

## UMA CONCEPÇÃO ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO FORMAL APLICADA AO ENSINO DE PRONÚNCIA DE INGLÊS

Tufi Neder Neto<sup>1</sup>

Resumo: Este trabalho apresenta uma concepção alternativa de educação formal aplicada ao ensino de pronúncia de inglês. Após a constatação de um quadro de ineficiência no ensino de pronúncia relatado na literatura da área e confirmado no contexto de Belo Horizonte, formulamos uma abordagem cujos princípios destacam a utilização da metalinguagem na formação de novos conceitos na L2 e a oportunidade de prática para a introjeção desses conceitos. Essa abordagem vem também fundamentada em uma concepção ampla de educação, na qual a função básica da escola é desenvolver a autonomia no aluno. Essa concepção enfoca a responsabilidade e conscientização do aluno acerca de seu processo de aprendizagem. Nessa visão, o aluno deve ser levado a refletir sobre suas crenças acerca da aprendizagem para iniciar um movimento de reestruturação cognitiva necessário ao seu crescimento. Nesse processo, destaca-se o desenvolvimento da auto-regulação por meio do enfoque em habilidades metacognitivas. Para testar essa abordagem, foi realizado um estudo de caso com 178 alunos de um colégio da rede particular de Belo Horizonte. Eles expressaram suas reações e opiniões acerca da eficácia dessa abordagem. Os resultados revelaram uma forte receptividade dos alunos e apontam a necessidade de mais estudos para a confirmação da validade de nossa proposta.

Palavras chave: autonomia, metacognição, pronúncia, responsabilidade

Abstract: This article presents an alternative conception of formal education applied to the teaching of the pronunciation of English. After having confirmed the existence of a situation of inefficiency in the area in the context of Belo Horizonte, we elaborated an approach whose main principles lie in the use of metalanguage in the formation of new concepts in the L2 and the opportunity of extensive practice for the internalization of those concepts. Our approach is also based in a more general view of education, in which the basic function of schools is to develop students' autonomy. It focuses on the students' responsibility and awareness of their learning process. In this view, students should be lead to reflect upon their beliefs on learning in order to trigger a process of cognitive restructuring. In order to do this, the student develops self-regulation abilities through the use of metacognition. To test this approach, we conducted a case study with 178 students from a private school in Belo Horizonte. They expressed their opinions and reactions to the approach. The results showed a strong receptivity from the part of the students and point to the need of more studies to confirm its efficiency.

Key words: autonomy, metacognition, pronunciation, responsibility

### 1. Introdução

O ensino da pronúncia no Brasil não se encontra em uma situação satisfatória. Um dos problemas mais sérios é a formação geral de muitos professores, os quais não possuem competência para falar e/ou ensinar a língua (Consolo, 2000). Com o comprometimento da competência dos docentes, espera-se naturalmente uma deficiência no ensino da pronúncia de inglês nas nossas escolas; entretanto é exatamente nessa área que se pode atuar, seja por meio de uma capacitação mais eficiente nos cursos de Letras ou por meio de educação continuada no âmbito da pós-graduação. Se os professores se sentirem mais seguros e efetivamente forem mais capazes, é possível que possam atuar em prol de um ensino mais efetivo.

Por outro lado, entendemos que os problemas enfrentados no âmbito específico do ensino da pronúncia de língua inglesa refletem uma situação preocupante estendida ao processo de aprendizagem geral das escolas brasileiras. Como exemplo, citamos o resultado da aplicação de um teste para determinar habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática, o Prova Brasil, o qual evidencia a fragilidade da educação básica em escolas públicas no Brasil. Nos dizeres de Maranhão (2006): “Mais de 50% das [crianças] que estão

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela UFMG. E-mail: tfneder@uai.com.br

na 4ª série mal decifram textos simples e são fracas ao lidar com números”. E acrescenta: “As lacunas se refletem no mau desempenho das que tiveram sorte de alcançar o fim do ensino fundamental (de cada cem alunos da 1ª série, só 59 chegam à 8ª e 40 ao fim do ensino médio)”, revelando um quadro caótico em relação à educação em nossas escolas públicas.

