além disso, temos por objetivo estimular a percepção auditiva dos estudantes, possibilitando uma forma de compreender as palavras em inglês, algumas de suas diferenças e seus usos.

3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você participará de aulas de inglês na escola voltadas para a proposta do estudo da pesquisa, com o objetivo de ajudar no estudo dos conteúdos da disciplina de Inglês. Em um primeiro momento, você vai participar de um questionário para observar qual é o seu grau de conhecimento sobre o assunto a ser

estudado. Após esse momento inicial, você participará de aulas sobre como os sons são produzidos

(Fonética e Fonologia). Seguindo as aulas, você será apresentado ao conteúdo da disciplina e, após isso, haverá uma atividade para avaliar se a forma como o assunto de inglês foi ensinado te ajudou a aprender inglês. Além disso, garantimos que o seu nome ou qualquer material que indique a sua participação não

será identificado e não será liberado acesso sem a sua permissão dos seus pais ou responsáveis.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Na estrutura física da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, Avenida Jequié, Ibirapuera, Vitória da Conquista - BA, entre os dias 06 e 31 de maio, nos dias previsto pelo horário da escola para as aulas de Inglês.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Aulas: 50 minutos, duas vezes por semana;

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, podemos dizer que o risco é

☒ MÍNIMO ☐ MODERADO ☐ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

A pesquisa apresenta risco mínimo, dada a possibilidade de constrangimento (vergonha) e/ou desconforto ao estudar um língua diferente do português, além de cansaço físico ou mental em decorrência da sua participação nas aulas que serão realizadas na escola

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar esse desconforto, você poderá apenas apresentar suas impressões por meio da resposta do formulário e da atividade escrita proposta em sala sem precisar pronunciar

palavras em inglês se assim desejar. Sobre o risco de cansaço físico e/ou mental, dividiremos as aulas em encontros de 50 minutos, com

pausas sempre que necessário, para evitar que você se desgaste.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Você participará de uma formação teórico-prática sobre Fonética e Fonologia (a ciência que estuda a produção dos sons da fala) do inglês, o que lhe proporcionará desenvolvimento na pronúncia e na percepção do inglês.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A presente pesquisa auxiliará no desenvolvimento de uma dissertação de Mestrado, que pretende investigar os possíveis benefícios do estímulo a consciência fonológica no ensino de inglês e propor uma forma ideal de representar/ensinar essas questões para estudantes e professores de inglês.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM QUERER SABER: (Direitos dos participantes)

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

- R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.
- 6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.
- 6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?
R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.
- 6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?
R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.
- 6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?
R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.
- 6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?
R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.
- 6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Fernando Gonçalves de Souza Neto

Endereço: Avenida Braulino Santos, nº 1251, Candeias, Vitória da Conquista - BA. Fone:

(73) 99115-6496 / E-mail: fernando.jandiroba@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que estou ciente e concordo em participar deste estudo. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) PARA participantes entre 6 e 11 anos de idade

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

(Para indivíduos entre 6 e 11 anos de idade)



Somos estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia onde estamos estudando no Mestrado em Linguística e estamos fazendo uma pesquisa.

A gente está estudando sobre novas jeitos de ensinar inglês por meio da forma como ouvimos, percebemos e falamos algumas palavras.

Por que a gente percebeu que alguns materiais didáticos e algumas aulas de inglês ensinam algumas coisas de uma forma que você precisa ficar memorizando regrinhas.

Por isso que a gente quer testar uma forma de ajudar você a aprender inglês sem precisar ficar só memorizando regrinhas e, assim, conseguir saber o motivo que leva o que você está estudando ser dessa forma.



Só que precisamos da sua ajuda para isso.
Se a gente te convidar para participar, você aceita?

Mas antes de você responder, vamos te explicar
direitinho como vai ser.

A gente vai fazer o seguinte:

Você participará de aulas de inglês na escola. Em um primeiro momento, passaremos uma atividade escrita como perguntas sobre você. Após esse momento inicial, o professor vai lhe ensinar sobre como os sons são produzidos (Fonética e Fonologia). Seguindo as aulas, você aprenderá os assuntos do livro de uma forma diferente e, após isso, você irá fazer uma atividade sobre o que foi estudado.

É importante que você saiba que pode acontecer de você ficar um pouquinho cansado com as aulas que teremos e com vergonha de tentar falar ou ler palavras em inglês.

