



**Universidade de Brasília – UnB**

**Instituto de Letras – IL**

**Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET**

**Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA**

**Elaine Cunha Rael**

**Ensino e aprendizagem da pronúncia do inglês  
para aprendizes brasileiros: foco no acento primário**

**Brasília – DF**

**2020**

**Elaine Cunha Rael**

**Ensino e aprendizagem da pronúncia do inglês  
para aprendizes brasileiros: foco no acento primário**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Gladys Plens de Q. Pereira de Camargo

Brasília, 18 de março de 2020

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Gladys Plens de Q. Pereira de Camargo – Universidade de Brasília (Orientadora)

---

Profa. Dra. Virgínia Andrea Garrido Meirelles – Universidade de Brasília (Examinadora Externa)

---

Prof. Dr. Abdelhak Razky – Universidade de Brasília – (Examinador Externo)

---

Prof. Dr. Cláudio Corrêa e Castro Gonçalves – Universidade de Brasília (Suplente)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CR134e Cunha Rael, Elaine  
Ensino e aprendizagem da pronúncia do inglês para  
aprendizes brasileiros: foco no acento primário / Elaine  
Cunha Rael; orientador Gladys Plens de Quevedo Pereira de  
Camargo. -- Brasília, 2020.  
101 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
- Universidade de Brasília, 2020.

1. acento primário. 2. língua inglesa. 3.  
inteligibilidade. 4. ensino explícito. 5. técnicas e  
práticas de pronúncia. I. Plens de Quevedo Pereira de  
Camargo, Gladys, orient. II. Título.

Dedico esta dissertação aos meus pais

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha professora e orientadora Gladys Plens de Q. Pereira Camargo pelo apoio, incentivo, sugestões e compreensão ao longo de todo o mestrado. Agradeço também aos professores Virgínia Andrea Garrido Meirelles, Abdelhak Razky e Cláudio Corrêa e Castro Gonçalves por aceitarem participar da banca e pelas grandes contribuições ao trabalho; e a todos os professores que tive durante o mestrado, professores José Carlos Paes de Almeida Filho, Augusto César Luitgards Moura Filho e professora Vanessa Borges de Almeida. Além disso, agradeço pelo apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e ao pessoal da secretaria do PGLA pelo atendimento e serviços prestados.

Agradeço a todas as escolas e aos participantes que me receberam, contribuíram e possibilitaram esta pesquisa.

Aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado, e ao meu pai que me ajudou também com a revisão e formatação do trabalho. A toda a minha família, irmãos, cunhada e sobrinhos, e ao Antônio e sua família, pelo carinho e disposição em me ajudar.

À minha professora da graduação, María del Mar Paramos Cebey, e ao Philipe Lima por me auxiliarem com meu pré-projeto para a seleção do mestrado no PGLA.

Aos colegas do PGLA, pela companhia e pelas discussões em sala de aula, em especial à Júlia Parreira, à Constança Codeço pelas sugestões na fase de coleta de dados, e ao Keller Nonato por me ajudar na revisão do trabalho e pelos cafés na BCE.

Aos meus antigos colegas de trabalho, pelo convívio e troca de experiências.

E aos amigos, pela presença (alguns mesmo à distância) e pela amizade, Thaís Quintas, Clarissa Silveira, Carolina Ganem, Luma Queiroz, Nara Melissa e Tiago Rosa.

**MINUTE AND MINUTE  
SHOULDN'T BE SPELLED THE SAME.**

**I'M NOT CONTENT WITH THIS CONTENT.**

**I OBJECT TO THAT OBJECT.**

**I NEED TO READ WHAT I READ AGAIN.**

**EXCUSE ME BUT THERE'S NO EXCUSE FOR THIS.**

**SOMEONE SHOULD WIND THIS POST UP  
AND THROW IT IN THE WIND.**

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral buscar alternativas e propor orientações para professores para o ensino e a prática de pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros, com o foco no acento primário. A escolha do tópico deu-se devido à escassez de estudos na área e aos problemas de inteligibilidade que desvios na pronúncia padrão do acento primário podem causar. Para investigar a questão, optou-se por uma metodologia de cunho etnográfico e análise qualitativa. Primeiramente estudou-se as características do acento primário do inglês (CELCE-MURCIA; BRITON; GOODWIN, 1996) e do português (LEE, 1997; PEREIRA, 2007), a fim de que uma análise contrastiva possibilitasse prever e entender prováveis dificuldades que os aprendizes brasileiros podem ter durante o processo de aprendizagem. A seguir, por meio de uma pesquisa bibliográfica, constataram-se os benefícios de uma abordagem explícita para o ensino do acento primário e de outros aspectos fonéticos e fonológicos (LONG; ROBINSON, 1998; AMER; AMER, 2011) e foi elaborada uma lista de possíveis atividades que auxiliem ambos professor e aluno nessa tarefa. Ademais, foi realizada uma pesquisa de campo, com observações de aula em três escolas de idiomas do Distrito Federal, visando identificar os principais problemas de pronúncia dos alunos, em sua maioria de níveis avançados. Notou-se que a maioria dos desvios foram referentes à acentuação e à produção correta das vogais. Com base nos dados coletados, e com o auxílio da análise contrastiva feita previamente, foi possível categorizar os desvios de acento primário e entender melhor o que leva os alunos a cometê-los. Para finalizar e ter uma visão mais ampla de todo o contexto de ensino, foram entregues questionários aos professores e alunos das escolas, com a finalidade de verificar suas opiniões sobre as dinâmicas em sala de aula, a forma como se dedicam ao estudo fora de sala de aula, e suas crenças e dificuldades com relação ao tema. Constatou-se que no geral os aprendizes de níveis mais avançados ainda se sentem incomodados com sua própria pronúncia em inglês e que buscam diversas maneiras de praticar inglês fora de sala de aula. Também que, dentre as possíveis estratégias, os professores devem ter consciência de que a precisão na pronúncia é essencial para evitar alguns problemas de inteligibilidade e que esse aspecto não deve ser sempre ignorado em favor da fluência na fala. Deve haver um planejamento para tratar desse objeto de estudo e considerar todas as práticas e materiais disponíveis, desde livros a ferramentas tecnológicas e acessíveis.

**Palavras-chave:** acento primário, língua inglesa, inteligibilidade, ensino explícito, técnicas e práticas de pronúncia.

## ABSTRACT

The general objective of this research is to seek alternatives and propose guidelines for teachers for the instruction and practice of the English pronunciation for Brazilian learners, focusing on the primary accent. The topic was chosen because of the lack of research in the field, and due to problems with intelligibility, which can be caused by mistakes in standard pronunciation of the primary accent. To investigate the issue, we opted for a semi-ethnographic methodology and qualitative analysis. In the first place, to examine the issue, the characteristics of the English (CELCE-MURCIA; BRITON; GOODWIN, 1996) and Portuguese (LEE, 1997; PEREIRA, 2007) primary accents were studied, so that a contrastive analysis could enable to foresee and understand possible difficulties that Brazilian learners could have during the learning process. Subsequently, by using bibliographic research, the benefits of an explicit approach to the teaching of the English primary accent and other phonetic and phonological aspects were noted (LONG; ROBINSON, 1998; AMER; AMER, 2011), and a list of possible activities for helping, in this task, both teacher and student was made. Furthermore, a field research was also carried out, with class observation in three language schools in Distrito Federal, aiming to identify students' main pronunciation problems, mostly in advanced levels. It was noted that most mistakes were due to the accentuation and production of vowels. Based on the collected data, and with the support of the contrastive analysis previously made, it was possible to categorize primary accent mistakes and to better understand what leads students into making them. Finally, and to have a wider vision of the whole teaching context, questionnaires were applied to teachers and students from those three schools, in order to verify their opinions on classroom dynamics, how they devote their time to studying outside the classroom, and their beliefs and difficulties relating to the theme. It was found that, in general, learners from more advanced levels still feel distressed with their own English pronunciation, and they search various ways to practice English outside the classroom. Moreover, among the possible strategies, teachers must be conscious of how essential precise pronunciation is to avoid some problems of intelligibility, and that this aspect must not be ignored on behalf of fluent speech. There should be planning for dealing with this subject of study, and for considering all practices and materials available, from books to technological and accessible tools.

**Key-words:** primary accent, English language, intelligibility, explicit teaching, pronunciation techniques and practices.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Amostra de desvios de acentuação.....	18
Quadro 2: Amostra de desvios de acentuação.....	21
Quadro 3: Acento primário de palavras com sufixos de origem germânica.....	23
Quadro 4: Influência do sufixo no acento primário do inglês.....	26
Quadro 5: Frequência de cada padrão acentual no português.....	28
Quadro 6: Regras de acentuação do inglês de acordo com o sufixo.....	40
Quadro 7: Palavras com acentuação diferente de acordo com a classe gramatical.....	40
Quadro 8: Acentuação do inglês de acordo com o número de sílabas.....	41
Quadro 9: Regras de acentuação para palavras prefixadas.....	44
Quadro 10: Regras de acentuação para palavra sufixadas.....	44
Quadro 11: Objetivo e pergunta geral de pesquisa.....	58
Quadro 12: Objetivos e perguntas específicas de pesquisa.....	59
Quadro 13: Categorias dos erros observados em sala de aula.....	60
Quadro 14: Desvios de acento em palavras cognatas.....	61
Quadro 15: Desvios paroxítonos.....	62
Quadro 16: Desvios em palavras com sufixos que não deslocam o acento.....	63
Quadro 17: Desvios em palavras com sufixos que deslocam o acento para antepenúltima sílaba.....	63
Quadro 18: Desvios em palavras com três ou quatro sílabas.....	64
Quadro 19: Questionário dos alunos da Escola A – parte 1.....	67
Quadro 20: Questionário dos alunos da Escola A – parte 2.....	68
Quadro 21: Questionário dos alunos da Escola C – parte 1.....	70
Quadro 22: Questionário dos alunos da Escola C – parte 2.....	70
Quadro 23: Questionário dos professores da Escola A – parte 1.....	72
Quadro 24: Questionário dos professores da Escola A – parte 2.....	72
Quadro 25: Questionário dos professores da Escola A – parte 3.....	72
Quadro 26: Questionário dos professores da Escola A – parte 4.....	73
Quadro 27: Questionário dos professores da Escola B – parte 1.....	74
Quadro 28: Questionário dos professores da Escola B – parte 2.....	74
Quadro 29: Questionário dos professores da Escola B – parte 3.....	74
Quadro 30: Questionário dos professores da Escola B – parte 4.....	75
Quadro 31: Questionário dos professores da Escola C – parte 1.....	76

Quadro 32: Questionário dos professores da Escola C – parte 2.....	76
Quadro 33: Questionário dos professores da Escola C – parte 3.....	76
Quadro 34: Questionário dos professores da Escola C – parte 4.....	77

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Relação de turmas e aulas assistidas na Escola A.....	51
Tabela 2: Relação de turmas e aulas assistidas na Escola B.....	52
Tabela 3: Relação de turmas e aulas assistidas na Escola C.....	53

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1.1 Motivação e justificativa</b> .....	15
<b>1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa</b> .....	16
<b>1.2.1 Objetivo e pergunta de pesquisa gerais</b> .....	16
<b>1.2.2. Objetivos e perguntas de pesquisa específicos</b> .....	16
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	19
<b>2.1. A inteligibilidade na língua inglesa</b> .....	19
<b>2.2. O acento primário</b> .....	23
<b>2.2.1 Definição de acento primário</b> .....	23
<b>2.2.2. O acento primário em inglês</b> .....	24
<b>2.2.3. O acento primário em português</b> .....	29
<b>2.2.4. Análise contrastiva e implicações didáticas</b> .....	31
<b>2.3. O ensino da pronúncia do inglês</b> .....	34
<b>2.3.1. O ensino explícito</b> .....	34
<b>2.3.2. Práticas de pronúncia</b> .....	36
<b>2.3.3. Materiais direcionados aos aprendizes</b> .....	41
<b>2.3.3.1 Sítios na internet</b> .....	42
<b>2.3.3.2 Materiais em livrarias</b> .....	44
<b>2.3.3.3 Canais no YouTube</b> .....	48
<b>3. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	51
<b>3.1 A natureza da pesquisa</b> .....	51
<b>3.2 O contexto da pesquisa</b> .....	52
<b>3.2.1 A pesquisadora</b> .....	52
<b>3.2.2 As escolas e os participantes</b> .....	52
<b>3.2.2.1 Escola A</b> .....	52
<b>3.2.2.2 Escola B</b> .....	53
<b>3.2.2.3 Escola C</b> .....	54
<b>3.3 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	55
<b>3.3.1. Pesquisa bibliográfica</b> .....	55
<b>3.3.2 Observação de aula e notas de campo</b> .....	56
<b>3.3.3 Questionários</b> .....	57

3.4 Procedimentos de análise dos dados.....	58
3.5 Os princípios éticos .....	59
3.6. Panorama de pesquisa .....	60
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>62</b>
4.1 Observações e notas de campo.....	62
4.1.1 Palavras cognatas .....	63
4.1.2 Desvios paroxítonos.....	64
4.1.3 Palavras com sufixo.....	65
4.1.4 Palavras com quatro ou mais sílabas que não recebem acento nas três últimas sílabas .....	66
4.1.5 Outros desvios .....	67
4.1.6 Notas sobre o andamento das aulas.....	67
4.1.6.1 Escola A .....	67
4.1.6.2 Escola B .....	68
4.1.6.3 Escola C .....	68
4.2 Questionários.....	69
4.2.1 Questionários dos alunos.....	69
4.2.1.1 Escola A .....	69
4.2.1.2 Escola B .....	72
4.2.1.3 Escola C .....	72
4.2.2. Questionários dos professores.....	74
4.2.2.1 Escola A .....	74
4.2.2.2 Escola B .....	76
4.2.2.3 Escola C .....	78
<b>5. PROPOSTA E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE 1 – Questionário Alunos .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE 2 – Questionário Professores .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO 1 – Carta de apresentação à Escola A .....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO 2 – Carta de apresentação à Escola B .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO 3 – Carta de apresentação à Escola C .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO 4 – Termo de consentimento livre e esclarecimento.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 5 – QR Codes .....</b>	<b>101</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado tem como tema o ensino e a prática da língua inglesa a alunos brasileiros, com foco em um determinado aspecto fonológico: o acento primário. O *speaking* é umas das habilidades que o aprendiz de inglês deve desenvolver ao decorrer de seu processo de aprendizagem. Tal habilidade não está somente relacionada com a produção oral espontânea do aluno, mas também com a capacidade de ver uma palavra escrita e saber pronunciá-la corretamente. Aprender que as mesmas letras e sílabas podem ter diferentes sons e a identificar o acento primário no inglês é um desafio para muitos estudantes, sobretudo no começo do curso. Não se trata apenas de ser capaz de usar o aparelho fonador para produzir o som correto, mas de primeiramente saber quais fonemas correspondem à determinada palavra ou estrutura. E em se tratando especificamente de acento primário, estudos como os de Brawerman (2006) e Farias (2007) mostram que mesmo estudantes em nível intermediário-avançado ainda cometem um percentual de erros considerável com relação à atribuição desse acento. É comum aprender os sons das palavras em inglês naturalmente com o decorrer do tempo, juntamente com a aquisição de vocabulário. Mas nem sempre a aprendizagem do som acompanha a da grafia e do significado. Às vezes o aprendiz conhece a palavra, sabe escrevê-la, explicá-la, mas leva mais algum tempo para assimilar sua pronúncia.

Outra situação é quando o estudante de língua inglesa se depara com uma palavra escrita que não conhece. Neste caso, há no mínimo três possibilidades: (a) o aluno tem um conhecimento de como funciona a fonética e a fonologia do inglês e acerta a pronúncia, mesmo que seja de forma intuitiva ou por relacioná-la com uma palavra já conhecida; (b) o aluno erra a pronúncia de algum fonema e/ou a localização da sílaba tônica; (c) mesmo relacionando a palavra apresentada com outra de seu conhecimento, pode errar, visto que mesmas letras/sílabas podem ter pronúncias diferentes. Embora os cenários ocorram mais comumente com aprendizes iniciantes, tais situações podem acompanhá-los até os níveis intermediário ou avançado, o que resulta na formação de alunos que ainda não possuem a competência oral esperada de um aluno que terminou um curso de inglês.

Segundo Jones<sup>1</sup> (1918), “aprendizes de língua estrangeira acreditam que a maneira mais fácil de adquirir a pronúncia correta (do inglês) é aprender a pronúncia de cada palavra individualmente à medida que se deparam com palavras novas”<sup>2</sup> (JONES, 1918, p. 187).

---

<sup>1</sup> Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas pela autora desta pesquisa.

<sup>2</sup> Foreign learner will find the easiest way of acquiring the correct pronunciation is to learn the pronunciation of each word individually as he comes across it.

Embora esteja em uma obra de um século atrás, essa citação descreve o sentimento de diversos aprendizes brasileiros com relação à língua inglesa, não no sentido de preferir aprender uma segunda língua dessa maneira, mas de acreditar que não existem regras palpáveis e que essa é a única forma possível de aprendizagem. Essa crença pode tornar o processo de aquisição da língua estrangeira desanimador.

Há diversos livros e artigos que têm como tema a fonética e a fonologia do inglês voltada para aprendizes que têm o português do Brasil como língua materna. Há os que foram produzidas para que o próprio aprendiz possa estudar de forma autodidata, e outras mais direcionadas aos professores, de modo a sugerir estratégias de ensino, como veremos no capítulo teórico. Contudo, na prática, esse aspecto da fonética é frequentemente negligenciado em sala de aula. Segundo Kelly (2000), este é justamente um dos “problemas-chave” no ensino de inglês. Ou o ensino de pronúncia é negligenciado, ou “se dá de forma reativa a um problema particular que apareceu em sala de aula”<sup>3</sup> (KELLY, 2000, p. 13), não sendo preocupação do professor planejar uma estratégia de ensino. Ademais, há estudos em prol do ensinamento explícito aos estudantes de idiomas, como vê-se em Long e Robinson (1998) e Bongaerts (1999).

### **1.1 Motivação e justificativa**

O meu interesse acerca da pronúncia do inglês surgiu muito antes de começar a atuar na profissão de professora de idiomas, ainda nos meus tempos de aprendiz da língua. Estudei inglês num curso regular de seis anos de duração, e ao longo desse período tive algumas dificuldades com a pronúncia da língua, e observava também colegas com problemas semelhantes. Porém, pouco via estratégias dos professores para o ensino e prática desse tópico. Ripp (2001), em seu estudo sobre o tratamento dos erros orais no ensino de língua estrangeiras, também observou em salas de aula que “o tratamento de erros orais não faz parte do planejamento de aula destes profissionais (os professores). Assim, decide-se a técnica a ser utilizada no momento que o erro oral ocorre e estes só serão tratados se detectados pelos profissionais” (RIPP, 2001, p. 99).

Posteriormente, depois de formada em um curso superior de Letras e sendo mestranda em Linguística Aplicada, pude observar que o tema da precisão na pronúncia, sobretudo referente ao acento primário, não é tão discutido no meio acadêmico. Acredito que por vezes os professores se preocupam muito com a aquisição de vocabulário e gramática e que o aluno

---

<sup>3</sup> It tends to be reactive to a particular problem that has arisen in the classroom.

se faça entender, que a questão da precisão na pronúncia fica comprometida. Ainda, segundo Ripp:

Para muitos profissionais saber uma língua é sinônimo de “comunicar-se” nessa língua, a despeito da forma como os aprendizes o fazem. Assim sendo, percebe-se que o desempenho dos aprendizes em níveis avançados carece de acuidade, apesar da fluência adquirida, apresentando, assim, muitas formas fossilizadas. (RIPP, 2001, p. 12)

Entretanto, é importante ressaltar que desvios de pronúncia também podem causar problemas de inteligibilidade, sobretudo quando o aprendiz se confronta com um falante nativo de inglês que não fala português ou um falante de inglês de outra nacionalidade que não a brasileira.

Ademais do acento primário, em inglês chamado de *primary accent* ou *primary stress*, existem outros níveis de acentuação ou *stress* em uma palavra, além do chamado *sentence stress*, isto é, o ritmo da sentença como um todo. No nível da palavra, o *primary stress* é o mais proeminente e relevante para a inteligibilidade; no nível da sentença, o *stress* é usualmente mais trabalhado que o *word stress* em livros didáticos. Por esses motivos decidiu-se delimitar o tema e estudar somente o acento primário.

## **1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa**

### **1.2.1 Objetivo e pergunta de pesquisa gerais**

Este trabalho tem como objetivo central buscar alternativas e propor orientações para professores para o ensino e a prática de pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros, com o foco no acento primário. Para alcançar esse objetivo, é necessário responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais elementos devem ser levados em considerações por professores de inglês para o ensino e a prática do acento primário para aprendizes brasileiros? Parte das razões que levaram a esse questionamento foram explicitadas no item anterior, e a outra parte será especificada no subtópico a seguir.

### **1.2.2. Objetivos e perguntas de pesquisa específicos**

Anteriormente à escolha do tópico do acento primário, o primeiro objetivo da pesquisa foi identificar, através de observação não participante em sala de aula, os problemas mais



recorrentes com relação à pronúncia do inglês. Existem estudos que tratam de algumas dificuldades específicas dos aprendizes de inglês (POST, 2010; FRANÇA, 2011; SOUZA, 2012), mas o intuito desta pesquisa foi primeiramente ter uma visão geral dos problemas, para em seguida trabalhar com problemas reais que apareceram em sala de aula. Os dados coletados, que podem ser encontrados nos capítulos metodológico e de análise dos dados, revelaram que o maior problema em sala de aula com relação à pronúncia diz respeito à acentuação, num total de 32,7% dos desvios observados. O segundo maior problema foi com relação à pronúncia correta das vogais, com 31,8%. Essa não é uma afirmação absoluta, devido ao fato de este ser apenas um único estudo, com algumas limitações. O intuito das observações foi coletar uma amostra, e a partir desse ponto selecionar qual aspecto da pronúncia seria o mais relevante a ser trabalhado. Embora a diferença percentual entre as duas categorias seja pequena, a acentuação foi escolhida devido ao percentual maior e ao menor número de material e estudos a respeito do assunto. Portanto, nesse momento, já foi possível responder parcialmente à primeira pergunta específica de pesquisa:

- a) Quais os principais problemas de pronúncia dos aprendizes de inglês em sala de aula?