Uma análise mais detalhada das causas dessa situação foge ao escopo deste trabalho; supomos, no entanto, que uma delas reside na divisão do conhecimento em áreas na estruturação do currículo escolar. Este, na maioria das escolas no mundo, é organizado de forma que as disciplinas ficam isoladas no processo de educação formal (Zabala, 2002). Zabala (ibid) argumenta que não há problema em se dividir o currículo por disciplinas, mas, sim, de ensiná-las dentro de uma perspectiva isolada das outras áreas. Dentro dessa organização, os alunos assimilam os conteúdos de cada disciplina sem perceber sua conexão na formação integral do conhecimento humano.

Um currículo interdisciplinar abrangeria três campos do conhecimento: o âmbito conceitual, de conteúdo específico de cada área; os aspectos procedimentais, ligados às competências e habilidades de raciocínio e estudo; e os atitudinais, que englobam posturas e atitudes dos alunos frente ao aprendizado e à sua condição na sociedade<sup>2</sup>. A nossa concepção adota esta divisão e ainda recomenda a sua aplicação mediada pela metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre o aprendizado e o conhecimento.

Mas por que pregamos a necessidade de se inserirem os três aspectos de forma integrada com outras disciplinas? Cremos que os alunos chegam à escola com crenças acerca da aprendizagem que podem dificultar o seu desenvolvimento cognitivo. Tais crenças podem condená-los, por exemplo, a um papel de eterno receptáculo de conhecimentos devidamente mastigados pelo professor. Tradicionalmente, o aluno tem assumido um papel passivo no desenvolvimento de sua aprendizagem, papel esse referendado pela pedagogia de ensino de língua estrangeira (Bohn, 2003). Ele se esquia da responsabilidade sobre seu crescimento, não se enxergando como o principal responsável pelo processo.

Não se pode, contudo, cobrar dos alunos a responsabilidade sobre sua aprendizagem se não lhes oferecermos os meios para que a assumam efetivamente. No campo procedimental, por exemplo, o aluno tem o direito de conhecer novas formas de aprender, de se relacionar com as informações para transformá-las em conhecimento, evitando que recaia em um estado de imobilidade e impotência (learned helplessness) devido a percepções de incompetência e desmotivação frente a tarefas que considere impossível de realizar ou nas quais não enxergue relevância pessoal (Dörnyei, 1994). Para que atinja a autonomia, o aluno deve, outrossim, ser capaz de monitorar o andamento das atividades em que estiver envolvido, avaliando a eficácia das estratégias aplicadas em situações específicas e decidindo, quando for

---

<sup>2</sup> Estes termos são utilizados nos PCNs (1998) e no relatório Jacques Delors (Unesco, 1996) a respeito dos aspectos fundamentais necessários à educação.

o caso, substituí-las por outras que se mostrarem potencialmente mais promissoras para o alcance dos objetivos pretendidos (Oxford & Burry-Stock, 1995).

Defendemos, portanto, a elaboração de um currículo que apresente, de modo balanceado, um enfoque nos campos conceituais, atitudinais e procedimentais. Os currículos de cada disciplina devem ser integrados de forma a propiciar um crescimento harmônico do conhecimento do aluno com vistas à autonomia via desenvolvimento de sua responsabilidade.

## 2. Uma abordagem para o ensino de pronúncia de língua inglesa

A formulação de nossa abordagem de ensino de pronúncia toma por base o papel da educação que discutimos na introdução e noções derivadas do estado da arte na área. Ela vem norteadas por princípios e procedimentos que servem de base para a prática do professor<sup>3</sup>:

- a) a educação formal é um processo **integral**, no qual as disciplinas atuam de forma **interdependente** na constituição dos saberes do aluno em direção à sua **autonomia**;
- b) para ser autônomo, o aluno, primeiramente, tem que passar por um processo de **transformação interior** objetivando o **autoconhecimento**, o **conhecimento procedimental** e o **conhecimento sobre seu objeto de estudo** da maneira mais completa e **explícita** possível;
- c) faz-se necessária, assim, uma **preparação** no início das unidades ou aulas, por meio da **introspecção**, objetivando uma **reflexão individual** e/ou uma **discussão em grupo** acerca das **crenças** em relação aos campos **atitudinal**, **procedimental** e **conceitual**. Um ponto de importância primária é a **responsabilidade do aluno** frente ao seu processo de crescimento;
- d) após a preparação, a aula é iniciada e o aluno tem sua **percepção** e **atenção** direcionadas a um **insumo** específico, para que tenha **consciência** de um aspecto fonológico da L2;
- e) esse processo de aprendizagem, no campo da aquisição de uma L2, é essencialmente controlado e explícito, passando pela descoberta de como essa língua formula seus **conceitos** e **regras** de funcionamento. Tal descoberta é um exercício de **intuição** da L2 mediado pela utilização da **metalinguagem** e da **modelagem** do professor. A introjeção dos conceitos formulados, em termos de mudança de desempenho dos alunos, é facilitada pela **oportunidade de prática** em sala de aula;
- f) após o processamento, o aluno exterioriza sua **produção**, a qual passa pelo **monitoramento** e **avaliação** do professor, dos colegas e do próprio aluno.