Mas não se preocupe! Vamos tomar bastante cuidado.

Se durante as aulas você não se sentir confortável em tentar falar em inglês ou participar da aula dando sua opinião por meio da fala, você poderá apenas responder as atividades escritas. Fique tranquilo que não falaremos suas resposta para os seus coleguinhas. Além disso, teremos aulas curtinhas para que você não fique cansado. Teremos também um intervalo/recreio para você descansar caso precise.

Se você puder nos ajudar, vai ser bom por que você aprenderá coisas novas sobre o inglês e estará ajudando outros estudantes como você.

Tem mais :)

Pode ser que a gente publique estas informações em livros, artigos, apresente em alguns congressos ou outros lugares, mas a gente só vai dizer que você participou se você e o seu responsável (pai, mãe, avô, avó...) deixarem, certo?!

Vou guardar tudo direitinho por 5 anos e depois eu joga fora.

Ah! Quando eu terminar, volto pra te contar o que eu descobri.



Para participar não precisa pagar nada.

Se eu te incomodar, você pode pedir pra parar e pra sair quando quiser, sem problemas.



Tem alguma dúvida? Alguma coisa da pesquisa te prejudicou? Pode ligar ou mandar um e-mail, que vamos te ajudar:

Pesquisador responsável: Fernando Gonçalves de Souza Neto

Endereço: Avenida Braulino Santos, nº 1251, Candeias, Vitória da Conquista – BA.

Telefone: (73) 99115-6496 | E-mail: fernando.jandiroba@hotmail.com



Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Telefone: (73) 3528-9727 | E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de Funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08:00 às 18:00

Você tem direito a umas coisas chamadas de Ressarcimento e Indenização. Mas, como é um pouco complicado de explicar, vou mandar no documento que você vai levar para os seus responsáveis, e aí eles podem ler e te dizer o que é, certo?



E aí, posso contar com você?



Sim! ()



Não! ()

Marcou NÃO?

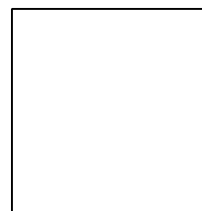
Não tem problema. É só me devolver os papéis. Obrigado assim mesmo. :-)

Marcou SIM?

Que legal! Obrigado(a)! Agora, por favor, assine primeiro nessa linha aí em baixo, depois no quadrinho “Rubrica”, em todas as páginas, e leve estes papéis para os seus pais ou responsáveis lerem e assinarem para mim, ok? Depois é só me devolver.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante



Impressão Digital
(Se for o caso)

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se
necessário, use a frente e o verso do papel. :)

APÊNDICE E – Atividade Diagnóstica



Escola: _____
 Aluno: _____
 Turma: _____ Data: ____/____/____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

1º) Qual é a sua idade?

2º) Você já estudou inglês em outro lugar? (Em curso de inglês ou em outra escola).

() Sim () Não

3º) Você tem contato com inglês em seu dia a dia fora da escola?

() Sim () Não

4º) Se sim, onde?

5º) Você nasceu em qual cidade? _____

6º) Você já estudou em escola particular ou cursinho de inglês?

() Sim, em escola particular

() Sim, em cursinho de inglês

() Sim, em escola particular e cursinho de inglês

() Não

APÊNDICE F – Apostila para aula com grupo teste



Escola: _____
 Aluno: _____
 Turma: _____ Data: ____/____/____

Material para a aula

→ Você sabe como conseguimos falar?

Para produzir som e, assim, conseguir se comunicar oralmente, o ser humano possui toda uma estrutura que é chamada de **aparelho fonador**.

Nesse aparelho, temos algumas partes que são responsáveis diretamente pela construção da nossa voz, do que e como falamos.

Temos:

Os pulmões: são responsáveis por ser o “motor” do nosso aparelho. É a partir dos pulmões que o “combustível” da nossa fala é bombeado. Que combustível seria esse?

Laringe: é a estrutura em que transporta o combustível da fala até a nossa boca. Imagine a laringe como se fosse uma mangueira que leva o ar bombeado até a saída.

Pregas vocais: também conhecidas como cordas vocais, são um músculo responsável pela produção do som. Quando o ar passa pelas pregas, elas podem vibrar ou não, produzindo assim certos sons da fala. Imagine as pregas como cordas de um violão. A diferença é que o som será produzido por meio da vibração do ar ao passar por elas enquanto que as cordas do violão precisam ser vibradas pelas nossas mãos.