No capítulo de análise dos dados serão apresentadas as demais categorias, e a categoria referente ao acento primário será subdividida para averiguar padrões de desvios recorrentes e buscar formas de trabalhá-los.

Ademais da identificação da categoria a ser trabalhada, também é objetivo de pesquisa fazer um levantamento bibliográfico acerca do assunto e averiguar a opinião de aprendizes e professores a respeito do ensino de pronúncia. Para atingir esses objetivos, é necessário responder às seguintes perguntas:

- b) Quais as possíveis estratégias e técnicas para o ensino e prática do acento primário do inglês para aprendizes brasileiros?
- c) Qual a percepção dos alunos com relação às suas dificuldades e às práticas em sala de aula referentes à pronúncia?
- d) Qual a percepção dos professores com relação às suas práticas referentes ao ensino da pronúncia e à sua importância?

Como último objetivo de pesquisa, tenho o intuito de incentivar a reflexão acerca do ensino e da prática da pronúncia de inglês em sala de aula, e a busca do professor por uma formação inicial e continuada a fim de manter-se atualizado acerca das práticas docentes. Além disso, é essencial que o professor tenha competência na língua que ensina e busque entender como funcionam ambas língua materna e língua estrangeira para melhor exercer sua função

docente. Embora o aprendiz seja o principal responsável pelo seu desenvolvimento, é dever do professor procurar os melhores meios para atingir seus alunos e facilitar a aprendizagem.

Os capítulos dessa pesquisa estão organizados da seguinte maneira: capítulo de revisão de literatura, onde serão abordados os conceitos relevantes para este trabalho, isto é, a questão da inteligibilidade, do acento primário, do ensino explícito e de técnicas de prática oral; capítulo metodológico, onde será explicado como foi feita a coleta de dados e como serão analisados; capítulo com a apresentação dos dados e com a análise; e, finalmente, o capítulo sobre os possíveis caminhos para o ensino do acento primário e as considerações finais.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo de fundamentação teórica está dividido em três partes: 1) a inteligibilidade no inglês; 2) o acento primário – no inglês e no português, incluindo uma análise contrastiva e as implicações didáticas; 3) e o ensino da pronúncia do inglês, onde serão abordados o ensino explícito, práticas em sala de aula e materiais didáticos. Cada um desses pilares contribui para alcançar os objetivos de pesquisa. Primeiramente, é necessário entender os fatores que podem causar inteligibilidade na comunicação e suas possíveis consequências. A seguir, é importante verificar o conceito de acento primário e as suas características em ambas as línguas, para que por meio de uma análise contrastiva seja possível prever possíveis dificuldades dos aprendizes durante o processo de aprendizagem. O próximo passo é considerar métodos e atividades que possam auxiliar professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem do acento primário do inglês.

### 2.1. A inteligibilidade na língua inglesa

A inteligibilidade é um tema de grande relevância quando falamos em língua estrangeira, pois o sucesso na comunicação depende desse fator. Diversos autores propõem definições para esse termo, considerando diferentes aspectos. Para Bamgbose (1998), “o que chamamos de ‘inteligibilidade’ é, talvez, um conjunto de fatores que compreendem reconhecer uma expressão, saber o seu significado, e entender o seu significado em um contexto sociocultural”<sup>4</sup> (BAMGBOSE, 1998, p. 11). Ainda, segundo o autor, durante a comunicação, ambos interlocutor e receptor “contribuem para a fala e interpretação, e parte dessa contribuição se dá através da aceitação do sotaque e peculiaridades da fala do outro”<sup>5</sup> (BAMGBOSE, 1998, p. 11).

Jenkins (2000) concorda com Bamgbose (1998) quanto à questão dos papéis do falante e do ouvinte para que a inteligibilidade ocorra, apontando que o ouvinte deve “desenvolver uma maior tolerância quanto a diferentes sotaques”<sup>6</sup> (JENKINS, 2000, p. 64). Ademais, Jenkins (2000) coloca ênfase no aspecto fonológico da língua, sendo esse fator indispensável para que haja inteligibilidade. A autora também faz referência às implicações didáticas quando aponta

---

<sup>4</sup> What is called ‘intelligibility’ is perhaps a complex of factors comprising recognizing an expression, knowing its meaning, and knowing what that meaning signifies in the sociocultural context.

<sup>5</sup> Both participants contribute to the speech act and its interpretation, and part of this contribution is making an allowance for the accent and peculiarities of the other person's speech.

<sup>6</sup> to develop greater tolerance of accent difference in general.

que “pode ser, então, que o crucial para a inteligibilidade seja que ela às vezes se torne ensinável quando os aprendizes descobrem sua contribuição para uma comunicação eficaz”<sup>7</sup> (JENKINS, 2000, p. 64). Portanto, é importante e desejável que professor e aluno tenham em mente a relação de dependência entre sucesso na comunicação e inteligibilidade fonológica.

Cruz e Pereira (2006), em seu artigo sobre pronúncia do inglês por aprendizes brasileiros e inteligibilidade, adotam, dentre outros conceitos, os de inteligibilidade e de compreensibilidade propostos por Field (2003 apud CRUZ; PEREIRA, 2006):

Inteligibilidade, para Field (2003: 35), significa ‘até onde o conteúdo de uma mensagem pode ser reconhecido’. Compreensibilidade significa ‘até onde a mensagem de um falante é compreendida, graças a uma combinação de fatores, tais como vocabulário apropriado, uso correto da sintaxe, pragmática adequada e um mínimo de domínio de características básicas de pronúncia’ (Field, 2003: 35). O autor adiciona que inteligibilidade é parte de compreensibilidade. (CRUZ; PEREIRA, 2006, p. 7)

Nesse mesmo estudo, Cruz e Pereira (2006) trazem o resultado de um experimento para avaliar a inteligibilidade dos enunciados em inglês emitidos por falantes nativos de português. Foi realizada uma breve entrevista em inglês com cada uma das participantes, universitárias de um curso de Letras Inglês, entrevista esta gravada para posteriormente serem selecionados trechos com desvios de pronúncia. Essas amostras com desvios foram, então, apresentadas a dois grupos: (A) falantes nativos de inglês e (B) graduandos de Letras Inglês Língua Estrangeira, que deveriam transcrever o que entenderam. Abaixo está uma amostra de um enunciado que não foi compreendido por todos os ouvintes do grupo (A), devido ao desvio na acentuação da palavra “existence” (/ɛg'zɪstəns/)<sup>8</sup>:

Quadro 1: Amostra de desvios de acentuação

Amostra	Desvio na pronúncia	O que foi compreendido
She writes about existence.	existence /ˈɛgzɪstəns/	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ She walks a long distance.</li> <li>➤ She writes about many things.</li> <li>➤ She writes about instants.</li> <li>➤ She writes about suspense.</li> </ul>

Fonte: a autora, com base em Cruz e Pereira (2006).

Cruz e Pereira (2006) explicam que, dos oito participantes da pesquisa do grupo A, quatro compreenderam cada um dos quatro enunciados listados no quadro acima, e os outros

<sup>7</sup> It may be, then, that what is crucial to intelligibility sometimes becomes teachable when learners discover its contribution to effective communication.

<sup>8</sup> As transcrições de todas as palavras em inglês estão de acordo com o *International Phonetic Alphabet* (IPA) e com o inglês americano. Optou-se pelo inglês americano por ser o mais comumente ensinado no Brasil, inclusive nas três escolas participantes da pesquisa.

quatro deixaram suas respostas em branco, pois não puderam compreender e transcrever o que ouviram. Embora as respostas apresentadas pelos quatro primeiros ouvintes nativos pareçam bem diferentes do vocábulo *existence*, as autoras supõem duas razões pelas quais isso ocorreu:

A primeira está relacionada a duas pistas sonoras: (1) *distance* /'dɪstəns/, *many* /'meni/ e *instants* /'ɪnstənts/ são acentuados na primeira sílaba, igualmente à forma como o vocábulo *existence* ['egzɪstəns] foi acentuado pela graduanda participante; e (2) alguns sons na última sílaba das palavras *distance* /təns/, *instants* /tənts/, e *suspense* /spens/ são semelhantes aos da palavra produzida *existence* /təns/.

A segunda razão está relacionada ao contexto lingüístico. Podemos observar nas transcrições “*She writes about many things*”, “*She writes about instants*” e “*She writes about suspense*” que os ouvintes compreenderam corretamente o início da amostra “*She writes about*”. Esse fato provavelmente os levou a deduzirem que a última palavra da amostra seria um tópico de escrita - *many things*, *instants* e *suspense* - já que essas palavras fazem sentido lógico dentro do contexto em que se encontram. (CRUZ; PEREIRA, 2006, pp. 11-12)

Por meio dessas constatações feitas pelas autoras, percebe-se que, dentre outros fatores, a questão da acentuação das palavras pode levar a problemas de inteligibilidade e à compreensão de enunciados muito diferentes do pretendido.

Com relação ao grupo B, com oito participantes graduandos em Letras ILE, apenas um deles não compreendeu o termo “*existence*” com desvio na acentuação. Dos sete que entenderam, seis afirmaram inclusive que pronunciavam a palavra da maneira que ouviram na gravação, isto é, como se o acento primário estivesse na primeira sílaba. Isso nos leva a duas reflexões: a primeira (1) que mesmo alunos da graduação de um curso de inglês precisam atentar-se mais para esse aspecto fonológico da língua e que talvez precisem de mais auxílio de seus professores; e a segunda (2) que a ininteligibilidade com a pronúncia ocorre mais frequentemente quando os ouvintes são falantes nativos do inglês, pois para falantes brasileiros os desvios de pronúncia produzidos podem soar mais familiares, e é possível que eles mesmos cometam (ou tenham cometido em algum momento do processo de aprendizagem) o mesmo equívoco.

Seguindo a linha de pesquisa, Cruz (2011) publica um estudo semelhante, onde explica também a sua motivação. Segundo Cruz (2011), o primeiro motivo que levou ao estudo foi o fato de seus alunos, universitários de Letras Inglês, lhe perguntarem se seus enunciados seriam compreendidos por falantes nativos do inglês mesmo com alguns desvios de pronúncia; dúvida essa que muitos outros aprendizes da língua também têm, mesmo não estando em contexto universitário e não pretendendo ser professores. Não havendo resposta concreta para esse questionamento, Cruz (2011) seguiu com suas pesquisas em inteligibilidade de pronúncia em inglês.

Sua segunda motivação foi para estudar dois modelos fonológicos para inteligibilidade de inglês: (a) o primeiro de Jenner (1989), com base no Inglês como Língua Estrangeira (ILE); e (b) o segundo de Jenkins (2000), com base no Inglês como Língua Franca (ILF). A intenção de Cruz (2011) foi propor um modelo fonológico voltado para aprendizes brasileiros da língua inglesa.

O modelo fonológico de Jenner (1989), chamado *Common Core*, é um modelo voltado para o ensino da pronúncia de inglês, de forma a garantir a inteligibilidade da fala dos aprendizes. O autor elabora uma hierarquia de aspectos a serem tratados em sala de aula, partindo do mais relevante: (1) consoantes; (2) extensão das vogais; (3) estrutura silábica; (4) valores silábicos; (5) padrões rítmicos; (6) proeminência; (7) tons; (8) posição dos articuladores; (9) qualidade das vogais; e (10) nível de altura. Esse modelo está em concordância com a intenção da presente pesquisa, pois corrobora a relevância em estudar-se estratégias para o ensino do acento primário por ser um dos aspectos mais importantes para a inteligibilidade de um enunciado em inglês.

O modelo fonológico de Jenkins (2000) chama-se *Língua Franca Core*, e consiste em uma proposta de definição fonológica para o inglês internacional. Seu estudo provém de dados empíricos relacionados ao Inglês Língua Franca e desconsidera o fator acentuação das palavras; por esses motivos, tal modelo não contribui para a presente pesquisa.

Nesse segundo artigo de Cruz (2011) sobre o tema, foram analisados quatro experimentos acerca da inteligibilidade. Alguns desses estudos foram realizados por meio de gravação de enunciados para posteriormente serem ouvidos por outros falantes de inglês. Também foram gravadas interações reais entre falante e ouvinte, para verificar a inteligibilidade em contexto real. Cruz (2011) explica que os enunciados foram preparados para conter apenas o desvio nas palavras pré-determinadas (não havia erros gramaticais), e todas as palavras estavam inseridas em contexto. Podemos observar abaixo mais alguns problemas de inteligibilidade devido a desvios de pronúncia:

Quadro 2: Amostra de desvios de acentuação

Palavra com acentuação correta	Desvio na pronúncia	O que foi compreendido
Interesting [ 'intrəstɪŋ]	Interesting [m' trəstɪŋ]	Thirsty Tasty Touristy
Vegetables [ 'vedʒtəbəlz]	Vegetables [vɛʒə' teɪbəlz]	At the table With the tails Terrible The table
Comfortable [ 'kʌmfərtəbəl]	Comfortable [kʌmfər'teɪbəl]	“com... what?” “erm are they what?”

Contexto:  
1 – Excuse me, I’m looking for some comfortable shoes  
2 – Excuse me, are they comfortable?  
3 – Excuse me, which ones are the most comfortable?

Fonte: a autora, com base em Cruz (2011).

Quanto aos participantes ouvintes nativos que tiveram acesso às gravações, alguns comentaram que compreenderam o enunciado por já ter uma certa familiaridade com brasileiros falando inglês, ou mesmo falantes de outras nacionalidades, como explica um deles: “Eu já ouvi *vegetables* [vɛʒə' teɪbəlz]. Eu já devo ter ouvido brasileiros antes”<sup>9</sup> (CRUZ, 2011, p. 175). Novamente vemos como os fatores nacionalidade e contato com línguas estrangeiras podem afetar a comunicação.

A presente pesquisa visa tratar especificamente do ensino da pronúncia do acento primário, mas vale ressaltar que os estudos acima tratam da pronúncia do inglês de forma geral, e que existem também exemplos de problemas de inteligibilidade devido a outros tipos de desvio na pronúncia. Após verificar a importância de uma pronúncia correta para que o enunciado seja inteligível e possibilite a comunicação, a seguir trataremos do acento primário em inglês e em português.

## 2.2. O acento primário

Essa seção está dividida em quatro subitens: definição de acento primário, acento primário no inglês, acento primário no português, e, por fim, uma análise contrastiva das características do acento primário das duas línguas e as implicações didáticas que derivam disso.

### 2.2.1 Definição de acento primário

<sup>9</sup> I've heard vegetables [vɛʒə' teɪbəlz]. I might have heard Brazilians before.

O acento primário, ou *primary stress*, é comumente definido como a sílaba que é pronunciada de forma mais longa, mais alta e mais aguda (CELCE-MURCIA; BRITON; GOODWIN, 1996, p. 131). Em outros termos, o acento primário refere-se à sílaba mais forte de uma palavra. Cada língua tem suas características quanto à acentuação. Conforme a língua em questão, pode haver ou não, por exemplo, indicação gráfica do acento (´), e pode existir uma predominância de paroxítonas ou oxítonas na língua. No entanto, havendo ou não indicação gráfica do acento na palavra, sua transcrição fonética comumente apresenta a indicação (ˈ) antes da sílaba tônica (ex.: *notebook* - /'nɒtbʊk/).

Assim como existe uma sílaba mais proeminente em cada palavra, existe uma gradação de força nas demais sílabas, sendo referidos como acento secundário e acento terciário a segunda e terceira sílaba mais fortes, respectivamente. Alguns autores apontam inclusive para a existência de até seis níveis de acento, ainda que não seja possível identificar todos (CELCE-MURCIA; BRITON; GOODWIN, 1996). No entanto, como já explicado anteriormente, este trabalho disserta apenas sobre o acento primário.<sup>10</sup>

Na próxima subseção, falaremos sobre as características do acento primário na língua inglesa e maneiras como o acento das palavras pode ser classificado a partir de qualidades em comum.

### 2.2.2. O acento primário em inglês

Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) escrevem sobre acento primário do inglês descrevendo suas características e fatores que influenciam a sua posição dentro de uma palavra. As autoras explicam que o acento pode recair em qualquer sílaba, e a sua colocação tem relação com a origem da palavra, a afixação, a classe gramatical e a posição no enunciado. Nos exemplos que serão apresentados abaixo, a sílaba tônica será indicada com letras maiúsculas, e as demais com minúsculas.

A primeira regra apresentada por Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) é com relação às palavras de origem germânica. Essas palavras geralmente recebem o acento primário

---

<sup>10</sup> Muitos teóricos estudam o funcionamento do acento primário da língua inglesa e propõem análises à luz de diferentes vertentes, sendo as principais: (a) a Fonologia Gerativa (CHOMSKY; HALLE, 1968); (b) a Fonologia Métrica (HAYES, 1980; HALLE; VERGNAUD; HOGG; MCCULLY, 1987); e (c) a Teoria da Otimidade (PRINCE; SMOLENSKY, 1993; PATER, 1995). Para o presente estudo, entretanto, não é relevante compreender e dissertar sobre cada um deles, pois, como adverte Walker (2010), são teorias e regras muito complexas e de difícil aplicação em sala de aula. O foco da presente pesquisa é buscar estratégias para o ensino e a prática do acento primário do inglês, de forma a facilitar a aprendizagem do aluno.



na primeira sílaba: F**A**ther, SI**S**ter, YEL**L**ow, WA**T**er, FIN**G**er. Quando se trata de palavra com prefixos de origem germânica, as regras estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3: Acento primário de palavras com sufixos de origem germânica

Prefixos	Regras	Exemplos
<b>a- be- for- with-</b>	O acento recai na sílaba seguinte ao prefixo.	a <b>W</b> AKE be <b>L</b> IEF for <b>G</b> IVE with <b>D</b> RAWN
<b>un- out- over- under</b>	O acento recai na sílaba seguinte ao prefixo se o radical for um verbo.	un <b>T</b> IE out <b>C</b> LASS over <b>L</b> OOK under <b>S</b> TAND up <b>H</b> OLD mis <b>T</b> AKE fore <b>W</b> ARN
<b>fore- out- over- under- up-</b>	Quando a palavra é composta e <u>não</u> tem função de verbo no enunciado, acento recai sobre o prefixo.	He has a lot of <b>FOR</b> Esight. (substantivo) Could anyone fore <b>S</b> EE it happening? (verbo)  The truck carried an <b>OVER</b> load. (substantivo) Don't over <b>L</b> OAD the pack animals. (verbo)

Fonte: A autora, com base em Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996).

As regras para palavras com prefixos de origem latina (a(d)-, com-, de-, dis-, ex-, en-, in-, ob-, per-, pre-, pro-, re-, sub-, e sur-) são semelhantes às dos prefixos germânicos. Em geral, o acento primário recai sobre a sílaba seguinte ao prefixo. Quando a palavra pode exercer função tanto de substantivo quanto de verbo, no primeiro caso o acento recai sobre o prefixo e no segundo sobre a sílaba seguinte ao prefixo:

He's working on a difficult **PRO**ject. (substantivo)

They **pro**JECT that it will take six months to finish. (verbo)

The election was so close that they demanded a **RE**call. (substantivo)

Do you **re**CALL his name? (verbo)

(CELCE-MURCIA; BRITON; GOODWIN, 1996, p. 135)

Os sufixos também são divididos de acordo com a sua origem linguística. Porém, ademais da origem, as autoras os classificam de acordo com sua relação com a posição do acento, sendo três categorias:

- a) Sufixos neutros, que não afetam a posição do acento. Em sua maioria são de origem germânica (-en, -er, -ful, -hood, -ing, -ish, -less, -ly e -ship), mas também há os que

não são (-able, -al, -dom, -ess, -ling, -ness, -some, -wise e -y). Exemplos dessa categoria são: *CHILDhood*, *OPENing*, *FRIENDly*, *HAPpier*.

- b) Sufixos que levam o acento primário, em geral de origem francesa (-aire, -ee, -eer, -ese, -esque, -ique, -eur, -euse, -oon, -ette, -et e -ey). Exemplos: *millionAIRE*, *engiNEER*, *techNIQUE*, *balLOON*.
- c) Sufixos que deslocam o acento (-eous, -graphy, -ial, -ian, -ic, -ical, -ious, -ity e -ion). Exemplos: *adVANtage* – *advanTAgeous*; *PHOto* – *phoTOGraphy*.

As próximas regras apresentadas são referentes aos numerais. A regra mais simples é a dos números cardinais e ordinais múltiplos de dez, que levam o acento na primeira sílaba (ex.: *TWENty* – *TWENtieth*). Para os números terminados em -teen e para número compostos existem dois padrões, que são usados dependendo do contexto e da posição do numeral na sentença:

- a) Para os números terminados em -teen, em geral coloca-se o acento na primeira sílaba (*FITteen*), exceto quando a palavra está no final da frase (*Everybody knows she is fifTEEN*) ou quando é preciso enfatizar a última sílaba afim de evitar falhas na comunicação (*I said she is fifTEEN, not FIFty*).
- b) Para números compostos, o acento também recai na última sílaba quando está no final de uma frase (*He is only twenty-THREE*). Quando não há necessidade de ênfase, o acento recai na primeira sílaba (*I have TWENty-three dollars*). Porém, quando se quer fazer um contraste com outro número, o acento recai na sílaba que fará esse contraste (*“I said TWENty-three, not THIRty-three”* ou *“I said twenty-THREE, not twenty-TWO”*).