Em termos de didática, acrescentamos outros princípios:

- a) os diversos **estilos de aprendizagem** devem ser contemplados quando as atividades são elaboradas, para que um maior número de alunos seja beneficiado;
- b) o ensino de pronúncia deve ser integrado às outras áreas da L2;

---

<sup>3</sup> A base teórica da área de pronúncia, por problemas de limitações na extensão deste trabalho, encontra-se em Neder Neto (2006).

c) o tratamento de erros demanda uma conscientização dos alunos a respeito dos seus efeitos sobre a comunicação, com o intuito de focar a atenção dos alunos e torná-los mais receptivos ao ensino;

Tendo estes princípios em mente, elaboramos uma unidade de ensino de pronúncia como teste para nossa abordagem.

## 2.1 A aplicação da abordagem de ensino de pronúncia

Com o intuito de testar as opiniões de alunos de uma escola básica sobre nossa abordagem, participaram 178 alunos de um colégio da rede particular da cidade. Esse colégio foi escolhido, pois é onde o pesquisador trabalha há 14 anos e onde lhe foi oferecida a possibilidade de realização da pesquisa. São alunos da 8ª série do ensino fundamental e da 2ª série do ensino médio, cujo nível de domínio do idioma varia de elementar a intermediário.

Foi aplicado o estudo da pronúncia da terminação *-ed* no final de verbos regulares. Este ponto foi escolhido porque, apesar de já terem estudado o passado de verbos regulares há pelo menos 2 anos, a maioria (72%) dos alunos não conhecia as três maneiras diferentes de se pronunciar-lo. Dessa forma, o primeiro ponto que é importante destacar é a necessidade da atenção para que os alunos percebam detalhes que passariam despercebidos.

Convém salientar, também, que a nossa intenção não foi medir o progresso dos alunos na pronúncia. Isso se deve ao fato de que, como o programa da disciplina já estava fechado, foi impossível inserir o ensino de pronúncia de forma progressiva ao longo do curso. Assim, um acompanhamento longitudinal da evolução dos alunos se mostrou inviável, o que nos levou a optar pela captação das opiniões dos informantes acerca das limitações e potencialidades da nossa concepção de educação. Para a aplicação da unidade de ensino foram utilizadas 3 aulas consecutivas de 45 minutos, distribuídas em um período de 2 semanas. Ela foi elaborada tomando como base os princípios norteadores de nossa abordagem, os quais serão comentados por meio de uma análise de cada exercício proposto, juntamente com os dados obtidos.

Em nossa concepção, o primeiro passo de toda unidade de ensino é a preparação dos alunos. O objetivo dessa preparação é a sua conscientização sobre aspectos dos três campos de conteúdos programáticos: atitudinais, procedimentais e conceituais. Neste caso, a preparação consistiu em um questionário sobre a aprendizagem de pronúncia (ver apêndice D em Neder Neto, 2006:286).

A primeira pergunta do questionário foi:

**“1- Qual seria o seu objetivo em relação à pronúncia da língua inglesa?”**

Esta pergunta objetivou captar as crenças dos alunos acerca do que constitui uma boa pronúncia, já que, durante a orientação para respondê-la, solicitamos aos alunos que

imaginassem em qual nível desejariam que sua pronúncia estivesse ao final de um longo curso de inglês. As respostas mais recorrentes foram, em termos percentuais<sup>4</sup>:

Tabela 1: objetivos de pronúncia dos informantes (adaptada)

1- Falar bem, ter uma pronúncia perfeita/ótima	23
2- Ter uma pronúncia próxima/igual à de um nativo	16
3- Falar fluentemente	14
4- Inteligibilidade	12
5- Comunicar com estrangeiros	08
6- Comunicar com falantes nativos	07

Podemos notar que a idéia de se comunicar bem permeia a maioria das respostas mais gerais (1, 3 e 4), com 49% das respostas. O paradigma do falante nativo ainda é importante (itens 2, 5 e 6, somados), aparecendo com um percentual (31%) grande, dada a importância atribuída pelos informantes para o falante nativo.