Por fim, para produzir certas letras, como as consoantes, o ar precisa passar por uma última estrutura, a **boca**. E, dependendo como a passagem de ar ocorrer pela boca, teremos diferentes produções de letras, como vogais e consoantes.

→ Imagine a vogal **a**. Fale um **A** bem alto. Percebeu que o ar passou livremente pela sua boca?

Isso ocorre, pois as vogais não possuem nenhum tipo de barreira na boca.

Quando pensamos nas consoantes, a produção do som já é bem diferente, pois fazemos certas barreiras em nossas bocas para impedir a passagem do ar.

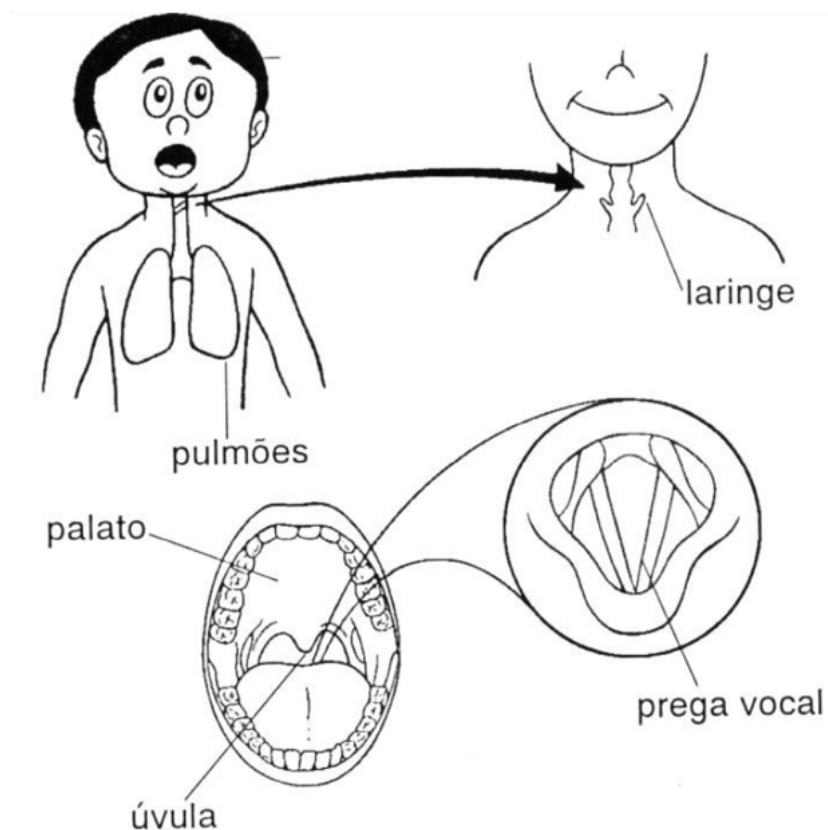
Vamos pensar em uma palavra com a **letra M**, por exemplo. Tente aí. Percebeu que fechamos a boca toda e depois soltamos o ar de vez? Parece até uma explosão do ar que estava preso em nossa boca e, depois, saiu de vez.

Agora, que tal pensarmos na **letra S**?

Percebeu que a boca fica meio aberta, e o ar saiu da nossa boca com certa dificuldade, fazendo um **chiadinho**? Vamos lá, tente chiar novamente. Parecemos até uma cobra.



Agora, pense em outras letras do nosso alfabeto. Quais delas você consegue perceber um chiado?



fonte: CRISTOFOLINI, C. s.d. Disponível em:
<https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/905248/mod_resource/content/1/Sons_da_fala_letras.pdf>

Pensando no plural

Plural nouns

➡ Em qualquer idioma do mundo, se uma palavra não pode ser pronunciada e fazer sentido de acordo com a estrutura do idioma falado, logo, a palavra não existe.



Agora, vamos pensar no plural do inglês...

➡ Assim como no português, a maioria das palavras são colocadas no plural ao adicionarmos a letra S no final da palavra.

➡ ➡ { Cachorro = Dog
Cachorros = Dogs }

Apesar disso, no inglês, para ficar no plural, algumas palavras precisam que um ES seja colocado no final das palavras. Nesse caso, a regra da gramática afirma que palavras terminadas em: **s**, **sh**, **ch**, **z** e **x**, precisam do ES para ficar no plural.