Por último, o material das autoras nos traz as regras para palavras compostas. A regra geral é que esse gênero de palavra recebe o acento na primeira sílaba, independente da classe das palavras que a compõe:

- a) Adjetivo + substantivo:  
*BLACKboard*, *DARKroom*, *GREENhouse*;
- b) Substantivo + substantivo  
*DRUGstore*, *MAILbox*, *HUBcap*;
- c) Substantivo + verbo  
*HOUSEsit*, *BABYsit*, *LIPread*.

A exceção para essa regra ocorre quando a palavra composta é formada por um adjetivo. Na realidade, existe a diferença de uma palavra composta por adjetivo, e um adjetivo seguido por substantivo com a função de modificá-lo. O primeiro caso é que foi exposto acima, onde a

primeira sílaba recebe o acento. No segundo caso, a última sílaba recebe o acento. Conforme o exemplo de Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996):

The President lives in the WHITE House. (1º caso)

John lives in a white HOUSE. (2º caso)

(CELCE-MURCIA; BRITON; GOODWIN, 1996, p. 140)

Semelhante às autoras acima citadas, Roach (2009) estabelece regras para o acento primário em inglês por meio das seguintes categorias: sufixos, prefixos, palavras compostas e classe gramatical. O autor comenta que muitos estudiosos acreditam que as regras de acentuação em inglês são tão difíceis que o melhor é aprender o acento de cada palavra à medida que vamos adquirindo vocabulário, consequência também apontada por Jones (1918) e mencionada na introdução desta pesquisa, porém referindo-se à pronúncia do inglês como um todo. No entanto, Roach (2009) também salienta que, embora esse seja um tema de estudo complexo, em geral quando falantes nativos de inglês se deparam com uma palavra desconhecida, eles conseguem pronunciar-la de maneira correta (ROACH, 2009). Tendo isso em vista, Roach (2009) acredita que seja possível estabelecer uma lista de regras, e intenta fazê-lo da forma mais simples possível. De fato, como já visto nesta seção, essa é uma tarefa factível.

Para a primeira categoria, foram criadas três listas com os sufixos mais comuns no inglês, no mesmo modelo de Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), porém sem discernir sua origem linguística: a) sufixos que não afetam o acento; b) sufixos que levam o acento; e c) sufixos que deslocam o acento. Segue abaixo um quadro com os sufixos e exemplos dados por Roach (2009):

Quadro 4: Influência do sufixo no acento primário do inglês

Influência do sufixo	Sufixos	Exemplos
<b>Não afetam a posição do acento primário</b>	-able -age -al -en -ful -ing -like -less -ly -ment -ness -ous -fy -wise -y -ish (no caso de adjetivos)	COMfort – COMfortable ANchor – ANchorage reFUSE - reFUSAL WIDE - WIDen WONder - WONderful aMAZE - aMAZing BIRD - BIRDlike POWER - POWERless HURried - HURriedly PUNish - PUNishment YELlow - YELlowness POIson - POIsonous GLOry - GLOrify OTHer - OTHerwise FUN - FUNny DEVil - DEVilish
<b>Levam o acento primário</b>	-ee -eer -ese -ette -esque	refuGEE volunTEER portuGUESE cigarETTE picturESQUE
<b>Deslocam o acento primário</b>	-eous -graphy -ial -ic -ion -ious -ty -ive	adVANtage – advanTAgeous PHOto – phoTOgraphy PROVerb - proVERBial CLImate - cliMATic PERfect - perFECTION INjure - inJURious TRANquil - tranQUILLity REflex - reFLEXive

Fonte: a autora, com base em Roach (2009).

Para os prefixos, Roach (2009) apenas avalia que as regras não são tão regulares e previsíveis como para os sufixos, e que não há nenhum prefixo que sempre receba o acento primário (ROACH, 2009). De fato, como visto em Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), o acento só recai no prefixo em casos em que a palavra é um substantivo, mas também pode exercer a função de verbo (nesse caso, com o acento na sílaba seguinte ao prefixo).

Na categoria palavras compostas, o autor explica que o caso mais comum são palavras formadas por dois substantivos, com o acento localizado na primeira sílaba (ex.: *TYPE*writer, *SUN*rise, *SUIT*case). Há, no entanto, alguns casos em que o acento recai na segunda palavra:

- Quando a primeira palavra é um adjetivo, e a segunda palavra termina com sufixo -ed (ex.: *bad-TEM*pered, *heavy-HAN*Ded);
- Quando a primeira palavra é um numeral (ex.: *second-CLASS*, *five-FIN*ger);
- Palavras compostas que funcionam como advérbios (ex.: *North-EAST*, *downSTREAM*);

- d) Verbos onde a primeira palavra é um advérbio (ex.: *downGRADE*, *ill-TREAT*) (ROACH, 2009).

Por último, Roach (2009) aborda as palavras que ora exercem função de substantivo ou adjetivo, ora de verbo. No primeiro caso o acento localiza-se na primeira sílaba, e no segundo caso na segunda sílaba. Vejamos alguns exemplos abaixo:

CONduct (substantivo) – conDUCT (verbo)

DESert (substantivo) – desERT (verbo)

PERfect (adjetivo) – perFECT (verbo)

ABstract (adjetivo) – abSTRACT (verbo)

(ROACH, 2009, p. 87)

A partir do exposto, percebemos a complexidade das regras de acentuação do inglês e diferentes maneiras de classificar as palavras de acordo com aspectos em comum, sendo possível considerar os sufixos e prefixos (de acordo com a sua origem linguística, ou pelo fato de deslocar ou não o acento de uma palavra), a classe gramatical (verbo, substantivo, adjetivo ou numeral) e palavras compostas. Na seção seguinte, veremos de que formas o acento primário do português pode ser estudado.

### **2.2.3. O acento primário em português**

Nesta seção serão abordadas algumas características do acento primário do português afim de possibilitar uma análise contrastiva entre português e inglês. Isso permitirá compreender as possíveis interferências entre as línguas durante o processo de aquisição. Na língua portuguesa, há três principais características da acentuação:

- (a) a existência do acento gráfico (´) para indicar a tonicidade em algumas palavras;
- (b) a possibilidade de a sílaba tônica ser apenas uma das três últimas sílabas de uma palavra, podendo esta ser classificada como oxítona, paroxítona ou proparoxítona;
- (c) predominância de palavras paroxítonas (LEE, 1997).

No quadro a seguir, baseado no estudo de Araújo, Guimarães-Filho, Oliveira e Viaro (2007), podemos observar a frequência do acento em cada posição da palavra:

Quadro 5: Frequência de cada padrão acentual no português

<b>Posição do acento</b>	<b>Percentual</b>
<b>Proparoxítonas</b>	12,2%
<b>Paroxítonas</b>	62,5%
<b>Oxítonas</b>	24,9%
<b>Monossílabos</b>	0,4%

Fonte: a autora, com base em Araújo, Guimarães-Filho, Oliveira e Viaro (2007)

Como é possível notar pelos dados do quadro acima, as palavras proparoxítonas são os polissílabos menos frequentes na língua portuguesa. Esse fato pode ser ao menos parcialmente explicado pelo fenômeno da síncope, derivado do latim, onde ocorre “a mudança do acento proparoxítono para paroxítono a partir da queda da vogal pós-tônica” (ARAÚJO; GUIMARÃES-FILHO; OLIVEIRA; VIARO, 2007, p. 41). Alguns exemplos podem ser observados em diferentes variantes do português, e sobretudo na forma diminutiva, na maioria das variantes da língua:

xícara > “xicra” > xicrinha

abóbora > “abobra” > abobrinha

(ARAÚJO; GUIMARÃES-FILHO; OLIVEIRA; VIARO, 2007, p. 45)

Ainda no que diz respeito às proparoxítonas, Pereira (2007) explica as situações em que o acento primário não pode localizar-se na antepenúltima sílaba:

- a) Quando a penúltima sílaba é fechada por consoante;
- b) Quando a penúltima contém um ditongo;
- c) Quando a penúltima contém uma vogal nasal (PEREIRA, 2007).

Quanto às regras gerais do acento primário, vários autores como Leite (1974), Lee (1997) e Pereira (2007) defendem regras diferentes para verbos e para não-verbos. Leite (1974) propõe um modelo de acentuação por um viés gerativista, estabelece regras para oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, e considera regras específicas para alguns sufixos. Lee (1997) utiliza o modelo da Teoria Métrica (HAYES, 1995) e argumenta sobre a existência clara de regras diferentes para verbos e não-verbos. Pereira (2007) explica essa distinção entre as classes de palavras da seguinte forma:

Não-verbos:

- a) apenas os radicais são passíveis de receber acento, os outros constituintes morfológicos da palavra estão excluídos do processo;
- b) os morfemas flexionais são sempre átonos e não manifestam qualquer relevância na atribuição do acento;
- c) o acento é, dentro de limites restritos, uma propriedade idiossincrática dos radicais (ex.: caBIde / LÁpide)

Verbos:

- a) os radicais não determinam a localização do acento, embora possam recebê-lo;
- b) as características acentuais dos morfemas flexionais determinam a localização do acento;
- c) o acento verbal nunca é condicionado por propriedades idiossincráticas dos radicais, cada tempo/modo tem um padrão acentual característico, que não admite variação (ex.: FÁbrica / faBRica);
- d) as formas verbais, ao permitirem a cliticização pronominal, permitem também que o acento se encontre à esquerda da antepenúltima sílaba, violando, superficialmente, a restrição da Janela de Três Sílabas<sup>11</sup> (ex.: falávamos-te, cantávamo-vo-lo) (PEREIRA, 2007, p. 74).

Após compreender algumas das principais características do acento primário do português, a frequência de cada tipo de acento na língua (oxítono, paroxítono e proparoxítono) e que as regras são mais comumente trabalhadas com a distinção entre verbos e não-verbos (diferente do inglês, em que vários autores estudam o assunto considerando prefixos, sufixos e outros elementos), podemos seguir na próxima seção com a análise contrastiva e as implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

#### 2.2.4. Análise contrastiva e implicações didáticas

Para compreender o processo de aquisição do acento primário do inglês por aprendizes brasileiros e os desvios cometidos, convém primeiramente entender as características e diferenças entre o acento do inglês e do português. Staub (1969) chegou a duas conclusões a respeito: (a) “Cada língua tem sua própria estrutura. É possível contrastar duas línguas, e através de uma análise contrastiva, prever os problemas de pronúncia que os falantes de uma língua vão ter quando eles tentarem aprender uma língua estrangeira”<sup>12</sup>; (b) “A maioria dos problemas de pronúncia provém de transferir para a língua alvo as características da fala da língua nativa do aprendiz”<sup>13</sup> (STAUB, 1969, p. 124). No caso do par português-inglês, além das regras do acento primário, há outros aspectos que influenciam no processo de aquisição da língua estrangeira.

O primeiro fator que pode causar dificuldade na colocação do acento primário do inglês por um aprendiz brasileiro é a ausência de indicação gráfica (´). Em línguas como o português ou o espanhol, uma vez aprendidas as regras da acentuação gráfica, é possível ler uma palavra

<sup>11</sup> Expressão que se refere ao fato de na língua portuguesa o acento poder recair apenas uma das três últimas sílabas da palavra (PEREIRA, 2007).

<sup>12</sup> Each language possesses its own structure. It is possible to contrast two languages and, by means of a contrastive analysis, to predict the pronunciation problems which speakers of one language will have when they try to learn a foreign language.

<sup>13</sup> Most pronunciation problems result from carrying over into the target language the speech habits of the student's native language.

desconhecida e saber sua pronúncia. Essas regras são mais simples que as complexas teorias mencionadas anteriormente, e aprendemos na escola quando crianças ou num curso de línguas.

O segundo fator é a possibilidade de localização do acento nas duas línguas. Em português, como já visto neste trabalho, as palavras podem ser apenas oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas (LEE, 1997; PEREIRA, 2007). No inglês, entretanto, o acento pode recair em qualquer sílaba da palavra, e isso frequentemente causa confusão nos aprendizes de inglês (CELCE-MURCIA; BRITON; GOODWIN, 1996).

Há estudos que analisam especificamente a tendência de um aprendiz de transferir as características de acentuação da sua língua materna para a língua estrangeira que está aprendendo. Brawerman (2006) investiga a relação entre o padrão acentual entre português e inglês e a produção oral dos aprendizes. Seu experimento consistiu em selecionar dois grupos de palavras: o primeiro com palavras cognatas com acento na pré-antepenúltima sílaba, contendo os sufixos -ize, -ly, -able, -ate, -ator, -ive, -er, -ably, -ure, -y, -ary; e o segundo grupo com palavras cognatas com no mínimo quatro sílabas, que fossem proparoxítonas ou paroxítonas (padrões presentes na língua portuguesa), com os sufixos -al, -tion, -ive, -ity, -ly, -able, -ate, -ar, -ary, -ous, -cant, -ist, -ian. Em seguida, Brawerman (2006) realizou gravações das palavras contextualizadas e em separado, para observar como os aprendizes as acentuavam. Após a análise dos dados, conclui-se que os aprendizes podem utilizar o padrão acentual da língua materna quando não sabem pronunciar a palavra em inglês. Também, confirmou-se a hipótese de que os alunos têm grande dificuldade em acentuar palavras em inglês com acento na pré-antepenúltima sílaba, pelo fato de esse padrão acentual não existir no português. Segundo a autora:

Este bloqueio à acentuação pré-proparoxítona poderia, ainda, ser reforçado por uma possível falta de input correto e de correção durante as aulas de inglês. Como a maioria dos professores de inglês também são brasileiros, e grande parte deles parece ainda possuir este bloqueio por não conhecer a acentuação correta, isto se tornaria ainda mais grave ao ser repassado aos alunos. Estes nem sequer conhecem a possibilidade da acentuação pré-proparoxítona por receberem um input de seus professores que parece ser constantemente incorreto. Além disso, possivelmente não são corrigidos por falta de conhecimento dos mesmos. (BRAWERMAN, 2006, p. 93)

Não obstante a constatação de Brawerman (2006), enfatizo que existem muitos profissionais de ensino qualificados no mercado de trabalho. Porém, o fato de a maioria dos professores de inglês no país serem brasileiros pode efetivamente trazer prejuízos a alguns aspectos do ensino. Mencionou-se brevemente no capítulo introdutório a questão da falta de planejamento para o ensino e correção de erros orais dos alunos, porém para traçar um plano



de aula o professor deve primeiramente ter competência na língua que leciona para transmitir um *input* correto, e em segundo lugar ter em mente que sua compreensão da fala da aprendiz não significa necessariamente que a comunicação seria efetiva em contexto real com um nativo.

Ainda, Farias (2007) estuda a aquisição do acento primário do inglês por aprendizes brasileiros em palavras sufixadas, e percebe que o percentual de desvios cometidos pelos participantes varia de acordo com o sufixo presente na palavra (*-ous*, *-ity*, *-ment* ou *-able*). Ao ouvir a produção de aprendizes de diferentes níveis de inglês, a pesquisadora observou, que em algumas palavras terminadas em *-ous*, alguns participantes “mantém a estrutura silábica do inglês e a ela parecem aplicar a regra do acento marcado do português, originando produções incorretas” (FARIAS, 2007, P. 75). No caso das palavras terminadas em *-ment*, os aprendizes tenderam a colocar o acento na penúltima sílaba, reproduzindo o padrão de acentuação da língua portuguesa. Quanto às palavras terminadas em *-able*, categoria com o menor índice de acertos, Farias constata que “os informantes evitam atribuir o acento à pré-antepenúltima sílaba, inexistente no português, atribuindo-o à penúltima sílaba” (FARIAS, 2007, p.77).

Por último, outra condição que pode influenciar na pronúncia correta do acento é a diferença de divisão silábica entre as duas línguas. Denominando as vogais como “V” e as consoantes como “C”, o contraste entre as duas línguas deve-se ao fato de que “enquanto a língua portuguesa permite nove tipos de sílaba que vão de V a CCVCC, a língua inglesa permite vinte e quatro tipos que vão de V a CCCVCCCC” (SOUZA, 1998, p. 74). Ainda segundo Souza (1998), quanto maior o número de consoantes em uma sílaba, mais os aprendizes brasileiros terão dificuldades; também a maior presença no inglês de sílabas fechadas, isto é, terminadas em consoantes, torna a aprendizagem mais custosa (SOUZA, 1998). Essas afirmações tratam amplamente da aquisição de todo o aspecto fonológico, podendo influenciar na percepção do número de sílabas de uma palavra pelo aprendiz:

Um exemplo dessa dificuldade é o vocábulo *school* /'skül/ 'escola', que além das dificuldades com a inexistência da vogal /ü/ no português e com a distribuição da consoantes, existe problema com a ordem de desobstrução: /s/, que ocupa a posição C<sup>^</sup>, é mais aberto que /k/, que preenche C<sup>^</sup>\_. Nesse caso, o estudante brasileiro tende a pronunciar uma vogal antes da primeira consoante. Esse procedimento faz com que se tenham duas sílabas em ordem regular de desobstrução e obstrução em lugar de uma sílaba, que é o caso do vocábulo inglês. (SOUZA, 1998, p. 79)

Se o entendimento da divisão silábica do inglês é comprometido, isso pode afetar diretamente o posicionamento do acento pelo aprendiz. Quanto mais sílabas uma palavra aparentar ter, mais para o final da palavra o aprendiz tenderá a colocar o acento. Porém, como já visto, o acento do inglês pode recair em qualquer sílaba, não se limitando às três últimas

sílabas, como no português (CELCE-MURCIA; BRITON; GOODWIN, 1996; LEE, 1997; PEREIRA, 2007).

Tendo concebido as divergências entre as duas línguas e como isso pode afetar os aprendizes, seguiremos para a seção sobre abordagens de ensino, técnicas e materiais que podem colaborar para um aprendizado mais efetivo.

### **2.3. O ensino da pronúncia do inglês**

A fim de combater um dos “problemas-chave” no ensino de línguas apontado por Kelly (2000), isto é, o ensino e prática da pronúncia, foi feita uma revisão de literatura para buscar métodos e técnicas para auxiliar os professores. Essa revisão inclui: a questão da abordagem de ensino implícita versus a abordagem explícita; práticas de oralidade que podem ser usadas dentro e fora da sala de aula; e materiais que podem ser usados diretamente pelos aprendizes, desde livros impressos a material *on-line*.

Veremos primeiramente estudos em prol da abordagem de ensino explícito de aspectos de pronúncia e do funcionamento da língua estrangeira aos estudantes. Ademais, o foco nesta seção serão atividades que possam ser aplicadas ao acento primário; no entanto, algumas também podem ser empregadas para outros aspectos da língua.

#### **2.3.1. O ensino explícito**

Um dos aspectos que vem sendo estudado no ensino de uma segunda língua é o da questão da abordagem explícita versus a abordagem implícita. A primeira corresponde à instrução de aprendizes via regras claras do funcionamento do idioma, enquanto a segunda visa o ensino de forma indutiva, na qual, através da exposição à L2, o próprio aluno vai percebendo o seu funcionamento. Há pesquisas em prol do ensino explícito aos estudantes de idiomas, como vê-se em Bongaerts (1999), que realizou experimentos relacionados com a percepção do sotaque de aprendizes de inglês e francês por nativos dos respectivos idiomas. Seu intuito era verificar se a instrução explícita de pronúncia em língua estrangeira poderia beneficiar aprendizes tardios da língua, após os doze anos de idade ou o chamado período crítico<sup>14</sup> (BONGAERTS, 1999). Para um de seus estudos foram selecionados alguns falantes de inglês

---

<sup>14</sup> Período crítico refere-se a uma fase do desenvolvimento humano, entre os dois anos e a puberdade, na qual aquisição da segunda língua se dá de maneira mais natural e facilitada, devido à plasticidade da estrutura neurológica. Após esse período, seria impossível alcançar o mesmo nível de competência da língua materna na língua estrangeira (BONGAERTS, 1999; ORTEGA, 2009).

como língua materna e como língua estrangeira, que foram direcionados a grupos de dez a vinte participantes com características similares. Um dos grupos era composto por onze falantes nativos de holandês que só foram expostos a um grande volume de *input* em inglês na universidade. No início do curso de Letras Inglês, os participantes desse grupo fizeram um ano de intensiva instrução explícita sobre pronúncia do inglês, e a maioria, ao final do curso, teve a oportunidade de um ano de imersão em uma universidade britânica. De acordo com seus resultados, os participantes do grupo mencionado alcançaram níveis de proficiência similares aos dos próprios falantes nativos. Esse alto grau de desempenho deve-se, entre outros fatores, ao que o autor denomina *input enhancement through instruction* (aprimoramento de insumo através de instrução), termo adotado primeiramente por Ioup (1995).

Long e Robinson (1998), analisaram estudos que comparavam o ensino implícito versus o ensino explícito de língua estrangeira. Um desses estudos, relacionado à pronúncia do inglês, foi o de Robinson (1995a, 1996b). Seu trabalho consistiu em um experimento para contrapor as duas abordagens, no qual observou 104 aprendizes de inglês como segunda língua, a maioria deles japoneses. Os participantes foram divididos em grupos que recebiam instruções explícitas e grupos que não as recebiam. A partir desse estudo foi possível chegar à conclusão que “instrução explícita conduz a uma aprendizagem significativamente melhor que aprendizagem implícita para regras simples na L2, sem nenhuma vantagem para o fator implícito sobre o explícito em regras complexas”<sup>15</sup> (LONG; ROBINSON, 1998, p. 27). No entanto, Long e Robinson (1998) apontam para a necessidade de novos estudos na área que possibilitem um período mais longo de observação para constatar os efeitos de cada tipo de abordagem.