As três perguntas seguintes do questionário serão analisadas conjuntamente:

**“2- Você utiliza alguma estratégia para melhorar sua pronúncia? O quê?”**

**“3- Troque suas idéias com um colega perto de você. Anote uma ou mais estratégias que ele utiliza e que você não conhecia ou não usa.”**

**“4- Você acha que foi válido trocar idéias de estratégias de aprendizagem com o colega? Por quê?”**

Estas questões tinham um objetivo duplo: primeiro, conscientizar o aluno sobre o fato de que ele utiliza, mesmo sem se dar conta, várias estratégias como suporte para sua aprendizagem e, segundo, propiciar uma troca de estratégias com o colega para enriquecer o repertório de todos. Em termos de resultados, queremos destacar, na pergunta 2, que 95% dos alunos declararam utilizar pelo menos uma estratégia para aprender a pronúncia. Quanto à troca de estratégias, 71% responderam que a atividade foi válida para aumentar seus conhecimentos/estratégias. Em conjunto, esses resultados nos mostram que os informantes reconhecem o valor das estratégias para a aprendizagem.

As próximas questões visavam a uma preparação para uma atividade em grupo que seria realizada posteriormente, assim como possibilitar uma reflexão sobre os erros cometidos pelos colegas e pelos próprios informantes. As perguntas foram:

**“5- Você sabe detectar problemas na pronúncia de colegas de sala? Dê um exemplo.”**

**“6- Você sabe detectar problemas na própria pronúncia? Dê um exemplo.”**

Nesse caso, 74% dos informantes declararam que conseguem sempre perceber erros de pronúncia dos colegas, 12% conseguem perceber às vezes e 14% afirmaram que não conseguem fazê-lo. Quanto a perceber os próprios erros, 44% declararam conseguir fazê-lo sempre, 16% às vezes e 38% nunca. Podemos ver, assim, que um exercício em grupo seria de grande valia para melhorar a percepção dos alunos sobre os colegas e sobre si próprios.

Concluindo a análise da preparação, queremos destacar que é importante que os três aspectos da aprendizagem sejam contemplados nesta etapa, em graus variados de

<sup>4</sup> Todas as tabelas a seguir foram retiradas de Neder Neto (2006).

intensidade conforme a percepção do professor sobre a turma. Em nosso caso, o aspecto atitudinal foi explorado na explicitação das crenças dos alunos acerca do que significa ter uma boa pronúncia na língua inglesa. Os aspectos procedimentais foram investigados por meio das estratégias de aprendizagem e os aspectos conceituais foram abordados sob o ponto de vista da capacidade dos alunos em perceber os erros de pronúncia dos colegas e de si próprios.

Após a preparação, foram iniciadas as atividades relativas à pronúncia dos verbos regulares no passado. A primeira atividade foi de compreensão auditiva. Ela não enfocou o ponto de pronúncia especificamente, pois a intenção era que os alunos fossem expostos às formas em uma atividade comunicativa. Ela foi adaptada de Hewings & Goldstein (1998):

1- Last week, Jane Garfield saw an accident from her office window. Later she told a friend about what she had seen. Listen to the conversation. As you listen, decide which of these headlines appeared in the local newspaper the day after the accident.

**Before you listen. Talk to your classmates and identify at least one strategy that you can use to do this exercise. Write it here:**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- ( ) Man knocked down by speeding motorbike
  - ( ) Man injured by ambulance
  - ( ) Man and woman killed crossing road
  - ( ) Man injured by car at intersection

**Did the strategy work well?** \_\_\_\_\_

Um dos objetivos desta atividade foi a prática da troca de estratégias, sobre a qual os alunos refletiram na preparação. Similarmente, os alunos puderam planejar sua aprendizagem ao refletir sobre qual estratégia seria eficaz para a realização da atividade. Por fim, eles puderam avaliar a eficácia da estratégia utilizada para, assim, vislumbrar outras possibilidades de ação no futuro. Assim, o exercício abrange tanto aspectos conceituais quanto procedimentais, configurando-se em um verdadeiro exercício da metacognição.