➡ Dessa forma, vamos pensar da seguinte forma: o que as palavras terminadas em **s**, **sh**, **ch**, **z** e **x** tem em comum?

Vamos tentar pronunciar algumas dessas palavras para descobrir?

- Bus
- Box
- Pass
- Punch
- Push
- Wish
- Buzz

➡ Percebeu que todas essas palavras terminam com um chiado?

➡ Ou seja, por exemplo, já que a palavra **bus** já termina com um chiado, se adicionarmos um S no final dela, haverá alguma alteração na pronuncia da palavra?

Bus → **Buss**

➡ **Não muda nada na pronuncia da palavra, logo, não temos como diferenciar uma palavra da outra.**

Por isso que, quando uma palavra terminar em chiado, para a flexionarmos no plural, colocaremos ES no final, pois, assim, ao pronunciarmos a palavra, teremos um novo som entre as letras S.

Bus → **Buses**

➡ Portanto, se a palavra chiar no final, devemos colocar ES, com exceção das palavras terminadas na vogal o, pois elas também receberão ES.

Indefinite articles

➡ **Artigos indefinidos** são utilizados para abordar um substantivo que não temos certeza de suas características. Por exemplo, no português, quando falamos: “**Eu tenho um professor**”, não sabemos que tipo de professor é, de qual disciplina etc. Se falarmos,

“**meu primo comprou uma bola**”, podemos ter certeza se essa bola é de futebol, basquete ou vôlei? E a cor? Será que ela é vermelha, preta ou branca? Não temos como ter certeza, por isso que se chama artigo indefinido.

No português, utilizamos os artigos: **um** e **uma**;

No inglês, utilizamos os artigos: **a** e **an**.

Atenção!!!

- Usamos o artigo “**a**” antes de palavras que começam com consoantes:

Ex.: a car (um carro)

a dog (um cachorro)

a girl (uma garota)

- ➔ Usamos o artigo “**an**” antes de palavras que começam com vogal ou com consoantes com som de vogal.

Ex.: an egg (um ovo)

an orange house (uma casa laranja)

Sândi

- ➔ **Sândi**: é um processo fonológico que usamos para ligar as palavras.

Quando uma palavra termina em consoante e a próxima começa em vogal, você já percebeu que juntamos as duas para falar mais rápido?

Faça o teste: as palavras Mar Azul. Você fala ela junta ou separada normalmente?

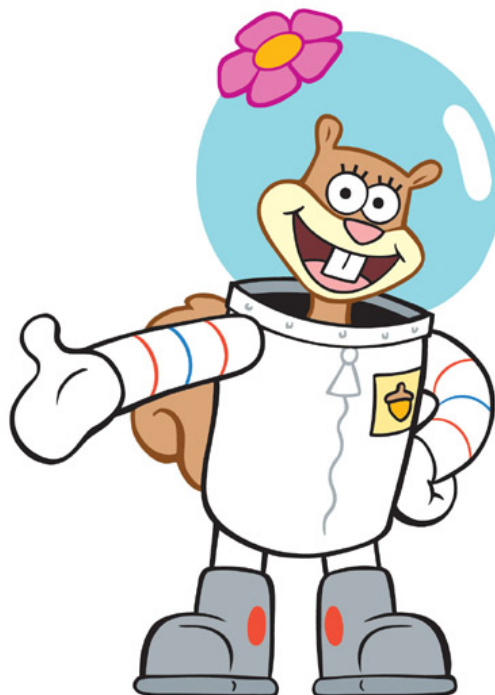
E a palavra Lápis Amarelo?

Percebeu?

No inglês, acontece a mesma coisa. Pense assim: por que a regra manda utilizar “an” antes de palavras que começam com vogal ou som de vogal? Para que possamos utilizar o Sândi.

Tente ler agora os exemplos da página anterior fazendo o Sândi. O que achou?

➡ **PS:** Na dúvida, lembre-se da Sandy do desenho Bob Esponja. Ela vai te ajudar a juntar as palavras seja no português ou no inglês.