Além dos estudos supracitados, há outros trabalhos mais recentes defendendo uma abordagem de instrução explícita para o ensino de aspectos fonéticos e fonológicos, sendo um deles o de Lima Júnior (2008). O autor realizou um experimento de um semestre com duas turmas de adolescentes de nível básico de inglês, onde apenas uma das turmas recebeu instruções explícitas sobre a pronúncia da língua. Para medir o aprendizado, Lima Júnior (2008) gravou todos os participantes uma vez antes e duas após o curso. A primeira gravação após o curso foi feita de imediato, enquanto a segunda foi realizada somente onze meses após o término das aulas. Seu intuito com esse intervalo entre as gravações era verificar os efeitos da instrução explícita imediatamente e a longo prazo. Como resultado, notou-se que de fato há efeitos positivos nessa proposta de ensino, efeitos esses observados a curto e a longo prazo.

---

<sup>15</sup> Explicit FonF instruction leads to significantly greater short-term learning than does implicit learning for simple L2 rules, with no advantage for implicit learners over instructed learners for complex rules.

Com respeito à formação de professores de línguas, Faria (2010) também desenvolveu uma pesquisa sobre as implicações da instrução explícita de pronúncia. Uma de suas motivações foi a baixa quantidade de pesquisas que se dedicam ao tema, seja para a formação de aluno ou de professores. Sua pesquisa de cunho etnográfico deu-se a partir de um curso de formação continuada para professores de inglês, onde foram vistos aspectos fonéticos e fonológicos do inglês, em níveis segmental e suprasegmental. O curso ocorreu ao longo de cinco meses e em um total de 64 horas. Através da análise de questionários aplicados aos participantes antes e após o curso, foi possível perceber reflexos positivos provenientes do ensino explícito. Segundo Faria, “a instrução explícita da pronúncia, inserida nos cursos de (re)formação de professores de línguas, pode revelar-se uma mola propulsora para o desenvolvimento da competência comunicativa” (FARIA, 2010, p. 68).

Ainda relacionado ao ensino explícito, e aqui especificamente ao ensino do padrão acentual do inglês, há o estudo de Amer e Amer (2011). Esse experimento tratou de observar o efeito do ensino explícito das regras do acento primário do inglês para universitárias palestinas do curso de Letras Inglês. Foram um total de 80 participantes, divididas igualmente em dois grupos, um experimental e outro de controle, todas com um nível de inglês intermediário-alto. A primeira etapa do estudo foi a aplicação de um pré-teste para ambos os grupos, para avaliar a colocação correta do acento de uma lista de palavras. Em seguida, o grupo experimental participou de um curso com instrução explícita sobre esse tópico, com duração de nove horas e ao longo de três semanas. Por último, foi aplicado um pós-teste para as participantes do curso, com uma nova lista de palavras com os mesmos padrões acentuais do pré-teste. Observou-se uma melhora significativa no resultado dos testes, com a média indo de 39,2% para 70,4% de acertos (AMER; AMER, 2011).

Assim sendo, veremos na seção a seguir técnicas que podem ser usadas para explicitar a pronúncia no inglês e chamar a atenção do aprendiz para a forma padrão da pronúncia.

### **2.3.2. Práticas de pronúncia**

Neste tópico serão abordadas técnicas para o ensino e prática da pronúncia do inglês em sala de aula e, também, algumas atividades que os aprendizes podem fazer fora de aula:

- a) Repetição ou *drilling*;
- b) Pares mínimos ou *minimal pairs*;
- c) Gravação;
- d) Prática de audição ou *listening*;

- e) Leitura em voz alta;
- f) Técnica de gestos com as mãos.

Essas técnicas podem ser utilizadas para vários aspectos da fala, incluindo o ensino e a prática do acento primário. A base para essa seção serão os livros *How to Teach Pronunciation*, de Kelly (2000), *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*, de Walker (2010) e o artigo *Improving students' ability in placing English word stress through hand gesture technique*, de Sarapung, Basri e Hastini (2015).

#### a) Repetição ou *drilling*

Uma das práticas mais conhecidas por professores para praticar pronúncia em sala de aula é o *drilling*, que consiste na repetição de palavras ou enunciados pelos alunos em voz alta após terem ouvido o professor emitir o modelo. O *drilling* pode ser feito tanto individualmente, um aluno de cada vez, ou o professor pode pedir para que todos repitam em uníssono. Além de auxiliar na produção correta da pronúncia, essa técnica também pode ajudar na assimilação de vocabulário e da estrutura da língua. Segundo Kelly (2000), o *drilling* “tem sua origem na psicologia behaviorista e na abordagem ‘áudio-lingual’ de ensino; ambas estão atualmente consignadas à história, embora o *drilling* permaneça como uma técnica de sala de aula testada e comprovada.”<sup>16</sup> (KELLY, 2000, p. 16). Kelly (2000) aponta ainda para a importância da técnica para o ensino da acentuação das palavras e da entonação nas sentenças.

Ademais, há algumas variações do *drilling*, como o *substitution drilling* (KELLY, 2000), ou repetição com substituição, e o *tongue-twister* (WALKER, 2010), ou trava-língua. O primeiro consiste em, a partir de um primeiro enunciado, fazer modificações no vocabulário ou na estrutura, e pedir que os alunos repitam os novos enunciados. Por exemplo, o professor pode começar pedindo que os alunos repitam “*I like to study at school*”, e posteriormente pedir que repitam “*I like to study at home*” ou “*I like to study at the library*”. Dessa forma, além de trabalhar a pronúncia, o aluno também pode perceber mudanças sutis que ocorrem na estrutura de uma frase apenas com a mudança de uma palavra ou tempo verbal. Já a técnica do trava-língua é trazida por Walker (2010) como uma forma menos tediosa de praticar a pronúncia através de repetição. Vale ressaltar que em qualquer exercício de *drilling* é papel do professor manter uma boa atmosfera em sala de aula e animar seus alunos a participarem da atividade

---

<sup>16</sup> The technique has its roots in behaviorist psychological theory and “audiolingual” approaches to teaching; these are both now largely consigned to history, though *drilling* has stayed with us as a tried and tested classroom technique.

com energia. Jogos e atividades diferentes, como o trava-língua, são bem-vindos e em geral bem recebidos pelos alunos.

Essa técnica é benéfica para estudantes de todos os níveis. Para aprendizes iniciantes, é uma maneira de “destravar” a fala do aluno, e desde o começo chamar a atenção para a forma de produzir determinados sons e para o padrão acentual distinto do inglês, além de verificar a sua produção. Para alunos mais avançados, pode-se trabalhar a fluência e a precisão na pronúncia concomitantemente, aperfeiçoando a fala.

#### **b) Pares mínimos ou *minimal pairs***

Outra prática que pode ser utilizada em sala de aula é o chamado *Minimal pairs*, ou pares mínimos. Kelly (2000) define *minimal pairs* como “palavras ou enunciados que diferem em apenas um fonema”<sup>17</sup> (KELLY, 2000, p. 18). Esta é uma técnica muito presente em sala de aula e em materiais didáticos, mas que, como destaca Walker (2010), tem se tornado menos popular desde a década de 1980, quando surgiu a Abordagem Comunicativa de ensino. O motivo dessa impopularidade é que as palavras muitas vezes eram trabalhadas fora de contexto, e por vezes nem haviam sido introduzidas aos alunos ainda. Ambos os autores concordam que essa atividade pode sim ser feita em sala de aula, porém o mais indicado é que se trabalhe com palavras que os alunos já conhecem e que possam ser contextualizadas de forma significativa, evitando apenas apresentar pares ou grupos de palavras que os alunos não vão praticar em nenhuma situação.

Os pares mínimos em geral são utilizados para observar e praticar a pronúncia de consoantes ou vogais semelhantes, como por exemplo nas palavras *rat* e *hat*, ou em *bag* e *bug*. No entanto, a ideia de trabalhar com pares de palavras também pode ser aplicada para a prática do acento primário, usando o mesmo princípio já visto na seção anterior sobre o acento primário do inglês (item 2.2.2, p. 24 desta pesquisa). É possível trabalhar com pequenos grupos de palavras com o mesmo sufixo ou prefixo, ou com palavras homógrafas. Palavras homógrafas são palavras com a mesma escrita, mas com a pronúncia diferente, como é o caso de palavras que podem ser tanto verbos como substantivos, com a acentuação diferenciada para cada caso. Na seção seguinte, 2.3.3, veremos vários exemplos dessa técnica sendo utilizada em uma variedade de materiais voltados aos aprendizes.

---

<sup>17</sup> Word or utterances which differ by only one phoneme.

### c) Gravação

O próximo procedimento que pode ser realizado em sala de aula é o de gravar a fala dos alunos. Essa atividade pode ser feita individualmente ou em pequenos grupos, e auxilia na percepção de desvios tanto de pronúncia como de outras estruturas da língua. É possível trabalhar com a produção espontânea dos alunos e com leitura de um texto em voz alta. Kelly (2000) sugere que a gravação dos alunos seja comparada com a de outros falantes nativos ou falantes mais avançados do inglês, ou mesmo que sejam feitas duas gravações com algum intervalo de tempo, para que os alunos possam observar o seu próprio desenvolvimento na língua. Walker (2010) propõe que o exercício seja feito de forma que os próprios estudantes possam ouvir o áudio de seus colegas e fornecer *feedback*, e que os alunos repitam o procedimento de gravação até que estejam satisfeitos com a própria produção. Outra alternativa é que o professor sugira que os alunos façam essa atividade também fora de sala de aula, para que tomem consciência de sua pronúncia e procurem melhorá-la.

### d) Prática de audição ou *listening*

A utilização de áudios ou a fala do próprio professor na língua-alvo são fundamentais para que o aprendiz tenha um modelo de pronúncia a ser seguido. Kelly (2000) aponta para a importância de o aprendiz perceber certos aspectos do inglês para tentar reproduzi-los, e que o professor também deve auxiliar o aluno nessa tarefa. Acrescenta, ainda, que:

A percepção não é relevante apenas no contato inicial com um aspecto da língua, mas também na revisão desse item. A língua precisa sempre ser revisada e reciclada, pois não há garantia de que um aspecto apresentado em um primeiro momento será recordado e usado corretamente depois<sup>18</sup> (KELLY, 2000, p. 22).

Essa prática é bastante utilizada nos cursos de línguas, por meio de áudios, diálogos, músicas e vídeos passados pelos professores. Fora de sala de aula, também existem inúmeras possibilidades de praticar o *listening*, sobretudo na televisão e na internet. Mesmo sem a supervisão do professor, os recursos de áudio e audiovisuais são uma excelente maneira estimular a aquisição e fazer com que o aprendiz perceba diversas particularidades do idioma estudado, sobretudo com relação à pronúncia.

---

<sup>18</sup> Noticing is not only of relevance to the initial presentation of an item but is also of use in the recycling of items. Language always needs to be revised and recycled, as there is no guarantee that the features dealt with in a first presentation will be successfully remembered and used.

### e) **Leitura em voz alta**

A leitura em voz alta pode ser feita tanto pelo professor, onde o aluno pode observar aspectos da pronúncia, quanto pelo aluno, onde o professor pode identificar os desvios cometidos. De fato, durante as observações em sala de aula desta pesquisa, um dos momentos que mais pude observar problemas de pronúncia foi durante a leitura de um texto em voz alta. Esse é um ponto importante pois, a partir da percepção dos erros dos alunos, o professor pode buscar atividades e técnicas específicas para tratar os problemas mais recorrentes em cada turma. Kelly (2000) nos traz argumentos em contra e a favor dessa prática em sala de aula:

O principal argumento contra é que isso pode interferir na produção oral correta das palavras; a escrita pode claramente afetar a performance oral. Mas a leitura em voz alta oferece oportunidade para estudar a relação entre escrita e pronúncia, acentuação e entonação, e a conexão dos sons das palavras num enunciado<sup>19</sup> (KELLY, 2000, p. 22).

De fato, a divergência entre escrita e pronúncia no inglês é um dos fatores que mais causa desvios na produção oral das palavras. A leitura em voz alta ou a audição acompanhando um texto, possibilita, pois, que o aluno perceba quais sons podem corresponder a determinadas letras e sílabas, e como uma palavra extensa de quatro ou mais sílabas pode ter uma acentuação pré-proparoxítone. Também, como já foi destacado, a leitura em voz alta segue sendo uma forma para a prática da pronúncia da língua estrangeira e de o professor identificar problemas na pronúncia de seus alunos.

### f) **Técnica de gestos com as mãos**

Sarapung, Basri e Hastini (2015) realizaram um estudo com estudantes da 8ª série de uma escola da Indonésia, a fim de observar os benefícios de ensinar o acento primário do inglês atrás do que chamam de *hand gesture technique*, ou técnica de gestos com as mãos. Essa técnica refere-se a movimentos ou sinais com as mãos, como bater palmas, levantar os dedos ou fechar os punhos. Segundo os autores:

“Quando falamos, inconscientemente, nós fazemos gestos com as mãos para facilitar a compreensão do enunciado. O uso da técnica de gestos com as mãos também não toma muito tempo no processo de aprendizagem. Além disso, os alunos não ficam

---

<sup>19</sup> The main argument against it is that it can interfere with successful pronunciation; spelling can clearly affect pronunciation performance adversely. But reading aloud offers opportunities for the study of links between spelling and pronunciation, of stress and intonation, and the linking of sounds between words in connected speech.



entediados, mas sim animados, porque o uso de gestos com as mãos envolve movimento físicos durante a aula de pronúncia do inglês.”<sup>20</sup> (SARAPUNG, BASRI e HASTINI, 2015, pp. 2-3)

O experimento contou com um total de 39 alunos divididos em dois grupos: um grupo experimental e um grupo de controle. Para ambos os grupos foram aplicados um pré-teste e um pós-teste. Porém, somente o grupo experimental recebeu aulas com a técnica de gestos com as mãos. Foram oito encontros, onde trabalhou-se o acento primário em verbos e substantivos da língua inglesa. Além dos testes, também foram feitas observações nesses encontros, para avaliar o progresso dos alunos a cada dia. Os dados coletados apontam para uma melhora dos alunos do grupo experimental entre o pré-teste e o pós-teste, além de uma diminuição do número de erros observados ao decorrer das aulas. Para os alunos do grupo de controle, não houve diferença significativa entre o pré-teste e o pós-teste. Com esses resultados, os autores concluíram que a técnica de gestos com as mãos é de fato efetiva no ensino e prática do acento primário do inglês, além de ser um exercício motivador e prazeroso para os alunos.

Vimos nesta seção seis técnicas para a prática da oralidade e diferentes formas de utilizá-las. Todas elas podem ser usadas tanto para o ensino do acento primário como de outros aspectos da pronúncia e da língua (como gramática e vocabulário). A seguir, veremos materiais que podem complementar o estudo sobre acentuação.

### **2.3.3. Materiais direcionados aos aprendizes**

Embora existam estudos e propostas, como os citados nas sessões anteriores, para tratar da acentuação no inglês, é raro encontrar em livros teóricos ou em materiais didáticos o acento primário sendo trabalhado dessa forma, com explicações de regras e tendências da língua. O que há comumente em livros acadêmicos são teorias e modelos mais complexos, como os já aqui mencionados; e no que tange os livros didáticos, o habitual é encontrar atividades para praticar a entonação em um enunciado como um todo, ou para perceber a diferença de sons de certas vogais e/ou consoantes. Vale também ressaltar que por diversas vezes esses tópicos trabalhados em livros didáticos são desenvolvidos para um público global, abrangendo num mesmo livro possíveis dificuldades que alunos brasileiros, russos e japoneses possam ter ao

---

<sup>20</sup> When we speak, unconsciously, we use hand gesture to make the utterance easy to understand. The use of hand gesture technique also does not take long time in the learning process. Moreover, students do not feel bored, yet exciting because the use of hand gesture involves physical movement during learning English pronunciation class.

aprender inglês. Porém, essas dificuldades não são as mesmas para todas as nacionalidades, e isso gera materiais didáticos com conteúdo irrelevante para diferentes grupos de aprendizes.

Com a finalidade de suprir essa escassez sobre o tema, é possível encontrar em sítios da internet professores e falantes de inglês que elaboraram materiais com regras para o acento primário, regras estas mais acessíveis (em virtude do meio virtual e da simplicidade da regra em si) aos aprendizes da língua. Tais materiais trazem regras para palavras terminadas com determinados sufixos, e listas de palavras em que a localização do acento varia de acordo com a classe gramatical ou o número de sílabas. Além disso, também é possível encontrar alguns volumes em livrarias, escrito por docentes, que visam esclarecer alguns pontos aos aprendizes e trazer maneiras de praticar a oralidade.

Na tentativa de explorar um pouco essa variedade de materiais, pretendo aqui apresentar uma amostra e incentivar a busca e o uso de ferramentas não convencionais de estudo. Esta seção está dividida em três partes: sítios na internet; materiais em livrarias; e canais no *YouTube*.

### 2.3.3.1 Sítios na internet

No site *Mania de Inglês*<sup>21</sup>, Vanessa Dias (2012) elaborou um material para acentuação do idioma. Embora a autora não costuma ter dificuldade com pronúncia correta das palavras em inglês, ela procurava entender melhor o porquê dessa acentuação. Dias (2012) conta que nunca encontrou esse tipo de conteúdo em cursos de inglês, sejam presenciais ou *online*. Assim sendo, ela decidiu realizar um estudo de quase um ano, onde pôde encontrar algumas regras para explicar a acentuação do inglês de acordo com os diferentes sufixos. Contudo, Dias (2012) adverte que tais regras não são absolutas e que pode haver exceções. Parte de seu material está apresentado na tabela a seguir:

Quadro 6: Regras de acentuação do inglês de acordo com o sufixo

Sufixo	Sílabas que leva o acento				Exemplos
	última	penúltima	antepenúltima	pré-antepenúltima	
<i>-sion</i>		X			solution
<i>-tion</i>		X			illusion
<i>-ic</i>		X			static, fabric
<i>-ial</i>		X			official, confidential
<i>-ially</i>			X		essentially, basically, officially
<i>-ical</i>			X		economical, political
<i>-cy</i>			X		agency, democracy
<i>-ty</i>			X		

Fonte: a autora, com base em Dias (2012).

<sup>21</sup> <https://maniadeingles.com.br>

Em outro site chamado *English Experts*<sup>22</sup>, Mônica Bicalho (2012), professora brasileira e examinadora certificada da Universidade de Cambridge, comenta que é muito recorrente o relato de alunos que apontam que a maior dificuldade com inglês é com a pronúncia, sobretudo alunos que começaram a estudar inglês já adultos. Em uma breve postagem no *site*, Bicalho (2012) traz uma pequena lista de palavras homógrafas, que diferem na localização do acento primário e na classe gramatical. A autora explica que “no caso dos substantivos a sílaba tônica fica na sílaba inicial, quando são um verbo fica na sílaba seguinte” (BICALHO, 2012):

Quadro 7: Palavras com acentuação diferente de acordo com a classe gramatical

<b>Substantivo</b>	<b>Verbo</b>
A REbel	To reBEL
A CONflict	To conFLICT
A PROduce	To proDUCE
A CONtest	To conTEST
A GRAduate	To graduATE
A PERmit	To perMIT
A CONvert	To conVERT

Fonte: a autora, com base em Bicalho (2012).

Um terceiro *site*, chamado *George's Blog*<sup>23</sup>, contém também várias dicas para aprendizes de inglês. George Roberts é norte-americano e professor de inglês para estrangeiros com mais de 30 anos de experiência, já tendo lecionado em Portugal e no Brasil. Em uma postagem em seu blog, Roberts (2013) fala sobre regras gerais para a acentuação na língua inglesa, explicando que o “inglês não tem regras invioláveis nem acentos para indicar a pronúncia certa de cada palavra, mas existem dicas e tendências gerais que podem ajudar quando se precisa tentar a pronúncia de uma palavra desconhecida” (ROBERTS, 2013). A maioria de suas regras são pautadas no número de sílabas que uma palavra possui, como podemos observar no quadro a seguir:

<sup>22</sup> <https://www.englishexperts.com.br/>

<sup>23</sup> <http://georgeroberts.blogspot.com/>

Quadro 8: Acentuação do inglês de acordo com o número de sílabas

Número de sílabas	Posição do acento	Exemplos
<b>2 sílabas</b>	Cerca de 80% são paroxítonas. Verbos são oxítonas.	BIGger, HAPpy, PEter, FEline, CENTral, LANGuage, FITness, WORKer
		PreFER, preSENT
<b>3 sílabas</b>	A maioria é proparoxítona, mas também há paroxítonas e oxítonas	PARagraph, CORpuscle, PULLover, TRIangle/
		beHAVior, reCRUITment, poLICEman/
		guaranTEE, cigaRETTE, underSTAND, millionAIRE, sevenTEEN
<b>4 sílabas</b>	Existem vários padrões, varia com a presença de prefixos e/ou sufixos	CAtegorY, Eligible, DELicacy, reMARKable, cerTIFICATE, variATIOn, demarCAtion
<b>5 sílabas</b>	Existem vários padrões, varia com a presença de prefixos e/ou sufixos	FIGuratively, inEvitable, caTHolicism, reFRIGerator, arisTOcracy, classifiCAtion, characteRISTic

Fonte: a autora, com base em Roberts (2013)

### 2.3.3.2 Materiais em livrarias

Nas livrarias é possível encontrar muitos materiais para aprendizes que desejam impulsionar seu inglês por conta própria. Comumente nos deparamos com dicionários, livros de inglês para viagens ou negócios, livros com frases feitas. Alguns também estão destinados ao ensino e prática da pronúncia do inglês; nem todos esses, porém, falam sobre acentuação. Abaixo selecionei dois livros que encontrei em livrarias físicas. Nas livrarias on-line existem mais opções; no entanto, muitos dos livros estão fora de estoque indefinidamente, o que dificulta bastante a sua aquisição. Ambos os livros que serão abordados neste trabalho tratam da pronúncia em inglês no geral, e reservam algumas páginas para tratar do acento primário.