Após a introdução feita pelo exercício 1, o ponto de pronúncia é abordado explicitamente pela primeira atividade de prática da produção oral. Veremos que a possibilidade de prática da produção oral permeia toda esta unidade de ensino, em coerência com nossa crença acerca de sua importância para a aprendizagem significativa dos conteúdos. O exercício 2 é o seguinte, também adaptado de Hewings & Goldstein (ibid):

**2- Work with a classmate. Read to each other these words from the conversation you've just heard.**

walked knocked jumped wanted looked explained arrested stopped called arrived started helped  
carried missed

**At this point, you may have noticed the pronunciation objective of this lesson. What is it?**

Este é o momento em que a atenção do aluno é direcionada para a pronúncia do final *-ed* dos verbos regulares. Ao direcionarmos sua atenção, permitimos que eles ampliem os recursos cognitivos direcionados para o processamento da atividade. Ao mesmo tempo, a

repetição de itens isolados retira a carga cognitiva que agiria no sentido de limitar a atenção do aluno em uma atividade comunicativa.

O exercício que dá prosseguimento à unidade introduz os três tipos de pronúncia do final *-ed*. Vale salientar que as três possibilidades foram conferidas explicitamente, assim como se introduziu o conceito da adoção de barras para a transcrição de símbolos fonéticos e os símbolos fonêmicos utilizados para o *-ed*:

**3- The *-ed* ending is pronounced in one of three ways. Listen again to the past tense *-ed* words from the story and write them in the table according to the pronunciation of the *-ed* ending.**

/ /	/ /	/ /
Walked		

**Were you able to identify the three kinds of pronunciation correctly?**

Este exercício enfoca a capacidade perceptiva do aluno. Ele é levado a distinguir os sons e classificá-los entre as três possibilidades apresentadas. Após a correção do exercício, os alunos são levados a refletir acerca do seu desempenho na atividade e poderão começar a identificar problemas específicos, de acordo com o tipo de erros que possa ter cometido.

Já no exercício 4, os alunos são convidados a praticar a aprendizagem indutiva e estabelecer regras ou princípios das três pronúncias. A pergunta foi:

**4. What can you say about the correspondence spelling x pronunciation for the *-ed* ending in English?**

Como os exemplos oferecidos pelo exercício 3 não possibilitam que os alunos formem as regras completas, eles conseguiram agrupar algumas tendências, como “*sons que vibram fazem o -ed soar como / d / ou sons que não vibram fazem o -ed soar como / t /*”.

O exercício 5 é semelhante ao exercício 3. Ele objetivou reforçar a capacidade de perceber as diferenças de pronúncia e possibilitar aos alunos a checagem de suas hipóteses a respeito de suas regras de distribuição. O exercício segue, abaixo:

**5. Listen to the teacher and classify these other verbs according to their pronunciation of the *-ed* ending:**

created	decided	died	disappeared	suffered	laughed	enjoyed	slammed	hated
refused	introduced	mixed	planned	watched	believed	started	washed	showed

/ /	/ /	/ /

**Listen again and check your answers. Now, repeat the verbs after the teacher.**

**Were you able to classify all/most the verbs correctly?**

O monitoramento em forma de reflexão é uma constante em uma unidade nos moldes de nossa abordagem. O aluno deve ter oportunidades de parar para analisar o seu progresso, suas crenças e assim por diante. Dessa maneira, ele criará as condições necessárias para realizar a transformação interna necessária a tornar o aprendizado mais eficiente.

O exercício 6 realiza a formalização das regras. Novos símbolos fonêmicos são introduzidos, assim como a metalinguagem entra em ação com o conceito de sons vozeados e desvozeados.

6. As you can see, there are three rules for the pronunciation of the *-ed* ending in English. Let's complete them below:

- a) If a verb ends in a /t/ sound or a /d/ sound, the final *-ed* is pronounced \_\_\_\_\_.
- b) If a verb ends in a voiceless consonant sound (/p/, /s/, /k/, /t/, /ʃ/, /tʃ/, or /θ/), the final *-ed* ending is pronounced \_\_\_\_\_.
- c) If a verb ends in a voiced consonant sound (/b/, /g/, /dʒ/, /ð/, /ŋ/, /l/, /z/, /v/, /m/, /n/, /r/) or a vowel sound, the final *-ed* is pronounced \_\_\_\_\_.