APÊNDICE G – Avaliação Final

	Escola: _____
	Aluno: _____
	Turma: _____ Data: ____/____/____

ATIVIDADE AVALIATIVA

1º) Passe as palavras a seguir para o plural:

a) Dragon: _____

f) Fuzz: _____

b) Box: _____

g) Notebook: _____

c) Drink: _____

h) Glass: _____

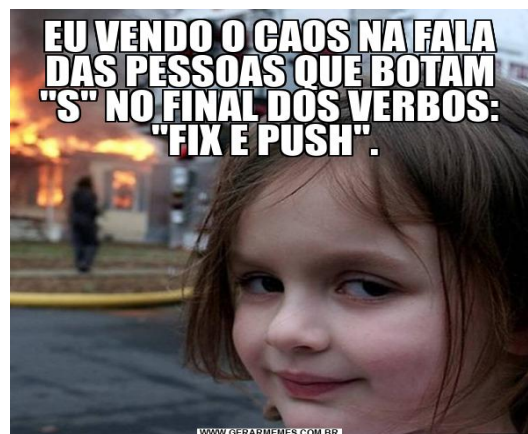
d) Beach: _____

i) Ant: _____

e) Ring: _____

j) Crush: _____

2º) Observe o meme a seguir e explique-o:



3º) Complete as frases, conjugando os verbos entre parênteses da forma correta.

a) Louise _____ at the Brad's Office. (work)

b) Donald _____ bread with nuts jelly every morning. (eat)

c) He _____ in my house everyday. (pass)

- d) Bob _____ tea for breakfast. (drink)
e) Michelle _____ her daughter's hair every night. (brush)

f) Sullivan _____ computers and cell phones. (fix)
g) She _____ to watch tv with her boyfriend. (like)
h) Reginald _____ fire pokemons in the game. (catch)
i) My dog _____ at the postman. (bark)
j) Vilma _____ very loudly.
(buzz)

4º) Marque a alternativa que completa as palavras com o artigo indefinido correto (a ou an).

- a) _____ orange house.
b) _____ red car.
c) _____ yard.
d) _____ drink
e) _____ ugly dog
f) _____ pink pig.
g) _____ egg
h) _____ syrup
i) _____ dice
j) _____ ice

5º) Observe o meme a seguir:



Explique o porquê da Sandy estar com tanta raiva do Patrick. Qual é o problema e como seria a forma correta?

APÊNDICE H – Plano de aula – 2º dia com o grupo teste

LESSON PLAN

Série: 6º A

Disciplina: Inglês

Data: 08/05/2024

Tópico: Conhecimento fonético-fonológico

Aula nº 2

Objetivos da aula:

- (Re)conhecer, identificar e diferenciar os fonemas e sons.

Materiais necessários:

- Lousa
- Apostila
- Pincel atômico
- Papel

Estrutura / Atividade: 100 min.

1. Interação inicial com os alunos (warm up) - 15 minutos

- Iniciar a aula conversando com os alunos sobre a forma como falamos, levando-os a refletir como ocorre a produção dos sons da fala; reflexão sobre como ocorre a articulação da boca para a realização de alguns sons;

2. Introdução ao conhecimento teórico de Fonética e Fonologia - 30 minutos

- Abordar o assunto teórico por meio do auxílio da apostila;

3. Atividade de Produção - 15 minutos:

- Realizar uma atividade de produção de sons, onde os alunos devem repetir palavras e frases focando na correta articulação dos fonemas. Inicialmente exemplos em português e depois em inglês;

4. Gamefication moment: Jogo de fonemas - 35 minutos:

- Dividir a turma em grupos e propor um jogo de identificação de fonemas, onde cada grupo recebe uma palavra e deve identificar todos os fonemas presentes. O grupo que identificar corretamente mais fonemas ganha o jogo.

5. Encerramento da aula e realização da chamada - 5 minutos

Referências:

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: A practical course**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

APÊNDICE I – Plano de aula – 3º dia com o grupo teste

LESSON PLAN

Série: 6º A

Disciplina: Inglês

Data: 13/05/2024

Tópico: *Plural nouns*

Aula nº 3

Objetivos da aula:

- Identificar as regras de formação de plurais em inglês;
- Desenvolver habilidades auditivas e de pronúncia ao praticar a produção dos sons das palavras no singular e plural.

Materiais necessários:

- Lousa
- Apostila
- Pincel atômico
- Papel
- Caixa de som

Estrutura / Atividade: 100 min.**1. Interação inicial com os alunos e breve recapitulação da aula anterior - 10 minutos**

- Iniciar a aula conversando com os alunos sobre a aula anterior;

2. Introdução ao conteúdo - 30 minutos

- Introduzir o conceito de plural em inglês, explicando que, assim como no português, existem diferentes regras para formar o plural;
- Explicar tanto as regras gramaticais quanto o porquê dessas regras do ponto de vista dos sons da língua, levando-os a refletir sobre os fonemas e a sufixação do plural de algumas palavras.