O livro *Descobrimo a pronúncia do inglês* (LIEFF; POW; NUNES, 2010), como muitos outros materiais didáticos, traz diversas atividades para que o leitor possa desenvolver a pronúncia no inglês sem auxílio de um curso ou professor. Além disso, o livro acompanha dois CDs de áudio. Para o acento primário, temos seis páginas onde as autoras falam sobre algumas características da acentuação na língua portuguesa, como a presença de sinais diacríticos nas palavras e a presença de cerca de 70% de palavra paroxítonas na língua. As atividades propostas são as seguintes:

- (a) Identificar e sublinhar a sílaba tônica de uma lista de palavras em português e da correspondente tradução para o inglês. Nessa lista as palavras são cognatas e

possuem a mesma acentuação. Em seguida, ouvir o áudio do CD para fazer a correção;

- (b) Sublinhar a sílaba tônica das palavras em português, escrever a tradução para o inglês e novamente sublinhar a sílaba tônica. Nessa lista as palavras são cognatas e possuem acentuação diferentes. Ouvir o áudio e conferir as correções.
- (c) Ouvir algumas dicas de pronúncia de inglês em inglês, e posteriormente repetir o áudio, observando a acentuação das palavras;
- (d) Ouvir um diálogo em inglês, transcrito no livro, sublinhar a sílaba tônica das palavras destacadas, e praticá-las em voz alta;
- (e) Usar o “recurso LAlí”, que serve para indicar a sílaba tônica da palavra com o “LA” e as demais sílabas com o “li” (exemplo: *computer* – liLAlí; *difficult* – Lalili; *independent* – liliLAlí). A partir daí, preencher uma tabela com palavras dadas, colocando cada palavra na categoria correta;
- (f) Responder perguntas em português sobre algumas diferenças entre a acentuação das palavras em português e em inglês.
- (g) Ouvir o áudio e preencher as lacunas das frases com a palavra mais adequada. O áudio não contém as palavras faltantes, mas sim o “LAlí”, indicando o número de sílabas e a localização do acento primário da palavra.

Ao final do capítulo, Lieff, Pow e Nunes (2010) escrevem algumas observações e conselhos ao leitor: “Se você não fizer distinção entre vogais acentuadas e não acentuadas, pode soar agressivo ou impaciente. Sempre que você aprender novas palavras do I (inglês), deve sublinhar nelas a sílaba tônica” (LIEFF; POW; NUNES, 2010, p. 87).

Um segundo livro que pode ser encontrado em livrarias é o *Inglês que não fala: O livro da Pronúncia*, de Ben Parry Davies (2015). São 32 páginas destinadas ao tópico da sílaba tônica do inglês. O livro não acompanha CD, mas possui um *link* através do qual é possível ter acesso aos áudios. O autor começa esse capítulo falando da importância de uma pronúncia correta para ser compreendido e evitar mal-entendidos e constrangimentos. Davies (2015) menciona uma situação pessoal pela qual passou, quando uma aluna se referiu ao seu chefe como o que pareceu ao ouvido do autor “*a very IMpotent man*”, quando o ela queria dizer era “*a very imPORTant man*”. Obviamente, essa fala no ambiente de trabalho, ou mesmo fora dele, pode causar desentendimentos. Ainda, segundo Davies (2015), a sílaba tônica é um tema muito importante e por vezes torna-se o principal fator que faz com que um estrangeiro tenha sotaque ao falar inglês.

Antes de ir às regras, exemplos e atividades, Davies (2015) escreve alguns conselhos para os aprendizes:

**Exagere quando você fala** (em voz alta) uma palavra com a ênfase correta. Fale bem mais alto e estenda a duração da parte enfatizada. Desse modo, quando precisar usar a palavra numa situação verdadeira, aumentará a probabilidade de o seu cérebro recordar a ênfase correta.

**Reforce a sílaba tônica com movimento físico.** Não esqueça da importância de estimular todos os sentidos para tornar a memória mais eficiente. Bata com o dedo ou a palma da mão na mesa, na coxa ou até mesmo na cabeça, bata palma, bata o pé ou balance a cabeça. Se você estiver sentado, pode levantar um pouco para marcar a sílaba tônica (como se fosse um soluço exagerado!). Pode combinar com uma estratégia visual também, anotando a sílaba tônica assim: de**VEL**op, **GOV**ernment. (DAVIES, 2015, p. 110)

A seguir, Davies (2015) expõe uma lista de palavras contextualizadas e em ordem alfabética, elaborada de acordo com os erros mais comuns de seus alunos com relação à acentuação. Além dessa lista, há uma segunda com palavras fora de contexto, mas mescladas com figuras no lugar da sílaba tônica. Por exemplo, a palavra *exPENsive*, onde há o desenho de uma caneta (*pen*) no meio da palavra, substituindo a sílaba tônica. Esse recurso pode contribuir para a memória visual do leitor e até mesmo entretê-lo, pois é uma atividade mais lúdica.

Ademais de listas de palavras, o autor também apresenta regras e tendências de acentuação (e apresenta algumas exceções também) para as seguintes categorias:

- a) Substantivos e adjetivos de duas sílabas: o acento geralmente recai na primeira sílaba (ex.: *TAble*, *HAPpy*);
- b) Verbos de duas sílabas: o acento geralmente recai na segunda sílaba (ex.: *beGIN*, *forGET*);
- c) Substantivos compostos: para substantivo-substantivo, o acento recai na primeira palavra (ex.: *HOUSEwife*, *EARring*); para adjetivo-substantivo, o acento geralmente recai na primeira sílaba da segunda palavra (ex.: *good-LOOKing*, *overWEIGHT*);
- d) Prefixos: em geral não recebem o acento;
- e) Sufixos: em geral não recebem o acento;
- f) Palavras iguais com diferentes classes gramaticais.

Ao longo das explicações, Davies (2015) segue trazendo comentários sobre experiências pessoais onde pôde de fato constatar a importância do tema para que haja inteligibilidade e sucesso na comunicação:

Como mencionei no começo deste capítulo, às vezes a sílaba tônica errada pode atrapalhar completamente a eficiência da sua comunicação, e realmente percebi como isso é verdade quando, num voo para São Paulo recentemente, um casal de americanos sentados ao meu lado perguntou-me o que a aeromoça estava dizendo. Tudo bem pela

pergunta, mas o único problema era que ela estava falando em inglês! Principalmente por causa de uma série de substantivos compostos com a sílaba tônica errada, não foi nem reconhecível como o idioma de Shakespeare. Entre outros, ela disse e**CRAFT**-tchi (no lugar de **AIR**craft – aeronave), sit**BELT**-tchi (**SEAT**belt – cinto de segurança), fo**CAST**-tchi (**FORE**cast – previsão do tempo) e si**LEV**el (**SEA**level – nível do mar)... tudo em 2 minutos! (DAVIES, 2015, pp. 128-129)

Davies (2015), que é inglês, também nos conta de suas dificuldades ao falar português, pois muitos estrangeirismos que vieram do inglês para o português vieram com a acentuação diferente. Alguns exemplos citados, respectivamente em português e em inglês, são bar**MAN** / *BAR*man, “test-D**RAIVI**” / *TEST* drive, e “ér **BAGIS**” / *AIR*bags. Essa confusão também ocorre no sentido contrário: aprendizes brasileiros se confundem e comentem desvios ao falar palavras como essas em inglês.

Para as palavras prefixadas e sufixadas, ademais da tendência geral, o autor traz várias outras regras para cada prefixo/sufixo em particular, que podem ser resumidas nos dois quadros a seguir:

Quadro 9: Regras de acentuação para palavras prefixadas

<b>Função</b>	<b>Regra</b>	<b>Prefixos</b>	<b>Exemplos</b>
Prefixos negativos	A sílaba tônica não muda	un-, im-, in-, ir-, il-, dis-	NE <b>C</b> essary – unNE <b>C</b> essary di <b>R</b> ECT – indi <b>R</b> ECT
Funções variadas	A sílaba tônica não muda	re-, over-, under-, trans-, inter-, ex-, pre-, post-, bi-	re <b>A</b> CT, over <b>W</b> ORK, under <b>A</b> GE, inter <b>N</b> ATIONAL, post- <b>W</b> AR, bi <b>L</b> INGual
Funções variadas	A ênfase no prefixo é igual ou maior que na raiz da palavra	non-, semi-, pro-, anti-, counter-, sub-	NON- <b>S</b> MOKing, SEMI- <b>C</b> IRcle, PRO- <b>L</b> ife

Fonte: A autora, com base em Davies (2015)

Quadro 10: Regras de acentuação para palavra sufixadas

<b>Tipo de palavra</b>	<b>Sufixo</b>	<b>Exemplos</b>
Paroxítonas	tion-, sion-, cian-, tic-, lic-ful-, less-	NA <b>T</b> ion, re <b>V</b> ision, mu <b>S</b> ician, CA <b>R</b> Eful
Proporoxítonas	ism-, ity-	CRIT <b>I</b> cism, OPT <b>I</b> mism, re <b>A</b> Lity

Fonte: A autora, com base em Davies (2015)

Para finalizar o capítulo, Davies (2015) trata dos verbos e substantivos iguais. Retomando a regra já apresentada no início do capítulo, que substantivos de duas sílabas costumam ser paroxítonos e verbos costumam ser oxítonos, o autor explica que essa regra se aplica na maioria dos casos onde uma mesma palavra pode exercer ambas as funções. Alguns dos exemplos apresentados são os seguintes: *to preSENT*/ *a PREsent*, *to inCREASE*, *an INcrease*, *to inSULT*/ *an INSult*, *to proJECT*/ *a PROJect*. Também são dados exemplos das

exceções, onde o acento recai na mesma sílaba: *to ANswer/ an ANswer, to PROMise/ a PROMise, to VISit/ a VISit*.

Ao longo de todas as explicações, comentários e exemplos, há também exercícios intercalados, para a prática imediata do que acaba de ser explanado. Ao todo são seis atividades, onde as respostas podem ser verificadas no áudio:

a) Uma lista de 10 palavras para serem escritas à parte, com destaque em letras maiúsculas na sílaba tônica, para serem lidas 10 vezes cada em voz alta exagerando a ênfase da palavra. Em seguida, há cinco frases com as palavras contextualizadas para serem ouvidas e lidas em voz alta;

b) Um breve texto para ser ouvido e lido, para o leitor decidir quais são os erros de sílaba tônica na primeira leitura;

c) Escutar o diálogo e preencher as lacunas das frases com uma das palavras compostas da lista apresentada;

d) Copiar a lista de palavras destacando a sílaba tônica e repeti-las várias vezes. Depois, adicionar o prefixo de negação às palavras e lê-las novamente. Por último, escutar e repetir as frases com as palavras em contexto;

e) Adicionar prefixos às palavras apresentadas para formar novas palavras;

f) Ler o breve texto e sublinhar as palavras com sufixos, marcando a sílaba tônica.

Repetir as palavras várias vezes em voz alta.

### 2.3.3.3 Canais no YouTube

Em pleno ano de 2020, muitos aprendizes recorrem mais a vídeos no *site YouTube.com* para estudar idiomas do que a livros didáticos e livrarias. O acesso é fácil, gratuito e o fato de ser um recurso em áudio e imagens facilita bastante o estudo da pronúncia de uma língua. Para exemplificar, selecionei quatro vídeos dessa rede social que falam especificamente sobre o tema, tendo como base os primeiros resultados das buscas para “Acento inglês”, “Sílaba tônica inglês” e “*Word stress*”.

Um dos resultados encontrados foi o vídeo *Regra de pronúncia do inglês: acento em verbos e substantivos*<sup>24</sup>, do canal *English in Brazil by Carina Fragozo*<sup>25</sup>. Nesse vídeo, Carina Fragozo (2018), brasileira, professora e doutora em Linguística, explica em português a diferença de acentuação quando uma mesma palavra pode exercer tanto função de verbo como

<sup>24</sup> Todos os vídeos dessa seção podem ser acessados por meio de QR codes no final do trabalho, Anexo 5.

<sup>25</sup> <https://www.youtube.com/user/carinafragozo>



de substantivo. Vários de seus exemplos são contextualizados, como o seguinte: “*He wants to brake the olympic **RE**cord*” (substantivo) / “*I have to re**CO**RD a video later*” (verbo).

Outro vídeo desse canal é o *REGRA DE ACENTO no inglês: Compound Nouns*. Fragoso (2018) explica que substantivos compostos devem ser acentuados na primeira palavra. Também compara palavras inglesas com a forma brasileira como são ditas, como por exemplo “*HOti-DOgui*” em português e *HOT dog* em inglês. Para palavras compostas por mais de duas partes, a regra se mantém, como em *MOTHer-in-law*. As exceções em geral são com nomes próprios, como *Great BRItain* (FRAGOSO, 2018). Para finalizar o vídeo, a professora também explica as diferenças de significado de acordo com a acentuação da palavra, como em *WHITE house* (casa do presidente dos Estados Unidos) e *white HOUSE* (apenas uma casa da cor branca); e também em *We saw his **BUS** pass* (palavra composta, o passe de ônibus) e *We saw his **bus** PASS* (substantivo seguido de verbo, o ônibus passou) (FRAGOSO, 2018).

O terceiro vídeo encontrado é o *Dicas de pronúncia em inglês - A sílaba tônica*, do canal *Barry Inglaterra*<sup>26</sup>. Como o nome do canal indica, Barry Paterson é inglês, e fez um vídeo em português para explicar as regras de acentuação do inglês para brasileiros. Em seu vídeo, Paterson (2015) faz um apanhado geral de regras, falando de classe gramatical, sufixos e palavras compostas. O autor do vídeo chama a atenção para a importância de ter uma boa pronúncia para ser entendido por nativos, e fala das diferenças de acentuação entre palavras cognatas do inglês e do português. Seu breve vídeo de cerca de cinco minutos pode ser resumido nos itens a seguir:

- a) Em geral, substantivo e adjetivos de duas sílabas levam acento na primeira sílaba (ex.: *PREsent, WEDing, SHIny*);
- b) Em geral, verbos e preposições com duas sílabas levam acento na última sílaba (ex.: *surVIVE, deCIDE, insIDE, abOVE*);
- c) Palavras terminadas em *-sion, -tion, -cian* e *-ic* são paroxítonas (ex.: *teleVISion, phySICian, civiliSation, alcoHOLic*);
- d) Palavras terminadas em *-al, -cy, -gy, -phy* e *-ty* são proparoxítonas (ex.: *CRItical, AGENCY, eCOLOGY, phoTOgraphy, dependaBILity*);
- e) Palavras terminadas em *-ee* e *-oo* são oxítonas (ex.: *kangoROO, guaranTEE*);
- f) Substantivos compostos levam acento na primeira sílaba (ex.: *RAINfall, BEDroom, BOYfriend*);
- g) Adjetivos compostos levam acento na segunda sílaba (ex.: *part-TIME, good-LOOKing*);

<sup>26</sup> <https://www.youtube.com/user/barryinglaterra>

h) Quase todas regras têm exceções, mas são úteis para melhorar a pronúncia.

O quarto e último vídeo elegido foi o *Word Stress in English / How to Pronounce...* do canal *mmmEnglish*<sup>27</sup>. A autora dos vídeos, Emma, é australiana, professora e possui o *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (CELTA). Em seu *site*, além do canal no *YouTube*, a professora ajuda aprendizes de inglês de todo o mundo, sendo também chamada de *TESOL teacher* (*Teaching English to Speakers of Other Languages*). Em seu vídeo, Emma (2018) aborda regras para palavras em inglês com duas sílabas, trazendo também algumas palavras em contexto:

- a) Substantivos e adjetivos em geral levam o acento na primeira sílaba;
- b) Verbos em geral levam acento na segunda sílaba;
- c) Uma mesma palavra com duas funções gramaticais é oxítônica se for um verbo, e paroxítônica se for um substantivo (deCREASE / DEcrease, reJECT / REject, respectivamente).

Esses vídeos e materiais consistem em uma pequena amostra da variedade de ferramentas disponíveis para aprendizes (e para professores), com o foco em trabalhar aspectos específicos do inglês. Trazem várias regras simples, que juntas podem ser numerosas, mas que estudadas aos poucos podem efetivamente contribuir para o estudo da língua.

Sintetizando o que foi exposto ao longo deste capítulo, vimos como desvios de pronúncia da acentuação do inglês podem influenciar negativamente a inteligibilidade do enunciado. Também vimos brevemente o funcionamento do acento primário no inglês e no português, e como essa diferença pode influenciar os aprendizes brasileiros no processo de aprendizagem. Ainda, consideramos uma lista de atividades que tem como foco a prática da pronúncia do inglês em sala de aula e materiais atuais de fácil acesso. Além de servir de apoio e sugestão a professores de inglês, esta pesquisa tem como intuito utilizar essa lista, e também o aporte teórico, como subsídio para a elaboração de questionários que serão aplicados a professores e alunos de inglês, de forma a conhecer melhor as práticas reais em sala de aula e a preferência dos participantes com relação às atividades. A partir dos resultados será possível refletir melhor acerca de técnicas de ensino que sejam eficientes e que agradem a professores e alunos. Posto isso, seguiremos para o capítulo metodológico, onde será explicada a metodologia de coleta e análise dos dados.

---

<sup>27</sup> <https://www.youtube.com/channel/UCrRiVfHqBIIvSgKmgnsY66g>

### 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo está dividido em seis partes: 1) a natureza da pesquisa; 2) o contexto da pesquisa; 3) os instrumentos de coleta de dados; 4) os procedimentos de análise de dados; 5) os princípios éticos; e 6) panorama da pesquisa. Cada um desses tópicos será apresentado a seguir.

#### 3.1 A natureza da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como de cunho etnográfico, interpretativista e qualitativa. Segundo André (2005), uma pesquisa etnográfica visa observar uma determinada cultura e grupo social. Esse método de pesquisa foi desenvolvido por antropólogos, mas vem sendo muito adaptado para outras áreas sociais, como é o caso da área da Educação. O autor esclarece a diferença entre uma pesquisa etnográfica e uma pesquisa de cunho etnográfico:

Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1975) como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados são adequados para os estudos antropológicos, mas não necessariamente para a área de educação. O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 2005, p. 25).

Esta pesquisa de cunho etnográfico se deu através de observação não-participante em salas de aula de inglês, por um período de três meses, em diferentes turmas de três escolas. O intuito principal foi identificar os erros mais recorrentes desses aprendizes com relação à pronúncia. Também foi possível observar as práticas dos professores, nível de entusiasmo e participação dos alunos, e conversas entre os alunos, que algumas vezes comentavam sobre suas dificuldades. Todo o processo se deu sem qualquer participação da pesquisadora no andamento das aulas.

No que diz respeito ao tipo de análise, a pesquisa qualitativa é definida por Denzin e Lincoln (2006) como um conjunto de práticas interpretativistas que permitem ao pesquisador dar visibilidade ao mundo. Após as observações, apliquei questionários com questões fechadas e abertas a professores e alunos. Apesar de efetuar também uma análise quantitativa, o viés mais pertinente foi o qualitativo. Dessa forma, foi possível analisar como os alunos lidam com a pronúncia na língua inglesa, sua percepção de suas dificuldades, suas preferências com relação a atividades em sala de aula e ter uma visão geral do cenário; os questionários também

permitiram analisar as práticas dos professores e suas crenças com relação ao ensino e prática da pronúncia do inglês.

### **3.2 O contexto da pesquisa**

Esta seção está dividida em dois subitens: 1) a pesquisadora; e 2) as escolas e os participantes da pesquisa, que serão explicados separadamente.

#### **3.2.1 A pesquisadora**

Sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, com formação em Letras – Tradução – Espanhol pela mesma universidade. Trabalho com tradução e como professora de espanhol e de inglês em curso de idiomas e em aulas particulares. Meu aprendizado de língua estrangeira se deu através de cursos de língua: espanhol durante o ensino fundamental e médio em um centro de línguas da rede pública, e inglês já no começo da vida universitária em um curso particular.

#### **3.2.2 As escolas e os participantes**

As três escolas selecionadas são todas do Distrito Federal. A escolha dessas escolas deu-se pela diversidade de metodologias, materiais didáticos adotados e público atendido (idade, classe social, *background*), como será explicitado na sequência. O intuito foi ter uma visão mais abrangente do contexto de ensino, embora com limitações. Com relação aos professores e às turmas elegidas, isso foi determinado por cada escola. Meu requerimento foi somente com relação ao nível das turmas, intermediário ou avançado (a fim de verificar as dificuldades que persistem e possíveis formas fossilizadas), e quanto à idade dos alunos (adolescentes ou adultos, que já passaram pelo período crítico de aquisição de língua). As observações ocorreram no segundo semestre de 2018, do início de setembro até o início de dezembro. Nos itens a seguir apresento o perfil de cada escola separadamente, número de turmas, aulas, horas e alunos observados.

##### **3.2.2.1 Escola A**

A escola A é um centro de línguas da rede pública de ensino no Distrito Federal, de metodologia comunicativa, e que utiliza como material didático o livro *American English File* (LATHAM-KOENIG, 2013). Em geral as turmas são formadas por cerca de 11 a 16 alunos e as aulas são de uma hora e meia, duas vezes na semana. Observei quatro turmas de duas professoras, que serão referidas aqui como P1 e P2. As professoras têm mais de 50 anos e mais de 10 anos de experiência lecionando. Ambas possuem formação acadêmica na área de Letras e certificados internacionais de inglês: P1 fez as provas de *Teaching Knowledge Test* (TKT) e P2 fez o *Michigan English Test* (MET).