**Did you understand the concept of voiced and voiceless sounds?**

Os alunos foram convidados a colocar as mãos sobre suas gargantas ao pronunciar, por exemplo, os pares de consoantes /f/ - /v/. Esta atividade proporcionou a experimentação física da diferença de vibração presente nos sons vozeados e ausente nos desvozeados. Com isso, o tato representou um suporte no incremento da atuação da metalinguagem via aumento de canais de associação (visual, aural e tátil) e também a contemplação de estilos diferentes de aprendizagem, mais especificamente, dos aprendizes predominantemente sinestésicos.

A atividade também permitiu que os alunos comparassem as suas regras formuladas de forma indutiva com a regra integral. Este momento representa a possibilidade de reconceituação da pronúncia do *-ed*. A formalização de suas regras atua na explicitação cognitiva do processo indutivo implícito iniciado pela exposição aos sons dos verbos.

O exercício 7 introduz uma discussão sobre a relação ortografia vs. pronúncia e também aborda o efeito do acréscimo do *-ed* no número de sílabas dos verbos. Estes são aspectos que nunca haviam sido abordados por outros professores que tinham ensinado as pronúncias do *-ed* para alguns informantes. Isto revela que há uma deficiência na formação ou, pelo menos, na prática desses professores, pois consideramos que os aspectos mencionados são fundamentais para uma aprendizagem mais significativa da pronúncia de *-ed*. O exercício foi o seguinte:

7. Now, pay attention. The final sound of a word in English doesn't always coincide with its last letter. Observe the verbs below and write their final sound:

observe _____	dictate _____	determine _____
apologise _____	promise _____	dare _____

We can say, then, that when a verb ends in one *-e*, this final *-e* \_\_\_\_\_.

However, when we put those verbs in the past form, that *-e* is pronounced \_\_\_\_\_ when the verb ends in a /t/ or /d/ sound. We can conclude that one syllable is added to the verb. The same doesn't happen with the other pronunciations of the *-ed* ending.

Write the number of syllables for the pairs of words below:

complete _____	completed _____	dance _____	danced _____
live _____	lived _____	apologise _____	apologized _____
decide _____	decided _____	dare _____	dared _____

**Were you successful in determining the number of syllables of the words? Why?**

Primeiramente, o exercício representou uma oportunidade de integração do ensino de pronúncia com a ortografia. Esses pontos de contato da pronúncia com outras áreas são essenciais para o aluno percebê-la como uma parte integrante da língua. O exercício também possibilitou uma reflexão contrastiva com a L1. Como suporte para essa reflexão, o professor mencionou que, diferentemente da língua portuguesa, a qual divide as sílabas pela forma escrita, a língua inglesa orienta-se pela pronúncia das palavras. Dessa forma, os alunos podem



ter tido dificuldades de determinar o número de sílabas corretamente na L2 devido à interferência da L1.

O exercício 8, por sua vez, foi elaborado para propiciar um momento de análise e teste dos conhecimentos. Ele consistiu de uma atividade de monitoramento em grupo, na qual cada aluno pronunciava um certo número de verbos no passado enquanto os outros analisavam sua pronúncia. Ao final, todos pronunciaram alguns verbos e analisaram a pronúncia de, pelo menos, 2 colegas. As análises eram comparadas e, se houvesse discrepâncias, o aluno que leu o verbo classificado diferentemente pelos outros devia repeti-lo para nova análise. O exercício segue adiante:

**8. Now, form groups of three or four. Each of you is going to read some verbs from the list below. The others are going to analyse your pronunciation and say if you pronounced the verbs correctly. Take note of your classmates' pronunciation in the table below:**

Verb	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4
Created				
Died				
Suffered				
Laughed				
Enjoyed				
Slammed				
Hated				
Refused				
Introduced				
Mixed				
Planned				
Watched				
Believed				
Landed				
Washed				
Showed				

**When you all finish, compare your notes. See if there are differences in the analysis of the pronunciations. Ask the person to repeat the verb(s) which the others classified differently and check their pronunciation again.**

**What did you find most difficult about this exercise?**

Este exercício representou mais uma oportunidade de desenvolver a percepção e a produção do item fonológico. Reiteramos a importância de tais momentos durante a aula de pronúncia para que esta não se torne uma aula teórica de regras fonológicas. Ao término da atividade, foi solicitada uma avaliação dos alunos sobre o que eles acharam mais difícil na sua realização. As respostas mais citadas seguem abaixo, em porcentagens:

- a) identificar a pronúncia exata do colega: 42%;
- b) identificar o som final do verbo e lembrar a regra para pronunciá-lo: 20%;
- c) resolver as discordâncias entre as análises dos colegas: 15%;
- d) identificar a diferença entre os sons /t/ e /d/: 10%;

A maioria dos problemas diz respeito às capacidades perceptivas, com a exceção do item *b*. Isso reforça a importância dessa área para uma comunicação mais eficaz entre os falantes da L2, pois um aluno com capacidades perceptivas mais desenvolvidas será capaz de lidar com problemas de pronúncia de outros falantes com mais eficiência (Jenkins, 2000).

Em termos de trabalho no campo atitudinal e no procedimental, além de incentivar a tolerância a formas diferentes de expressão, esta atividade desenvolve a capacidade de aceitar o ponto de vista dos outros e de avaliar tanto aos colegas como a si mesmos.

Finalmente, os alunos foram convidados a fazer uma análise global da unidade de ensino. Os resultados seguem abaixo, em termos percentuais. Eles foram divididos em seções correspondentes a blocos separados por temas:

**Comparing with the beginning of this lesson, I think:**

<input type="checkbox"/> my pronunciation of the <i>-ed</i> sounds did not improve.	11%
<input type="checkbox"/> only my perception of the final <i>-ed</i> sounds improved.	21%
<input type="checkbox"/> only my production of the final <i>-ed</i> sounds improved.	14%
<input type="checkbox"/> both my perception and production of the <i>-ed</i> sounds improved.	53%
-----	
<input type="checkbox"/> I am more aware of how to determine the number of syllables of English words.	81%
<input type="checkbox"/> I am not more aware of how to determine the number of syllables of English words.	19%
-----	
<input type="checkbox"/> I am more motivated to learn the pronunciation of English.	75%
<input type="checkbox"/> I am not more motivated to learn the pronunciation of English.	25%
-----	
<input type="checkbox"/> Activity 8 helped me analyse my classmates' pronunciation of the <i>-ed</i> ending.	58%
<input type="checkbox"/> Activity 8 in group helped me analyse my pronunciation of the <i>-ed</i> ending.	55%

Os dados obtidos revelam uma percepção amplamente favorável dos alunos com relação à viabilidade de aplicação prática futura. Primeiramente, embora não tenhamos medido o progresso dos alunos no campo conceitual, 53% afirmaram ter desenvolvido tanto os aspectos perceptivos quanto os produtivos. Quanto ao outro aspecto conceitual – a capacidade de determinar o número de sílabas – 81% pensam que desenvolveram essa habilidade. Um ponto que deve ser levantado aqui é que, como os alunos nunca estudaram os itens mencionados, seria óbvio se esperar que suas respostas confirmassem uma percepção de melhora. Essa fato dá suporte à defesa de um enfoque na forma para que o aluno perceba aspectos não salientes da L2 e possa aprendê-los.

As questões seguintes abordaram a motivação a continuar aprendendo a pronúncia da L2. Três em cada quatro alunos (75%) declararam estar mais motivados a aprender mais sobre o assunto. Esse número pode ser explicado por alguns fatores: os alunos enxergaram relevância no que aprenderam; as aulas podem ter representado uma novidade que os agradou; ou a abordagem de ensino contribuiu para aumentar a motivação dos alunos.

As duas últimas questões fechadas eram independentes uma da outra, por isso a soma das porcentagens ultrapassou 100%. Elas objetivaram avaliar o impacto do trabalho em grupo na percepção dos alunos quanto à sua capacidade de análise da pronúncia dos colegas e de si mesmos. Uma ligeira maioria dos alunos (58% e 55%, respectivamente) afirmou ter incrementado tal habilidade. Se analisarmos os dados desta resposta conjuntamente aos dados obtidos da questão 8, podemos supor que aqueles que responderam negativamente a estas duas questões fechadas podem ter sido os informantes que tiveram maiores dificuldades em realizar a atividade, principalmente devido a fatores ligados às habilidades orais receptivas.