3. Explicação por meio da Fonética e da Fonologia - 20 minutos:

- Após os alunos começarem a discutir sobre os fonemas, explicar brevemente sobre o som dos fonemas fricativos e africados (como "s", "z", "sh", "ch"), e como esses sons influenciam a adição de "es" no plural. Usar exemplos sonoros para demonstrar as diferenças;
- Tocar gravações de palavras como "bus", "church", "box" e pedir aos alunos que identifiquem se o som final chia ou não e, conseqüentemente, se a palavra precisará de "es" no plural.

4. Gamefication moment: Jogo de cartões - 20 minutos:

- Dividir a turma em pequenos grupos. Após isso, distribuir cartões com palavras no singular, solicitando que os alunos formem pares corretos com seus plurais.

5. Reflexão e Síntese - 15 minutos

- Discussão Aberta: Abrir espaço para que os alunos compartilhem o que aprenderam sobre a formação do plural e como a Fonética e a Fonologia ajudaram a entender as regras. Perguntar como esse conhecimento pode ajudar na pronúncia e na escrita de palavras em inglês.

6. Encerramento da aula e realização da chamada - 5 minutos**Homework:**

- Folha com exercícios rápidos em que os alunos devem completar frases com o plural correto das palavras, considerando as regras e a pronúncia.

Referências:

MURPHY, R. **Essential Grammar in use**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MURPHY, R. **English Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate Learners of English**. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: A practical course**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

APÊNDICE J – Plano de aula – 5º dia com o grupo teste

LESSON PLAN

Série: 6º A

Disciplina: Inglês

Data: 20/05/2024

Tópico: Indefinite articles

Aula nº 5

Objetivos da aula:

- Identificar e aplicar corretamente os artigos indefinidos "a" e "an" em inglês;
- Entender as regras de uso dos artigos baseadas nos sons das palavras que os seguem, focando na distinção entre sons de vogais e consoantes.
- Desenvolver a habilidade de pronunciar corretamente palavras que requerem "a" ou "an", utilizando o conhecimento de Fonética e Fonologia.

Materiais necessários:

- Lousa
- Apostila
- Pincel atômico
- Papel
- Caixa de som

Estrutura / Atividade: 100 min.

1. Interação inicial com os alunos e breve discussão sobre o assunto dos artigos indefinidos - 10 minutos

- Ativação do Conhecimento Prévio: Iniciar a aula perguntando aos alunos quando e como eles usam os artigos "um" e "uma" em português. Utilizar exemplos no quadro para destacar como os artigos são usados com substantivos que começam com vogais ou consoantes;

2. Introdução ao conteúdo - 15 minutos

- Apresentar a regra básica de que "a" é usado antes de palavras que começam com som de consoante e "an" antes de palavras que começam com som de vogal. Utilizar exemplos como "a car" e "an apple" para ilustrar.

3. Explicação por meio da Fonética e da Fonologia - 20 minutos:

- Explicar o conceito de sândi (linking) e como ele pode influenciar a escolha entre "a" e "an". Use exemplos como "an hour" e "a university" para mostrar que a escolha depende do som inicial, e não da letra.

- **Prática Auditiva:** Tocar gravações de palavras como "honest", "hour", "unicorn" e "umbrella" e pedir aos alunos que identifiquem o som inicial e decidam qual artigo indefinido usar.

4. Gamefication moment: metodologias ativas - 30 minutos:

- **Jogo de Classificação:** Distribuir cartões com substantivos que começam com diferentes sons. Os alunos devem colocar os cartões em duas colunas: uma para palavras que seguem "a" e outra para palavras que seguem "an". Os grupos devem justificar suas escolhas, focando nos sons das palavras.
- **Desafio de Sândi:** Cada grupo deve criar frases usando "a" e "an" e praticar a leitura em voz alta, prestando atenção ao sândi e à fluência entre as palavras. Eles devem se revezar para corrigir a pronúncia dos colegas.

5. Reflexão e Síntese - 20 minutos

- **Discussão Aberta:** Reunir a turma para discutir as observações feitas durante as atividades e perguntar como o conhecimento sobre os sons das palavras e o conceito de sândi ajudou na escolha correta entre "a" e "an".
- **Criação de Mapa Mental:** No quadro, criar um mapa mental com a ajuda dos alunos, destacando as regras de uso dos artigos indefinidos, exemplos de palavras, e dicas fonéticas importantes.