Essa escola possui dois tipos de cursos de inglês: o primeiro com duração de seis anos (doze semestres), no qual a maioria dos estudantes são adolescentes; e o segundo com duração de três anos (seis semestres), no qual a maioria dos estudantes são adultos. As três primeiras turmas do quadro abaixo, T1 a T3, são do curso de doze semestres de duração, e a turma T4 é do curso de seis semestres de duração. Com relação ao nível de inglês, todas as turmas eram de avançado. Foram um total de oito aulas observadas nessa escola, somando 12 horas de observação, e um total de 52 alunos. Abaixo segue uma tabela com o número de alunos em cada turma, e o número de aulas assistidas:

Tabela 1: Relação de turmas e aulas assistidas na Escola A

<b>Turma</b>	<b>Professora</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Nº de aulas assistidas</b>
T1 (10º semestre)	P1	13	2
T2 (10º semestre)	P1	12	1
T3 (9º semestre)	P2	16	3
T4 (6º semestre)	P2	11	2

Fonte: a autora

### **3.2.2.2 Escola B**

A escola B é uma franquia de curso de idiomas no Distrito Federal, com metodologia de base behaviorista e material didático próprio. O tamanho das turmas varia mais, indo de dois a dez alunos, com tempo de aula de uma hora, duas vezes na semana. O curso tem duração total de seis anos (doze semestres). Nessa escola pude observar quatro professores, referidos como P3, P4, P5 e P6. Aqui a faixa etária dos alunos variou mais, indo desde pré-adolescentes até alunos de cerca de 40 anos, com predominância de adolescentes e jovens adultos. A maioria das turmas eram de nível intermediário ou avançado, mas também tive a oportunidade de assistir uma aula do primeiro semestre do nível básico. Foram um total de 10 aulas assistidas, somando 10 horas de observação, e um total de 37 alunos. A seguir, a tabela onde consta número de turmas, de alunos e de aulas assistidas:

Tabela 2: Relação de turmas e aulas assistidas na Escola B

<b>Turma</b>	<b>Professor</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Nº de aulas assistidas</b>
T5 (10º semestre)	P3	5	1
T6 (6º semestre)	P3	8	1
T7 (3º semestre)	P4	2	1
T8 (8º semestre)	P4	2	1
T9 (4º semestre)	P4	2	1
T10 (1º semestre)	P4	4	1
T11 (5º semestre)	P5	4	2
T12 (8º semestre)	P6	10	2

Fonte: a autora

Os professores P3, P5 e P6 estão na faixa etária de 20 a 29 anos, e P4 de 30 a 39 anos. No período da aplicação do questionário, P3 estava cursando o 5º semestre do curso de Letras Inglês Licenciatura. Os demais professores têm formação em outras áreas: P4 em Artes Visuais, com mestrado na mesma área; P5 em Gestão de Políticas Públicas; e P6 em Ciências Sociais. P3 e P4 têm de dois a quatro anos de experiência em sala de aula, de P5 e P6 têm menos de um ano exercendo a profissão de docente. Apenas P3 e P4 têm certificado internacional de inglês, *Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ITP* Nível C1, e *TOEFL IBT* Nível C1, respectivamente.

### 3.2.2.3 Escola C

A escola C é um centro binacional de inglês, de metodologia comunicativa e que utiliza como material didático o livro *World Class* (DOUGLAS; MORGAN, 2012). O curso regular tem duração de seis anos (doze semestres), porém a escola também oferece curso de conversação de um semestre, para alunos que já se formaram na escola. As turmas T13 a T15 são do curso regular, e a T16 é do curso de conversação. O tamanho das turmas varia de dois a dez alunos, com algumas aulas de uma hora e 15 minutos e outras de uma hora e 30 minutos de duração, duas vezes na semana.

Nessa escola observei duas professoras, referidas aqui como P7 e P8. P7 tem de 30 a 39 anos de idade, de cinco a dez anos de experiência em sala de aula e formação acadêmica em Desenho Industrial e História da Arte; P8 tem mais de 50 anos, mais de dez anos como professora e formação acadêmica em Letras Inglês. Ambas possuem o certificado C2 *Proficiency*, anteriormente denominado *Cambridge English: Proficiency (CPE)*. P7 possui ainda o *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages (CELTA)*.

Entre os alunos havia adolescentes e adultos. O nível das turmas era avançado. Foram um total de oito aulas assistidas, somando 10 horas e meia de observação, e um total de 30 alunos. A seguir, a tabela onde consta número de turmas, de alunos e de aulas assistidas:

Tabela 3: Relação de turmas e aulas assistidas na Escola C

<b>Turma</b>	<b>Professor</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Nº de aulas assistidas</b>
T13 (10º semestre)	P7	13	3
T14 (11º semestre)	P8	7	2
T15 (10º semestre)	P8	5	2
T16 (conversa�o)	P8	5	1

Fonte: a autora

A seguir, serão apresentados os instrumentos de coleta de dados, a maneira como foram utilizados e como será realizada a análise.

### 3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados nesta pesquisa foram utilizados pesquisa bibliográfica, notas de campo e dois tipos diferentes de questionários. A seguir apresentarei cada um desses instrumentos e como eles contribuir m para alcançar os objetivos da pesquisa.

#### 3.3.1. Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Mioto (2007), consiste em “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por solu es, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p.38). Ainda sobre esse instrumento, as autoras acrescentam que se trata de:

[...] um procedimento metodológico importante na produ o do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postula o de hipóteses ou interpreta es que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (LIMA; MIOTO, 2007, p.44)

No presente estudo, a pesquisa bibliográfica foi essencial para explorar o tema escolhido. A análise contrastiva da acentua o do inglês e do português, além da base teórica e dos materiais mencionados, auxiliou na categoriza o das notas de campo e na sua análise; o referencial teórico concernente   abordagem de ensino e às práticas em sala de aula serviram para fundamentar a elabora o dos questionários. A escolha dos materiais se deu com o propósito de trazer uma pequena amostra do que um aprendiz pode encontrar caso busque por si mesmo conteúdo referente   acentua o do inglês, sobretudo na internet. E cada um desses pilares ao final possibilitou encontrar respostas para embasar a proposta final.

### 3.3.2 Observação de aula e notas de campo

Bogdan e Biklen (1998) conceituam notas de campo da seguinte forma:

Notas de campo consistem em dois tipos de material. O primeiro é descritivo – o intuito é de prover uma visão geral do cenário, pessoas, ações e conversações observadas. O segundo é reflexivo – a parte que capta mais da mente do observador, suas ideias e preocupações.<sup>28</sup> (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 121)

Ademais da definição, Bogdan e Biklen (1998) apontam para seis categorias de nota de campo descritivas: retrato dos participantes, reconstrução de diálogos, descrição física do ambiente de pesquisa, descrição de eventos em particular, descrição das atividades e comportamento do observador. Já quanto às notas de campo reflexivas, os mesmos autores as classificam em cinco tipos: reflexão sobre a análise, reflexão sobre o método, reflexão sobre os dilemas e conflitos éticos, reflexão sobre a mente do observador e pontos de esclarecimento.

A observação de todas as aulas foi não-participante, isto é, sem nenhum tipo de intervenção de minha parte. No decorrer das observações escrevi notas de campo referentes aos desvios de pronúncia emitidos pelos alunos, comentários que escutei entre eles, atividades feitas em sala de aula e algumas estratégias usadas por professores para tratar um assunto específico. Quanto à parte descritiva, tomei notas da data, horário, identificação do professor, número de alunos e nível da turma. Outros dados para traçar o perfil dos participantes foram coletados através dos questionários aplicados após o término das observações. Os pontos de maior oscilação entre as turmas e escolas observadas foram o número de alunos em sala de aula e a sua faixa etária. O fator físico, como por exemplo a qualidade das instalações, não foi uma variável relevante, pois não houve muita variação nem elementos que afetassem o objeto de estudo desta pesquisa.

As notas de campo foram necessárias para responder à primeira pergunta específica da pesquisa, que indaga sobre os principais problemas de pronúncia dos brasileiros aprendizes de inglês. Como o intuito era coletar uma amostra, utilizei apenas as notas de campo durante as observações. O fato de a observação ser não-participante e de não ser feito nenhum tipo de gravação ou filmagem contribuiu para que houvesse o mínimo de perturbação externa no ambiente convencional das salas de aula.

---

<sup>28</sup> Fieldnotes consist of two kinds of materials. The first is descriptive – the concern is to provide a word-picture of the setting, people, actions, and conversations as observed. The other is reflective – the part that captures more of observer's frame of mind, ideas, and concerns.



### 3.3.3 Questionários

O instrumento questionário foi utilizado pela sua capacidade de coletar dados de um grande número de participantes e pela possibilidade de se indagar sobre diversos aspectos em um único instrumento. As respostas coletadas serviram de subsídio para responder duas das perguntas específicas de pesquisa e para a elaboração da proposta final.

Elaborei dois questionários que foram aplicados no semestre seguinte ao das observações para os mesmos professores e turmas dos mesmos níveis. O primeiro (Apêndice 1) foi entregue aos alunos com o intuito de saber a percepção deles acerca das práticas de seus professores, do ensino da pronúncia, de sua própria produção oral, e se possuem estratégias pessoais de estudo fora de sala de aula. Anteposto às perguntas, havia um cabeçalho a ser preenchido para estabelecer o perfil do aluno (idade, tempo no curso de inglês e escolaridade). A seguir, foram feitas 10 perguntas: nove perguntas fechadas utilizando a escala Likert e uma pergunta aberta. Para o questionário dos alunos, os professores cederam alguns minutos de suas aulas para que eu pudesse me apresentar, falar brevemente sobre minha pesquisa de mestrado, e esperar que todos contestassem os itens. Em relação aos professores, alguns responderam na mesma ocasião em sala de aula, e outros responderam em outro momento e me entregaram a posteriori.

Na Escola A foi possível aplicar o questionário a três turmas de nível avançado. Dentre as turmas que haviam sido observadas, uma já estava no último semestre e os alunos se formaram, e nas demais houve grande mudança de horários por parte dos alunos. Por esse motivo, o questionário não foi aplicado a todos os mesmos alunos que foram observados no semestre anterior. Entretanto, esse não foi um fator que prejudicasse a pesquisa, pois o intuito era coletar os dados de alunos do mesmo nível e do mesmo contexto escolar. Um total de 29 alunos responderam ao questionário: 21 entre 10 e 19 anos, cinco entre 20 e 29 anos, e três entre 30 e 39 anos.

Na Escola B não foi possível entregar o questionário aos alunos porque não recebi permissão da coordenação da escola. A coordenadora justificou a impossibilidade devido à incompatibilidade entre a metodologia da escola e algumas questões, pois nem todas as atividades que constam no questionário são previstas pelo método.

Na escola C, o questionário foi aplicado para apenas uma turma de adultos, pois a outra turma não pôde me receber. Quanto à turma de adolescentes, a coordenação argumentou que esses alunos não poderiam participar da pesquisa dessa maneira por serem menores de idade.

Um total de oito alunos responderam às questões, sendo um de 20 a 29 anos, um de 30 a 39 anos, e seis de 40 a 49 anos.

O segundo questionário (Apêndice 2) foi aplicado aos professores, para averiguar suas práticas recorrentes em sala de aula, seu conhecimento sobre a pronúncia do inglês e a sua preocupação com o ensino de pronúncia. Assim como no primeiro questionário, havia um cabeçalho a ser preenchido de forma a conhecer melhor o perfil do professor: idade, tempo de experiência em sala de aula, formação acadêmica e posse de algum certificado de proficiência de inglês. Ao todo, o questionário foi composto por 10 perguntas: oito perguntas fechadas na escala Likert, uma pergunta fechada (sim/não) e uma pergunta aberta. Todos os oito professores observados contribuíram respondendo às questões.

Na próxima seção, explicarei como se deu o procedimento de análise de todos o conjunto de dados coletados.

### **3.4 Procedimentos de análise dos dados**

Os primeiros dados coletados através das observações em sala de aula foram categorizados de acordo com as suas características, com base no estudo de Cruz (2011), onde vemos categorias de aspectos da pronúncia que influenciam na inteligibilidade. Em seguida, por meio de uma tabulação simples, foi determinada a porcentagem de ocorrência em cada categoria. As categorias foram criadas a partir do que os dados mostravam, e são as seguintes:

- a) Acento primário;
- b) Produção de vogais;
- c) Vogal adicionada ao final da palavra terminada em consoante - /i/;
- d) Produção do “th” – /θ/;
- e) Troca do som “sh” – /ʃ/ por “ch” – /tʃ/ e vice-versa;
- f) Som de “gue” – /g/ em vez de “ge” – /dʒ/;
- g) Som de “s” – /s/ ou “z” – /z/ no lugar de “x” – /ks/ ou /gz/;
- h) Pronúncia do “r” – /r/ como se fosse “h” – /h/, ou “r” do português - /r̄/;
- i) Outros desvios com apenas uma ocorrência cada.

Dentro do tema da pesquisa, o acento primário, foram determinadas outras categorias. A análise deu-se relacionando as categorias estabelecidas com a pesquisa bibliográfica, pois muitos podem ser explicados pela análise contrastiva entre português e inglês. Os quatro tipos de desvios do acento primário observados foram:

- a) Palavras cognatas;

- b) Desvios paroxítonos;
- c) Presença de sufixo;
- d) Palavras com quatro ou mais sílabas que não recebem acento nas três últimas sílabas.

Para os questionários, a análise dos itens fechados foi realizada manualmente por meio de tabulação simples, e para a questão aberta foi feito um resumo temático, computando o número de ocorrências de cada resposta. Cada escola foi analisada em particular, e posteriormente foram comparadas as respostas médias e mais relevantes de todas as escolas, considerando o perfil dos participantes.

A validação dos dados coletados deu-se pelo método da triangulação. Prodanov e Freitas (2013) explicam a triangulação como:

Processo de comparação entre dados oriundos de diferentes fontes no intuito de tornar mais convincentes e precisas as informações obtidas. As triangulações ainda podem ser vistas através da utilização de diferentes métodos sobre um mesmo objeto (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 129).

A triangulação dos dados foi feita da seguinte forma:

- a) Comparação das respostas dos alunos da Escola A e da Escola C;
- b) Comparação das respostas dos professores da Escola A, B e C;
- c) Comparação das respostas dos professores e alunos, para confrontar as percepções de cada um sobre a pronúncia do inglês e sobre as práticas em sala de aula;
- d) Comparação das respostas dos alunos com as notas de campo, de forma a verificar se os alunos estão de acordo de que a acentuação e a pronúncia correta das vogais são aspectos que geram mais dúvidas e erros;
- e) Comparação da pesquisa bibliográfica com as respostas dadas pelos professores e alunos, a fim de verificar quais técnicas eles utilizam.

Após compreender como se deu a coleta e a análise dos dados, seguiremos para os princípios éticos que orientaram a pesquisa como um todo.

### 3.5 Os princípios éticos

Os princípios éticos representam uma parte de suma importância numa pesquisa acadêmica. De acordo com Fontana e Frey (1994, p. 372):

Em razão de os objetos de uma entrevista serem seres humanos, deve ser tomado extremo cuidado para evitar qualquer dano a eles. As preocupações éticas tradicionais têm girado em torno das questões do *consentimento do informante* (consentimento dado

pelo sujeito após ele ou ela ter sido informado minuciosamente sobre a pesquisa), *direito à privacidade* (proteção à identidade do sujeito) e *proteção contra danos* (físico, emocionais ou de qualquer tipo).<sup>29</sup> (FONTANA; FREY, 1994, p. 372)

Previamente às observações, foram pedidas às direções de cada escola as devidas autorizações para a realização da pesquisa (Anexos 1, 2 e 3). Todos os professores participantes estavam cientes e de acordo com o procedimento. Desde o primeiro encontro com cada turma, foi esclarecido aos participantes que as observações faziam parte de uma pesquisa de mestrado. Foi entregue um termo de consentimento e esclarecimento aos professores, para que tomassem ciência do contexto da pesquisa e para garantir que seja mantida a identidade de todos os participantes (Anexo 4). Para as observações não foi utilizado nenhum meio de gravação ou filmagem, e todos os nomes foram preservados.

Para finalizar o capítulo, seguiremos para um resumo do presente estudo, de forma a recordar os pontos fundamentais e as perguntas de pesquisa.

### 3.6. Panorama de pesquisa

A seguir são apresentados dois quadros com um resumo deste estudo, nos quais constam os objetivos e perguntas de pesquisa, fontes de informação, instrumentos de coleta e procedimento de análise dos dados:

Quadro 11: Objetivo e pergunta geral de pesquisa

<b>Objetivo geral</b>	<b>Pergunta geral</b>	<b>Fontes de informação</b>
<b>Buscar alternativas e propor orientações para professores para o ensino e prática do acento primário do inglês para aprendizes brasileiros.</b>	Quais elementos devem ser levados em consideração por professores de inglês para o ensino e a prática do acento primário para aprendizes brasileiros?	Respostas às perguntas de pesquisa dos objetivos específicos

Fonte: a autora

<sup>29</sup> Because the objects of inquiry in interviewing are human beings, extreme care must be taken to avoid any harm to them. Traditional ethical concerns have revolved around the topics of *informed consent* (consent received from the subject after he or she has been carefully and truthfully informed about the research), *right to privacy* (protecting the identity of the subject) and *protection from harm* (physical, emotional, or any other kind).

Quadro 12: Objetivos e perguntas específicas de pesquisa

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Fontes de informação</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Procedimentos de análise</b>
<b>Identificar os principais problemas de pronúncia dos aprendizes de inglês em sala de aula</b>	Quais os principais problemas de pronúncia dos aprendizes de inglês em sala de aula?	Observação não-participante de aulas de inglês em três escolas	Notas de campo	Categorização das notas e tabulação simples
<b>Identificar estratégias e técnicas para o ensino e prática do acento primário do inglês para aprendizes brasileiros</b>	Quais as possíveis estratégias e técnicas para o ensino e prática do acento primário do inglês para aprendizes brasileiros?	Referências bibliográficas (artigos, livros, teses, dissertações, manuais, sítios eletrônicos)	Pesquisa bibliográfica	Resumo temático
<b>Investigar a percepção dos alunos com relação às suas dificuldades e às práticas em sala de aula referentes à pronúncia</b>	Qual a percepção dos alunos com relação às suas dificuldades e às práticas em sala de aula referentes à pronúncia?	Respostas dos alunos	Questionário	Tabulação simples e resumo temático
<b>Investigar a percepção dos professores com relação às suas práticas referentes ao ensino da pronúncia e a sua importância</b>	Qual a percepção dos professores com relação às suas práticas referentes ao ensino da pronúncia e a sua importância?	Respostas dos professores	Questionário	Tabulação simples e resumo temático

Fonte: a autora

Após responder às perguntas geral e específicas será possível elaborar uma proposta de possíveis caminhos a serem percorridos por professores para assistir seus alunos na aprendizagem do acento primário e, também, de outros aspectos fonéticos e fonológicos do inglês. O intuito é considerar não só as práticas presentes na literatura acadêmica, mas também o contexto real de sala de aula e a percepção de alunos e professores com relação ao tema.

Tendo compreendido a natureza, o contexto e os princípios éticos desta pesquisa, assim como os instrumentos de coleta e procedimento de análise de dados, seguiremos para o Capítulo 4, com a análise propriamente dita.

## 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está dividido em duas seções: a de análise das notas de campo, onde serão apresentados a porcentagem de cada categoria de desvios coletados, todos os desvios de acento primário observados, e as notas referentes ao andamento das aulas; e a seção de análise dos questionários dos alunos e professores, com subseções para cada escola.

### 4.1 Observações e notas de campo

As notas de campo referentes aos desvios cometidos pelos alunos das três escolas mostraram o acento primário como o erro mais frequente entre esses alunos. Foram um total de 110 desvios, divididos nas categorias do quadro a seguir. Na coluna de exemplos, estão respectivamente a forma padrão e a produção dos alunos, com a transcrição fonética na linha abaixo:

Quadro 13: Categorias dos erros observados em sala de aula

<b>Categoria de erro</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Porcentagem de erros</b>
Acento primário	CarTOONS – “CARtoons”	32,7%
Produção de vogais	Taller – “téler” /ˈtələr/ – /ˈtɛlər/	31,8%
Vogal adicionada ao final da palavra terminada em consoante – /i/	Not – “nóti” /nat/ – /nati/	10%
Produção do “th” – /θ/	Things – Tings ou fings /θɪŋz/ – /tɪŋz/ ou /fɪŋz/	7,3%
Troca do som “sh” – /ʃ/ por “ch” – /tʃ/ e vice-versa	Chores – “shores” /tʃɔrz/ – /ʃɔrz/	2,7%
Som de “gue” – /g/ em vez de “ge” – /dʒ/;	Largest – “largest” /ˈlɑrdʒəst/ – /ˈlɑrgəst/	2,7%
Som de “s” – /s/ ou “z” – /z/ no lugar de “x” – /ks/ ou /gz/	Example – “ezample” /ɪgˈzæmpəl/ – /ɪˈzæmpəl/	1,8%
Pronúncia do “r” – /r/ como se fosse “h” – /h/, ou “r” do português – /ʁ/	Repeat – “hepeat” /rɪˈpit/ – /hɪˈpit/	1,8%
Outros desvios com apenas uma ocorrência cada	Called – “caléd” /kɔld/ – /kɔled/  Debt – “débit” /dɛt/ – /dɛbit/  Girls – “guels” /gɜrlz/ – /gɛlz/  Dinner – “Djinner” /ˈdɪnər/ – /ˈdʒɪnər/  Although – “altóf” /ɔlˈðoʊ/ – /alˈtɔf/	9,1%

Fonte: a autora

Esta pesquisa de nenhuma maneira pretende afirmar que o acento primário é o principal problema de pronúncia dos aprendizes de inglês em geral, mas é inegável que é uma dificuldade que muitos deles enfrentam. Dentre as amostras coletadas nas observações, pôde-se enquadrá-las em categorias e buscar entender as possíveis razões que levaram a esses desvios. Como mencionado no capítulo metodológico, as categorias são as seguintes. Algumas amostras se encaixam em mais de uma categoria:

- a) Palavras cognatas;
- b) Desvios paroxítonos;
- c) Presença de sufixo;
- d) Palavras com quatro ou mais sílabas que não recebem acento nas três últimas sílabas

Tampouco tenciono alegar que as categorias acima são a única variedade de desvios referentes à acentuação, ou que são os mais recorrentes. As limitações na fase de observação não possibilitaram coletar dados suficientes para comprovação dessas assertivas; o que se fez foi a análise dos erros anotados, que ocorreram em contexto real de sala de aula e condizem com a análise contrastiva. A maioria teve apenas uma ocorrência, com exceção de dois desvios, que ocorrem duas vezes cada um, sendo indicados com o número “2” na apresentação das amostras.