Quanto à questão aberta, os alunos deviam expressar sua opinião de maneira mais livre. A pergunta foi:

**Como você avalia a reflexão que permeou esta unidade de ensino de pronúncia, incluindo a preparação, as reflexões durante os exercícios e esta avaliação final?**

Os resultados obtidos pela análise das respostas mostram números bastante promissores com relação à nossa abordagem de ensino: 98% dos alunos se mostraram favoráveis à sua utilização na sala de aula. Dentre estes, os motivos mais citados foram:

- a) desenvolve a aprendizagem conceitual (da pronúncia/língua): 35%
- b) favorece a auto-regulação da aprendizagem: 22%
- c) melhora a aprendizagem: 8%

Aproximadamente um terço das citações (35%) destacou que a conscientização proporcionada pelas reflexões e trabalho em grupos os ajudou a desenvolver sua pronúncia ou domínio do idioma. Algumas citações acerca das reflexões sugeridas na unidade de ensino: *“acho que ajudaram a melhorar minha fala e minha percepção de certos sons”, “a pronúncia melhorou bastante”*.

Logo a seguir, um bom percentual de respostas (22%) abordou os aspectos procedimentais, na forma da auto-regulação. Algumas citações podem ser utilizadas como exemplo, ao destacarem:

- a) o planejamento da aprendizagem: *“muito válida, principalmente para saber o objetivo e, assim, prestar atenção nas partes mais importantes”, “eu pude ver melhor as minhas dúvidas e meus objetivos, e melhor direcionar meus estudos”*;
- b) o automonitoramento: *“podemos acompanhar o nosso rendimento durante os exercícios”, “o exercício incentiva a pessoa a se policiar e querer falar de forma correta”*;
- c) o conhecimento sobre as tarefas: *“melhorou a compreensão das atividades”, “positivo, a pessoa passa a ter mais consciência do que faz”*;
- d) a utilização da metacognição: *“ajudou a entender as regras da pronúncia, que normalmente não são um ponto forte abordado pelo inglês escolar”, “eu melhorei minha pronúncia, pois percebi o quão complexas e extensas são as regras e decidi que realmente devo aprendê-las”*;
- e) as habilidades cognitivas: *“melhorou minha capacidade de abstração”, “ajudou a memorizar o que aprendemos por mais tempo”, “aprendi novas maneiras de estudar inglês”*;
- f) auto-avaliação: *“a minha avaliação é que eu preciso urgentemente melhorar minha pronúncia e gostaria de ter mais aulas”, “as reflexões posteriores aos exercícios foram essenciais para a conclusão final, para a verdadeira avaliação da minha aprendizagem”*.

### 3. Conclusão

Ao unirmos a nossa concepção de educação aos princípios obtidos com a análise do ensino de pronúncia na literatura especializada, chegamos a uma abordagem cujas

características mais marcantes são: o exercício da metacognição visando à auto-regulação; o incentivo à aprendizagem indutiva; o suporte da metalinguagem; a formulação e experimentação física de novos conceitos fonológicos da L2. A análise dos dados obtidos nos permite afirmar que nossa abordagem de ensino tem um potencial bastante promissor. Obviamente, serão necessários vários estudos posteriores que possam testá-la em contextos variados. No momento, podemos dizer que a semente foi lançada e traz muitas expectativas para o futuro.

#### 4. Referências Bibliográficas

BOHN, H. The educational role and status of english in brazil. *World englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172. 2003.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*, v. 26, n. 1, p. 59-68, jun. 2000.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in foreign language classroom. *The modern language journal*, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

HEWINGS, M., GOLDSTEIN, S. *Pronunciation plus: practice through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 146p.

JENKINS, J. *The phonology of english as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 258p.

MARANHÃO, M. *Reprova Brasil*. 2006. Disponível em:  
<[http://www.administradores.com.br/conteudo.jsp?pagina=colunistas\\_artigo\\_corpo&idColuna=1011&idColunista=1152](http://www.administradores.com.br/conteudo.jsp?pagina=colunistas_artigo_corpo&idColuna=1011&idColunista=1152)>. Acesso em 26-08-06.

NEDER NETO, T. *Uma concepção alternativa de educação formal aplicada ao ensino de pronúncia de inglês*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. (Tese de doutorado)

OXFORD, R., BURRY-STOCK, J. Assessing the use of language learning strategies worldwide with the esl/efl version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, v. 23, n. 1, p. 1-23, Mar. 1995.

ZABALA, A. Trad. Ernani Rosa. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 248p.