6. Encerramento da aula e realização da chamada - 5 minutos

Homework:

- Folha com frases incompletas, onde os alunos precisam preencher com "a" ou "an". Inclua exemplos de palavras com som inicial de vogal e consoante.
- Atividade no livro, páginas: 23 e 24.

Referências:

MARQUES, A. et al. **Anytime!**: Always Ready for Education : 6º ano – Manual do Professor. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

MURPHY, R. **Essential Grammar in use**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MURPHY, R. **English Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate Learners of English**. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: A practical course**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

APÊNDICE K – Plano de aula – 7º dia com o grupo teste

LESSON PLAN

Série: 6º A

Disciplina: Inglês

Data: 27/05/2024

Tópico: Simple Present - affirmative form

Aula nº 7

Objetivos da aula:

- Compreender o uso e a formação do Simple Present em inglês;
- Identificar e aplicar as regras de conjugação do Simple Present, especialmente na terceira pessoa do singular;
- Entender a relação entre fonemas e a formação de verbos no Simple Present, com foco na adição de "s", "es", e "ies".

Materiais necessários:

- Lousa
- Apostila
- Pincel atômico
- Papel
- Caixa de som

Estrutura / Atividade: 100 min.

1. Interação inicial com os alunos - 10 minutos

- Ativação do Conhecimento Prévio: Iniciar a aula revisando como os alunos conjugam verbos em português no presente simples. Perguntar se eles conhecem algumas regras de conjugação em inglês e escreva alguns exemplos no quadro.

2. Introdução ao conteúdo - 20 minutos

- Introduzir o Simple Present em inglês, explicando que ele é usado para descrever ações habituais, fatos gerais e verdades universais.
- Apresentar as regras de conjugação no Simple Present, enfatizando a adição de "s", "es", e "ies" na terceira pessoa do singular (he, she, it). Usar exemplos como "he runs", "she watches", "it flies".
- Incentivar os alunos a pensar sobre a pronúncia e os sons finais dos verbos, usando como referência o que foi visto no assunto do plural em inglês.

3. Explicação por meio da Fonética e da Fonologia - 20 minutos:

- Revisitar brevemente o que são fonemas fricativos e africados (como "s", "z", "sh") e como esses sons influenciam a adição de "es" na conjugação de verbos. Use exemplos auditivos para demonstrar as diferenças.

- **Prática Auditiva:** Tocar gravações de palavras como "fixes", "passes", "washes", pedindo aos alunos que identifiquem os sons finais e expliquem por que "es" foi adicionado.

4. Gamefication moment: metodologias ativas - 25 minutos:

- **Jogo de Conjugação:** Dividir os alunos em grupos e distribuir cartões com verbos no infinitivo. Os alunos devem conjugar os verbos para a terceira pessoa do singular no Simple Present, usando as regras aprendidas. Cada grupo deve explicar sua escolha, focando na pronúncia e nas terminações dos verbos.
- **Desafio Fonético:** Em seguida, cada grupo recebe uma lista de verbos que terminam em diferentes fonemas. Eles devem praticar a pronúncia dos verbos conjugados, enfatizando os sons finais e a correta adição de "s", "es", ou "ies". Um grupo pode corrigir a pronúncia do outro.

5. Reflexão e Síntese - 20 minutos

- **Discussão Aberta:** Reunir a turma para discutir o que observaram durante as atividades. Pergunte como a Fonética e a Fonologia ajudaram na compreensão das regras de conjugação do Simple Present.
- **Criação de Mapa Conceitual:** No quadro, criar com ajuda dos alunos um mapa conceitual que ilustre as regras de conjugação, os exemplos discutidos, e as dicas fonéticas associadas às terminações verbais.

5. Encerramento da aula e realização da chamada - 5 minutos

Homework:

- **Folha com frases incompletas,** onde os alunos precisam completar com o verbo conjugado corretamente na terceira pessoa do singular. Inclua verbos com diferentes terminações.
- **Atividade no livro,** páginas: 71 e 72.

Referências:

MARQUES, A. et al. **Anytime!**: Always Ready for Education : 6º ano – Manual do Professor. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

MURPHY, R. **Essential Grammar in use**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MURPHY, R. **English Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate Learners of English**. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: A practical course**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.