A seguir, apresentarei e analisarei cada um desses itens separadamente.

#### **4.1.1 Palavras cognatas**

Alguns erros podem ter sido motivados pelo fato de as palavras cognatas terem acento primário em sílabas diferentes, como alguns dos exemplos apontados por Davies (2015). No quadro a seguir serão expostos a palavra em inglês com a acentuação correta, um correspondente em português, e a produção dos alunos observados<sup>30</sup>. A sílaba tônica, tanto a que está de acordo com o padrão da língua como a selecionada pelos alunos, está indicada com letras maiúsculas:

---

<sup>30</sup> A divisão silábica das palavras em inglês está de acordo com The Free Dictionary, disponível em: <<https://www.thefreedictionary.com>>.

Quadro 14: Desvios de acento em palavras cognatas

<b>Inglês</b>	<b>Português</b>	<b>Desvios</b>
VEGetables	vegeTAIS	vegeTAbles
SANdals	sanDÁlias	sanDALs
deCIision	deciSÃO	deciSION
DOctor	douTOR	docTOR
muSIcian	MÚsico	MUSician
CHARacter	caRÁter	chaRACter
TALent	taLENto	taLENT
imPORtant	imporTANte	imporTANT
INterest	inteRESse	inteREST
ATHlete	aTLEta	aTHLEte
reSISTance	resisTÊncia	resisTANce
GOVernment	goVERno	goVERNment
perCENTage	porcenTAgem	percenTAge
BALanced	balanceAdo	balanCED
TOTal	toTAL	toTAL

Fonte: a autora

Como vê-se, temos um total de 15 palavras cognatas que foram acentuadas erroneamente. Seguiremos com os desvios paroxítonos.

#### 4.1.2 Desvios paroxítonos

Essa categoria refere-se a palavras que não são paroxítonas em inglês, mas foram produzidas oralmente pelos alunos como se fossem. Uma possível explicação para isso é o fato de a língua portuguesa ter esse padrão como predominante (LEE, 1997; ARAÚJO; GUIMARÃES-FILHO; VIARO, 2007). No quadro abaixo são apresentadas as 14 palavras em inglês coletadas, com acentuação correta e as produções errôneas:

Quadro 15: Desvios paroxítonos

<b>Acentuação correta</b>	<b>Desvios</b>
VEGetables	vegeTAbles
REcently	reCENTly
sucCESS	SUCcess (2)
CHARacter	chaRACter
exAM	EXam
conTROL	CONtrol (2)
ATHlete	aTHLEte
carTOON	CARtoon
reSISTance	resistANce
CAREfully	careFULly
INfluenced	influENced
geOGraphy	geoGRAphy
perCENTage	percenTAge
aLERT	Alert

Fonte: a autora



Pelo fato de a divisão silábica do inglês e do português ser diferente, algumas outras palavras podem se encaixar nessa categoria também. Um exemplo é a palavra *important*, que no inglês se divide “im – port – ant”, mas a tendência do brasileiro é pensar em uma divisão mais próxima ao português, “im – por – tan – t(i)”, com a adição da vogal /i/ ao final (SOUZA, 1998). Dessa maneira, é possível considerar que um aprendiz produza esse vocábulo como “imporTANT(i)” também pela tendência de usar paroxítonas. O mesmo ocorre com as palavras coletas *influenced* – “influenCED(i)”, *interest* – “inteREST(i)”, *balanced* – balanCED(i)” e *talent* – “taLENT(i)”.

Além disso, há no Quadro 15 algumas palavras em comum com o Quadro 14, das palavras cognatas: *vegetables*, *character*, *athlete*, *resistance* e *percentage*. Portanto, não é possível afirmar com acuidade que o erro foi devido a um fator ou a outro; podemos, inclusive, considerar que o erro se deu em razão da mescla dos dois fatores.

Seguiremos para a análise dos desvios de palavras sufixadas.

#### 4.1.3 Palavras com sufixo

Como visto previamente no capítulo teórico, a presença de um sufixo na palavra pode alterar ou não o acento primário (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996; ROACH, 2009). As amostras coletadas contêm palavras com dois tipos de sufixos: os que não deslocam o acento, e os que tornam a palavra paroxítona.

Quadro 16: Desvios em palavras com sufixos que não deslocam o acento

Sufixo	Palavra de origem	Palavra sufixada	Desvio
-ly	CAREful REcent	CAREfully REcently	CareFULLy reCENTly
-age	perCENT	perCENTage	percenTAGE
-ing	INterest	INteresting	inTEResting
-y	DIFficult	DIFficulty	diffIculty

Fonte: a autora

Quadro 17: Desvios em palavras com sufixos que deslocam o acento para antepenúltima sílaba

Sufixo	Palavra de origem	Palavra sufixada	Desvio
-ian	MUsic	muSIcian	MUSICian
-sion	deCIDE	deCIsion	deciSION

Fonte: a autora

Temos um total de sete palavras nesta categoria. Dentre elas, cinco se encaixaram também em outras duas categorias já analisadas: *percentage*, *musician* e *decision* estão no Quadro 14, das palavras cognatas; e *carefully* e *recently* estão no Quadro 15, das palavras

paroxítonas. Novamente, pode-se cogitar que esses fatores afetaram a produção dos alunos de forma separada ou combinada.

A seguir, analisaremos as palavras inglesas com quatro sílabas que recebem o acento na sílaba pré-antepenúltima.

#### 4.1.4 Palavras com quatro sílabas que não recebem acento nas três últimas sílabas

Como visto no capítulo teórico, na língua portuguesa o acento primário pode recair somente nas três últimas sílabas de uma palavra (LEE, 1997; PEREIRA, 2007). No inglês, no entanto, qualquer sílaba pode ser acentuada (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996). Juntando isso ao fato já mencionado de a divisão silábica de ambas as línguas serem diferentes, torna-se mais difícil para um aprendiz acentuar a pré-antepenúltima sílaba, e ainda mais a que a antecede. Nas amostras coletadas, temos palavras de quatro sílabas, e palavras de três que podem parecer ter quatro para aprendizes brasileiros. Com isso, vemos a tendência desses alunos de produzirem em sua maioria palavras proparoxítonas, e às vezes paroxítonas:

Quadro 18: Desvios em palavras com três ou quatro sílabas

Acentuação correta	Desvios
LIT-er-a-ture	li-TE-ra-ture
VEG-e-ta-ble	ve-ge-TA-ble
TEM-per-a-ture	tem-PE-ra-ture
IN-ter-est-ing	in-TE-res-ting
CARE-ful-ly	ca-re-FUL-ly
IN-stru-ment	Ins-TRU-men-t(i)
GOV-ern-ment	go-VERN-men-t(i)

Fonte: a autora

Outra vez, vemos a presença de algumas palavras repetidas. Das sete palavras expostas acima, quatro já apareceram nas seções anteriores: *vegetables* (cognatos e paroxítonas), *interesting* (palavras sufixadas), *carefully* (palavras paroxítonas e sufixadas) e *government* (cognatos). Isso significa que o mais provável é que as demais palavras, *literature*, *temperature* e *instrument*, sejam as mais afetadas pela divergência dos padrões de acentuação possíveis do português e do inglês. Apesar de serem palavras cognatas com o português, os aprendizes não acentuaram com o padrão de sua língua materna. Ao que tudo indica, os alunos tinham consciência de que no inglês existem mais palavras proparoxítonas que no português, e tentaram utilizar esse padrão. No entanto, seja pelo fato de o acento recair na sílaba pré-antepenúltima, ou pelo equívoco na divisão silábica, esses alunos pronunciaram as palavras com os desvios acima.

Para finalizar a análise referentes aos desvios, a seção seguinte trata dos desvios que não puderam ser categorizados.

#### **4.1.5 Outros desvios**

Nem todos os desvios observados nas aulas das três escolas se encaixam nas tendências previstas pela análise contrastiva entre português e inglês. As palavras que não se encaixaram em nenhuma categoria anterior são as seguintes, respectivamente com o acento correto e o acento incorreto: *inTENSE* – “INtense”, *incomPLETE* – “inCOMplete”, *opPOnent* – “OPponent” e *deFEND* – “DEfend”. Pode-se considerar que esses desvios tenham sido produzidos por aprendizes que têm ciência das diferenças de acentuação entre as duas línguas, e supuseram que as palavras com três ou quatro sílabas não seriam oxítonas ou paroxítonas.

Após analisar e classificar os desvios coletados durante as observações em sala de aula, seguimos com a análise das notas de campo.

#### **4.1.6 Notas sobre o andamento das aulas**

##### **4.1.6.1 Escola A**

A escola A possui uma metodologia de ensino flexível, onde o professor deve seguir o cronograma e o material didático, mas tem liberdade para criar atividades e dinâmicas em sala de aula. Das professoras observadas, a P2 pedia mais participação dos alunos que a P1. Os alunos não costumavam se voluntariar para falar para toda a turma, possivelmente pelo fato de a maioria ser de adolescentes que ainda não têm a consciência da importância da participação em aula para o processo de aprendizagem ou por timidez ou não saber o conteúdo estudado.

Ambas as professoras falavam em inglês em sala, mas uma parcela significativa do tempo de aula era de explicações em português, principalmente gramaticais. Os alunos também respondiam em inglês e em português. Os momentos em que mais foi possível observar a oralidade dos alunos foi quando a professora pedia para que lessem uma frase ou um texto do livro em voz alta, pois eles não costumavam produzir uma fala longa em inglês. No entanto, durante a aula foi possível ouvir um comentário em português entre duas alunas, onde uma delas falou para a outra “é bom chegar em casa e treinar pegando um texto e lendo em voz alta”. Isso demonstra o interesse e esforço da aluna em aprender também fora de sala de aula. De fato, como veremos na seção da análise dos questionários, dois alunos dessa escola relataram praticar

pronúncia em casa repetindo palavras e frases em voz alta, e cinco falaram que praticam a pronúncia através da leitura, embora não tenha ficado claro se eles realmente leem em voz alta, ou utilizam a leitura para estudar outros aspectos do inglês.

#### **4.1.6.2 Escola B**

A metodologia mais rígida da Escola B exige que os alunos participem mais em sala de aula, e o professor deve pedir a participação de todos os alunos, mesmo que eles não se voluntariem. Isso, provavelmente somado ao fato de que havia mais adultos no curso, fez com que fosse possível observar mais a produção oral dos alunos.

Como já relatado na metodologia, nessa escola observei turmas dos níveis básico, intermediário e avançado. Nas aulas do nível básico, o português ainda é permitido em sala, mas já no final do semestre (período da observação) do primeiro nível básico o inglês já é predominante. Os alunos tiram dúvidas em português em alguns momentos, e a fala em inglês é mais lenta, o que é natural para o nível. A partir do nível intermediário os alunos já se comunicam bem em inglês, ainda que com alguns erros e pausas. No nível avançado, os alunos seguem aprimorando o inglês, às vezes cometem alguns erros e eles mesmo se corrigem. Ao decorrer do curso o português se torna bem menos presente em aula.

Nessa escola pude ver mais atividades que trabalham a pronúncia, como repetição de palavras e frases em voz alta, com professores ditando o ritmo com gestos e estalos de dedo, mais diálogo entre os alunos aos pares, além de leitura em voz alta. Em todos os níveis se observou desvios no acento primário, além de outros desvios de pronúncia.

#### **4.1.6.3 Escola C**

A escola C possui uma metodologia semelhante à da escola A, porém a maioria das turmas têm menos alunos. Nas turmas menores a observação da pronúncia se deu de forma mais fácil, pois os alunos têm mais oportunidades de participar, e mesmo as atividades aos pares são mais facilmente compreendidas por quem observa. As professoras pedem a participação dos alunos, porém nem todos participam. Embora só tenha observado turmas de nível avançado, tive conhecimento de que o português é proibido em sala de aula desde o nível básico. No nível avançado os alunos se expressam bem, mas ainda com desvios de pronúncia e de outros tipos, e alguns alunos falam um pouco mais devagar.

Para prática de pronúncia são feitas algumas atividades de leitura em voz alta, há algumas poucas sessões do material didático que mostram o ritmo de uma sentença, e muitas práticas dos alunos aos pares. A P8 trabalhou mais especificamente o acento primário em alguns momentos das aulas, indo ao quadro para fazer associação de uma palavra produzida erroneamente por um aluno com outras palavras mais conhecidas por eles. Também fez associação de palavras com o mesmo radical, mas que levam acento em sílabas diferentes, como as palavras *PHO*tograph, *pho*TOgraphy e *pro*TOgrapher.

Comparando as três escolas, é possível dizer que na Escola A o foco maior é na gramática, com menor prática oral em sala de aula; na Escola B os alunos são mais forçados a participar oralmente, sobretudo nas atividades de repetição de frases; e na Escola C os alunos trabalham a oralidade mais aos pares, onde podem trabalhar mais a própria produção, porém sem que a professora possa observar a fala de todos ao mesmo tempo.

## 4.2 Questionários

### 4.2.1 Questionários dos alunos

#### 4.2.1.1 Escola A

Na escola A, três turmas de nível avançado responderam ao questionário, num total de 29 alunos. Os quadros a seguir apresentam o número de alternativas respondidas para cada item, sendo que a soma de cada item poderá não ser 29 se algum aluno tiver deixado o item em questão em branco. O primeiro quadro corresponde aos cinco primeiros itens, os quais dizem respeito à opinião dos alunos com relação às práticas dos professores em sala de aula:

Quadro 19: Questionário dos alunos da Escola A – parte 1

Item	Gosto	Indiferente	Não gosto
a) O professor explica a pronúncia de algumas palavras escrevendo os símbolos fonéticos no quadro (ex.: student – /'studənt/).	10	17	1
b) O professor faz muitas atividades de leitura de texto em voz alta em sala de aula.	23	6	0
c) O professor faz exercícios de repetição de palavras em voz alta.	18	6	5
d) O professor explica a pronúncia de uma palavra fazendo associação com outras palavras de pronúncia parecida.	23	5	1
e) O professor dá dicas para achar a sílaba tônica das palavras em inglês através de regras (ex.: nas palavras com sufixo -sion e -tion, a sílaba tônica será a penúltima).	15	11	3

Fonte: a autora

Através dos dados é possível concluir que a maioria dos aprendizes gostam de atividades de prática oral e gostam quando o professor dá algum tipo de dica ou instrução direta. Também se percebe que uma parcela significativa é indiferente quanto a algumas práticas; porém, poucos relatam não gostar de tais atividades. Dentre as práticas presentes nos itens, as preferidas pelos alunos são leitura em voz alta (item b) e associação de palavras com pronúncia parecida (item d). Das duas, a mais utilizada durante o período de observação foi a de leitura em voz alta.

O item mais marcado com “indiferente”, sobre utilização de símbolos fonéticos (item a), pode ser explicado pelo fato de a grande maioria dos alunos não estar familiarizada com os símbolos, além do uso pouco frequente em sala de aula. Embora as professoras P1 e P2 tenham relatado já haver usado esse recurso várias vezes, ele não foi usado em nenhuma das 10 aulas observadas, o que sugere que não é uma prática recorrente.

O próximo quadro corresponde ao segundo grupo de itens, que dizem respeito a impressão do aluno sobre seu desempenho e dificuldades na língua inglesa:

Quadro 20: Questionário dos alunos da Escola A – parte 2

<b>Item</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Não concordo</b>
f) Minha pronúncia em inglês é algo que me incomoda.	7	16	6
g) Em geral tenho dificuldade para identificar a sílaba mais forte das palavras em inglês.	6	14	9
h) Muitas vezes tenho dificuldade para saber a pronúncia certa das vogais nas palavras em inglês (ex.: saber que <i>but</i> se pronuncia “bât” e não “but” e que <i>put</i> se pronuncia “put” e não “pât”).	6	10	13
i) Quando vejo uma palavra em inglês que não conheço, além de buscar o significado, busco também a pronúncia.	21	8	0

Fonte: a autora

Infere-se através dos dados acima que a maioria dos alunos se sente incomodada com sua própria pronúncia no inglês (item f), e que se preocupam com o assunto, quando todos concordam total ou parcialmente que procuram saber a pronúncia de uma palavra desconhecida (item i). Os itens “g” e “h” revelam que a maioria dos alunos tem dificuldades para identificar o acento primário e para saber a pronúncia correta das vogais, sendo que mais alunos apontaram ter mais dificuldade com a acentuação. Esses dados mostram concordância com os desvios coletados nas observações, pois foram as categorias com maior número de erros, com o acento primário em primeiro lugar.

O último item do questionário, item “j”, é uma questão aberta. Nela o aluno deveria responder à pergunta “Você tem algum método para aprender e praticar a pronúncia das palavras em inglês fora de sala de aula? Qual(is)? Tem algum comentário com relação a algum

dos itens anteriores?”. Na lista abaixo são apontadas todas as respostas dadas para esse item, em ordem decrescente de frequência, seguida pelo número de ocorrências:

- Músicas (acompanhada ou não da letra) – 14;
- Séries (com legenda em português, inglês ou sem legenda) – 13;
- Filmes (com legenda em português, inglês ou sem legenda) – 10;
- Conversar com alguém em inglês (com amigos, família, alguém fluente em inglês) – 8;
- Leitura (livros, artigos) – 5;
- Vídeos (YouTube) – 5;
- Falar sozinho em inglês – 3;
- Jogos *on-line* (com amigos, pessoas de outros países) – 3;
- Dicionários e tradutores *on-line* (Google, Cambridge) – 2;
- Repetir em voz alta palavras e frases – 2;
- Aplicativo Duolingo – 1;
- Vídeo aulas – 1;
- Pensar em inglês – 1;
- Assistir programas – 1.

Vê-se pela lista que as práticas mais comuns entre esses alunos é o consumo de música, séries e filmes em inglês e a conversação fora de sala de aula. Além disso, um dos alunos comentou “Acho que o hábito mais eficiente que tenho é o de conversar em inglês com meu irmão gêmeo (faz curso na mesma sala que eu), de longe foi a coisa que mais me ajudou com inglês”. A conversação pode ser considerada também nos itens “jogos *on-line*” e “falar sozinho”, situações nas quais o aluno também pode interagir com outras pessoas ou expressar-se oralmente em inglês com uma fala própria.

Embora todos os alunos tenham respondido no questionário que por vezes buscam a pronúncia de palavras desconhecidas, apenas dois alunos apontaram que usam ferramentas *on-line* para verificar significado e pronúncia de palavras. É possível que os alunos não procurem a tradução e a pronúncia de palavras com tanta frequência, ou não considerem isso um método, mas apenas um recurso pontual.

Por último, além dos métodos citados, um aluno comentou: “a maioria dos professores que tive não usam nem explicam os símbolos fonéticos”. Isso sustenta a hipótese de que a maioria dos alunos é indiferente quanto ao uso de símbolos fonéticos devido ao desconhecimento e à ausência desse recurso em sala de aula.

#### 4.2.1.2 Escola B

Como explicado no capítulo metodológico, não foi possível aplicar os questionários para os alunos dessa escola. Seguiremos com a análise da Escola C.

#### 4.2.1.3 Escola C

Na escola C, só foi possível aplicar o questionário a uma turma, com um total de oito alunos. Seguindo o modelo do subitem da escola A, os quadros a seguir apresentam o número de alternativas respondidas para cada item, sendo que todos os alunos responderam a todos os itens. O primeiro quadro corresponde aos cinco primeiros itens, os quais dizem respeito à opinião dos alunos com relação às práticas dos professores em sala de aula:

Quadro 21: Questionário dos alunos da Escola C – parte 1

Item	Gosto	Indiferente	Não gosto
a) O professor explica a pronúncia de algumas palavras escrevendo os símbolos fonéticos no quadro (ex.: student – /'studənt/).	4	3	1
b) O professor faz muitas atividades de leitura de texto em voz alta em sala de aula.	6	2	0
c) O professor faz exercícios de repetição de palavras em voz alta.	5	2	1
d) O professor explica a pronúncia de uma palavra fazendo associação com outras palavras de pronúncia parecida.	7	1	0
e) O professor dá dicas para achar a sílaba tônica das palavras em inglês através de regras (ex.: nas palavras com sufixo -sion e -tion, a sílaba tônica será a penúltima).	5	3	0

Fonte: a autora

Da mesma forma que na Escola A, na Escola C a maioria dos alunos gosta das atividades para prática da pronúncia e explicações relacionadas. As práticas preferidas são as mesmas: leitura em voz alta (item b) e associação de palavras de pronúncia semelhante (item d), sendo que nenhum aluno disse não gostar dessas atividades. O item “e”, referente a regras de acentuação, também não recebeu nenhum “não gosto”.

O próximo quadro corresponde ao segundo grupo de itens, que dizem respeito a impressão do aluno sobre seu desempenho e dificuldades na língua inglesa:



Quadro 22: Questionário dos alunos da Escola C – parte 2

Item	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo
f) Minha pronúncia em inglês é algo que me incomoda.	0	5	3
g) Em geral tenho dificuldade para identificar a sílaba mais forte das palavras em inglês.	1	5	2
h) Muitas vezes tenho dificuldade para saber a pronúncia certa das vogais nas palavras em inglês (ex.: saber que <i>but</i> se pronuncia “bât” e não “but” e que <i>put</i> se pronuncia “put” e não “pât”).	1	6	1
i) Quando vejo uma palavra em inglês que não conheço, além de buscar o significado, busco também a pronúncia.	6	2	0

Fonte: a autora

A maioria dos alunos concorda parcialmente que não está satisfeito com a própria pronúncia no inglês, porém, diferente da Escola A, nenhum aluno concordou totalmente com o item (f). Por outro lado, assim como na Escola A, todos concordam total ou parcialmente que buscam a pronúncia de palavras desconhecidas (item i), o que novamente demonstra incerteza e preocupação com a pronúncia. Os itens “g” e “h” revelam uma certa dificuldade com os aspectos de acentuação e pronúncia de vogais, embora para essa turma o item “vogais” seja considerado mais difícil.

A seguir apresento a lista de respostas dadas para o último item do questionário, “j) Você tem algum método para aprender e praticar a pronúncia das palavras em inglês fora de sala de aula? Qual(is)? Tem algum comentário com relação a algum dos itens anteriores?”. Novamente, as respostas seguem em ordem decrescente de frequência, seguida pelo número de ocorrências:

- Reportagens (BBC Londres, CNN, *podcasts*) – 4;
- Palestras (TED Talks) – 2;
- Filmes – 2;
- Dicionários de áudio (Google) – 2;
- Canais com nativos de diferentes países (EUA, Inglaterra, Austrália) – 1;
- Escrever as palavras e repeti-las em voz alta – 1;
- Músicas – 1;
- Conversar com os filhos – 1;
- Ir ao encontro do clube poliglota pelo menos duas vezes por mês – 1;
- Aplicativo English Central – 1.

Percebe-se uma grande diferença nos itens das escolas A e C. Esse contraste deve-se provavelmente à diferença na faixa etária dos alunos. Dos oito alunos da Escola C, seis alunos

têm de 40 a 49 anos, um de 30 a 39 anos e um de 20 a 29 anos; na Escola A, mais de 70% dos alunos estão na faixa etária de 10 a 19 anos.

Apesar de serem produções diferentes de séries (um dos itens mais votados pela Escola A), os dois primeiros itens dessa lista, reportagens e palestras, também são produções audiovisuais, que podem ser assistidas com ou sem legendas. A principal diferença quanto a esse tipo de atividade é a que foi citada por um único aluno, que consiste em assistir canais de nativos de diferentes países, com sotaques distintos. Um outro aluno comentou “acredito que ouvir e ler conteúdo em inglês é a melhor forma de aprender.” Apenas dois alunos afirmaram usar a conversação fora de sala de aula, um com os filhos, e o outro frequentando encontros de um clube poliglota de Brasília.

Para finalizar, um comentário que chamou a atenção foi: “nos itens de ‘a’ a ‘e’ você parte do pressuposto que o professor faz esses procedimentos e muitas vezes não faz. Então tive dificuldade em responder”. Assim como na Escola A um aluno mencionou que nenhum de seus professores usava ou explicava os símbolos fonéticos, nessa turma da Escola C esse aluno estendeu o comentário aos demais itens relacionados às práticas dos professores. Como mencionado anteriormente, de fato alguns alunos podem ter tido dificuldade para responder e marcado a opção “indiferente” por nunca terem tido algum professor fizesse essas atividades ou dessem explicações como as dos itens do questionário.

## **4.2.2. Questionários dos professores**

### **4.2.2.1 Escola A**

Nos quadros a seguir veremos as respostas dadas pelas professoras P1 e P2, separadas de acordo com o tipo de alternativa de cada item. O primeiro quadro refere-se às práticas dos professores em sala de aula, e os seguintes aos seus estudos com relação à pronúncia do inglês e suas crenças quanto ao processo de aprendizagem:

Quadro 23: Questionário dos professores da Escola A – parte 1

<b>Item</b>	<b>Já fiz várias vezes</b>	<b>Fiz poucas/ algumas vezes</b>	<b>Nunca ou quase nunca</b>
a) Explicar a pronúncia de algumas palavras escrevendo símbolos fonéticos no quadro.	P2	X	X
b) Fazer atividades de leitura em voz alta em sala de aula.	P1, P2	X	X
c) Fazer exercícios de repetição de palavras em voz alta.	P1, P2	X	X
d) Explicar a pronúncia de uma palavra fazendo associação com outras palavras de pronúncia similar.	P1, P2	X	X
e) Explicar regras para localização da sílaba tônica em inglês (ex.: nas palavras com sufixo -sion e -tion, a sílaba tônica será a penúltima).	P2	P1	X

Fonte: a autora

Quadro 24: Questionário dos professores da Escola A – parte 2

<b>Item</b>	<b>Já estudei</b>	<b>Estudo</b>	<b>Nunca estudei</b>	<b>Pretendo estudar</b>	<b>Não pretendo estudar</b>
f) Já estudei e/ou estudo a pronúncia da língua inglesa (se necessário marque mais de uma opção).	P1	P1, P2	X	X	X

Fonte: a autora

Quadro 25: Questionário dos professores da Escola A – parte 3

<b>Item</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
g) Já fiz curso(s) de pronúncia da língua inglesa.	P1, P2	X

Fonte: a autora

Quadro 26: Questionário dos professores da Escola A – parte 4

<b>Item</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Não concordo</b>
h) Conheço o Alfabeto Fonético Internacional e sei utilizá-lo.	P1	P2	X
i) Acredito que a fluência seja muito mais importante que a precisão na pronúncia.	P1	P2	X

Fonte: a autora

Vê-se que a maioria das respostas das professoras P1 e P2 coincidem, com algumas exceções. A P1 não respondeu ao item “a”, talvez por falta de atenção ou esquecimento. Ambas as professoras já fizeram todas as atividades constantes nos itens, apesar de isso não ter sido constatado no curto período de observação. A P1 e a P2 já fizeram curso de pronúncia do inglês e estudaram sobre a fonética da língua, sendo que a P1 ainda estuda.

O que mais difere são as respostas para os itens “h” e “i”. No primeiro, P1 afirma conhecer totalmente o Alfabeto Fonético Internacional (IPA) e P2 diz conhecê-lo parcialmente; no segundo, P1 concorda totalmente com a afirmação “Acredito que a fluência seja muito mais importante que a precisão na pronúncia”, e P2 concorda parcialmente.

Para a análise do item “j) Você tem algum método para ensinar a pronúncia aos alunos? Qual(is)? Tem algum comentário com relação a algum dos itens anteriores?”, as respostas estão apresentadas na íntegra a seguir:

P1: “Na minha opinião, a pronúncia ou o sotaque é adquirido ou são adquiridos com a constante prática de compreensão auditiva, através de filmes, séries, música etc., isto é, com a internalização da língua estrangeira. O estudo da pronúncia é necessário para diferenciar os sons das palavras, principalmente a língua inglesa em que a escrita, muitas vezes, difere da fala.”

P2: “Todas os itens mencionados acima são de grande ajuda para melhorar a fluência/pronúncia e compreensão.”

P1 citou os três itens mais votados na questão aberta do questionário dos alunos para a prática da pronúncia fora de sala de aula, ademais de mostrar ter consciência do estudo do tema e apontar uma dificuldade particular da língua inglesa, que é a grande diferença entre fala e escrita. P2 apenas manifestou concordância com os primeiros itens do questionário, onde já havia marcado que já fez todas as práticas várias vezes em sala de aula.

#### 4.2.2.2 Escola B

Apresento no quadro abaixo as respostas dos professores da Escola B para as cinco primeiras questões:

Quadro 27: Questionário dos professores da Escola B – parte 1

<b>Item</b>	<b>Já fiz várias vezes</b>	<b>Fiz poucas/ algumas vezes</b>	<b>Nunca ou quase nunca</b>
a) Explicar a pronúncia de algumas palavras escrevendo símbolos fonéticos no quadro.	P3	X	P4, P5, P6
b) Fazer atividades de leitura em voz alta em sala de aula.	P3, P4, P5, P6	X	X
c) Fazer exercícios de repetição de palavras em voz alta.	P3, P4, P5, P6	X	X
d) Explicar a pronúncia de uma palavra fazendo associação com outras palavras de pronúncia similar.	P4, P5, P6	P3	X
e) Explicar regras para localização da sílaba tônica em inglês (ex.: nas palavras com sufixo -sion e -tion, a sílaba tônica será a penúltima).	P4	P5, P6	P3

Fonte: a autora

Quanto às práticas em sala de aula, os quatro professores deram a mesma resposta para os itens “b” e “c”, que são práticas que fazem parte da metodologia. P4, P5 e P6 tiveram respostas mais parecidas, enquanto P3 deu mais respostas isoladas. O terceiro item mais praticado em sala de aula é a explicação da pronúncia através da associação com palavras de pronúncia similar (item d).

Com relação aos itens correspondentes aos estudos e crenças dos professores, as respostas coletadas estão nos quadros 28, 29 e 30:

Quadro 28: Questionário dos professores da Escola B – parte 2

Item	Já estudei	Estudo	Nunca estudei	Pretendo estudar	Não pretendo estudar
f) Já estudei e/ou estudo a pronúncia da língua inglesa (se necessário marque mais de uma opção).	P3, P4, P6	X	X	P5	X

Fonte: a autora

Quadro 29: Questionário dos professores da Escola B – parte 3

Item	Sim	Não
g) Já fiz curso(s) de pronúncia da língua inglesa.	P3, P4, P6	P5

Fonte: a autora

Aqui vê-se que três dos quatro professores já estudaram e fizeram curso de pronúncia em inglês, e o único professor que respondeu “não” afirmou que ainda pretende estudar o tema.

Quadro 30: Questionário dos professores da Escola B – parte 4

Item	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo
h) Conheço o Alfabeto Fonético Internacional e sei utilizá-lo.	P3	X	P4, P5, P6
i) Acredito que a fluência seja muito mais importante que a precisão na pronúncia.	P3, P4, P5, P6	X	X

Fonte: a autora

Embora P4 e P6 tenha dito já haver estudado sobre a fonética da língua inglesa, apenas P3, que faz graduação em Letras Inglês, concorda que conhece e sabe utilizar o alfabeto fonético. No item “i”, todos estão de acordo com a fluência ser muito mais importante que a precisão na pronúncia.

Novamente, para o item “j) Você tem algum método para ensinar a pronúncia aos alunos? Qual(is)? Tem algum comentário com relação a algum dos itens anteriores?” as respostas serão apresentadas na íntegra a seguir:

P3: “Para ensinar a pronúncia aos alunos geralmente uso a repetição. Eu pronuncio a palavra em voz alta uma vez e todos eles repetem. Se houver algum erro ou dificuldade, ensino a palavra por sílabas, mostrando como se pronuncia cada uma e depois todas juntas de novo.”

P4: “Não possuo um método específico para ensinar pronúncia aos alunos, apenas reproduzo os sons, faço associações entre palavras e comparações com palavras do próprio português também.”

P5: “Método de associação de palavras, usando diversos exemplos.”

P6: “Trabalhar a fonética a partir da escrita da palavra, trazendo explicações com a pronúncia de cada sílaba, complementando com a repetição para fixação mais aplicação em frases formadas pelo aluno. O uso de palavras de fonética similar.”

Os professores da Escola B mencionaram outras formas de trabalhar a pronúncia ademais dos métodos descritos no questionário. P3 e P6 relataram que além de trabalhar com repetição de palavras ou frases oralmente, fazem a pronúncia das palavras separadas por sílabas quando veem que a dificuldade dos alunos persiste; e P4 afirmou também fazer uso de sons do português em sala de aula, o que poderia não ser permitido pela metodologia de alguma outra escola de línguas. P5 apenas citou o método de associação de palavras, talvez pelo fato de as práticas de repetição e leitura em sala (que o mesmo professor afirmou fazer nos itens fechados) já serem previstos na metodologia da escola.

#### **4.2.2.3 Escola C**

A seguir, nos quadros 31, 32, 33 e 34, são apresentadas todas as respostas dos professores da Escola C para as questões fechadas:

Quadro 31: Questionário dos professores da Escola C – parte 1

<b>Item</b>	<b>Já fiz várias vezes</b>	<b>Fiz poucas/ algumas vezes</b>	<b>Nunca ou quase nunca</b>
a) Explicar a pronúncia de algumas palavras escrevendo símbolos fonéticos no quadro.	P7, P8	X	X
b) Fazer atividades de leitura em voz alta em sala de aula.	P7	X	P8
c) Fazer exercícios de repetição de palavras em voz alta.	P7, P8	X	X
d) Explicar a pronúncia de uma palavra fazendo associação com outras palavras de pronúncia similar.	P7, P8	X	X
e) Explicar regras para localização da sílaba tônica em inglês (ex.: nas palavras com sufixo -sion e -tion, a sílaba tônica será a penúltima).	P7, P8	X	X

Fonte: a autora

Quadro 32: Questionário dos professores da Escola C – parte 2

<b>Item</b>	<b>Já estudei</b>	<b>Estudo</b>	<b>Nunca estudei</b>	<b>Pretendo estudar</b>	<b>Não pretendo estudar</b>
f) Já estudei e/ou estudo a pronúncia da língua inglesa (se necessário marque mais de uma opção).	P7, P8	X	X	X	X

Fonte: a autora

Quadro 33: Questionário dos professores da Escola C – parte 3

<b>Item</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
g) Já fiz curso(s) de pronúncia da língua inglesa.	P7, P8	X

Fonte: a autora

Quadro 34: Questionário dos professores da Escola C – parte 4

<b>Item</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Não concordo</b>
h) Conheço o Alfabeto Fonético Internacional e sei utilizá-lo.	P7, P8	X	X
i) Acredito que a fluência seja muito mais importante que a precisão na pronúncia.	X	P7, P8	X

Fonte: a autora

As respostas das professoras P7 e P8 coincidiram para quase todos os itens, com exceção do item “b”, sobre leitura em voz alta, que P7 já fez várias vezes, mas P8 quase nunca ou nunca fez. Ambas já utilizaram os outros métodos várias vezes e já estudaram a fonética do inglês e sabem usar o alfabeto fonético.

No item “i”, assim como P2, as professoras P7 e P8 concordam parcialmente que a fluência seja muito mais importante que a precisão na pronúncia. Essa resposta deve ter sido motivada pela consciência de que a precisão nos sons das palavras também é de grande relevância para que a comunicação aconteça. Como abordado no capítulo teórico, alguns desvios, na acentuação de palavras ou de outros aspectos, podem causar um entendimento

diferente do pretendido no ouvinte, originando situações de mal-entendidos ou constrangimentos, independentemente da fluência com que o interlocutor fale (Davies, 2015). Os demais professores, P1, P3, P4, P5 e P6 concordaram totalmente com a afirmação. Acredito que esse fato se deva a dois principais motivos: o primeiro é a ainda ascendente tendência em falar-se de abordagem comunicativa, na qual o aprendiz deve aprender a língua estrangeira falando, em situações mais realistas, em detrimento da preocupação com a acuidade gramatical e fonética, questão apontada por Ripp (2001). O segundo motivo, relacionado ao primeiro, pode ser explicado pelo fato de os professores em questão serem brasileiros, e tenham mais facilidade para compreender produções com desvios típicos de aprendizes brasileiros. Por vezes, professores em geral não corrigem erros de pronúncia com a intenção de desenvolver a fluência, e porque, como a mensagem foi compreendida por eles, o objetivo da comunicação foi alcançado. Entretanto, falantes nativos não familiarizados com a língua portuguesa ou com brasileiros falando inglês podem ter dificuldade em compreender a mesma mensagem. É possível que isso gere falhas na comunicação e frustração nos aprendizes em situações reais com falantes nativos.

Para finalizar, apresento as respostas para o último item: “j) Você tem algum método para ensinar a pronúncia aos alunos? Qual(is)? Tem algum comentário com relação a algum dos itens anteriores?”:

P7: “Uso os vídeos do Adrian Underhill, mostrando aos alunos como movimentar a boca e a língua, e também faço comparações com os sons do Português. Também uso o livro *English Pronunciation for Brazilians*, da DISAL.”

P8: “Procuro abordar as questões de pronúncia conforme elas surgem durante as aulas. Por exemplo, quando há confusão entre sons, quando há interferência da língua materna ou quando a comunicação é afetada pela pronúncia incorreta de determinados sons.”

A P7 apontou materiais que utiliza para auxiliá-la a trabalhar a pronúncia em sala de aula, vídeos (que podem ser encontrados no *YouTube*) e um livro em particular, encontrado em livrarias, além de fazer comparação com a língua materna dos alunos. P8 não citou nenhuma técnica em particular, mas relatou ir tratando os problemas de pronúncia à medida que surgem em sala de aula. Isso de fato foi constatado nas observações, pois a professora fazia anotações no quadro de desvios de pronúncia enquanto os alunos falavam, e em seguida enfatizava a pronúncia correta, fazendo associação com palavras conhecidas e acrescentando outras palavras



que poderiam ser produzidas de forma incorreta, como os exemplos apontados na seção 4.1.6.3, em “Observações e notas de campo”.

Neste capítulo analisamos todos os dados colhidos, desde os desvios cometidos pelos alunos, as notas de campo sobre o andamento das aulas, até as respostas dadas nos questionários para alunos e professores. A reflexão de cada item foi realizada em separado, seguida da análise triangulada à medida que novos dados eram apresentados. Esta análise e triangulação, juntamente com a pesquisa bibliográfica do Capítulo 2, permitiu traçar possíveis estratégias para tratar o acento primário. Essa proposta será apresentada no capítulo a seguir, juntamente com as considerações finais.

## 5. PROPOSTA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para falar de possíveis caminhos com relação ao ensino e prática do acento primário do inglês para aprendizes brasileiros e responder às perguntas de pesquisa iremos considerar todo o exposto neste trabalho, desde a revisão de literatura sobre abordagens, a lista de atividades sugeridas e as respostas coletadas através dos questionários.

A primeira pergunta específica **“Quais os principais problemas de pronúncia dos aprendizes de inglês em sala de aula?”** já foi parcialmente respondida no capítulo introdutório, e melhor discutida no capítulo de apresentação e análise dos dados. O principal problema de pronúncia observado nas turmas participantes foi o acento primário, correspondendo a 32,7% dos desvios, o que resultou no tema da presente pesquisa. O segundo e o terceiro lugares referentes aos desvios mais frequentes foram respectivamente a produção de vogais, com 31,8%, e vogal adicionada ao final da palavra terminada em consoante /i/, com 10%. Dentro da categoria acento primário (total de 36 palavras), foi possível classificar os desvios da seguinte maneira: palavras cognatas (15 palavras), desvios paroxítonos (14), presença de sufixo (7), e palavras com quatro ou mais sílabas que não recebem acento nas três últimas sílabas (7), sendo que algumas palavras se encaixam em mais de uma categoria. Esse fato sugere que cada elemento pode ter influenciado os desvios separadamente ou de forma combinada. Ainda, foram observados quatro erros não previstos pela análise contrastiva: *inTENSE* – “INtense”, *incomPLETE* – “inCOMplete”, *opPOnent* – “OPponent” e *deFEND* – “DEfend”.

Para responder à segunda pergunta, **“Quais as possíveis estratégias e técnicas para o ensino e prática do acento primário do inglês por aprendizes brasileiros?”**, deve-se primeiro recordar a questão do ensino implícito versus o ensino explícito da pronúncia do inglês, referida no capítulo teórico (LONG; ROBINSON, 1998; BORGAERTS, 1999; LIMA JÚNIOR, 2008; FARIA, 2010; AMER; AMER, 2011). O argumento desta pesquisa não é que a segunda abordagem sobressaia sobre a primeira, mas que não seja desprezada em determinadas situações. Como constatado por meio dos questionários dos professores, cinco dos oito professores acreditam que a fluência seja muito mais importante do que a precisão na pronúncia, e três dos oito concordam parcialmente com essa afirmação. Isso sugere que esses professores, assim como muitos outros, ignorem alguns desvios de pronúncia em prol da fluência e comunicação de seus alunos. Essa prática de fato traz benefícios para os alunos, porém deve-se ter consciência de que alguns desvios tornam o enunciado ininteligível, o que impossibilita a comunicação. Mesmo para os docentes que optam por uma abordagem mais

implícita, é importante explicitar alguns pontos da pronúncia em três casos: a) quando o desvio pode causar problemas de inteligibilidade; b) quando o desvio é recorrente; c) quando o aluno não se dá conta de seu próprio desvio e da forma padrão. Esse último item é especialmente relevante para fonemas que não existem na língua materna. Em muitos casos ocorre de o aprendiz produzir um fonema do português por não perceber a diferença do dito fonema com o fonema em inglês, inexistente na primeira língua. O exemplo mais típico é com relação à produção do “th” – /θ/ ou /ð/, que não existe no português, e que os aprendizes tentem a pronunciar com som de /t/, /f/ ou /d/. Isso deve-se à dificuldade fonética de produzir o som correto, mas também à própria compreensão do som. Se o som não existe na língua materna, a tendência é que o ouvido do aprendiz perceba o som associando-o a um já existente na sua língua. Por esse motivo, além de ensinar como o som é produzido, é preciso fazer o aluno perceber que existe diferença entre os sons. Embora menos frequente, essa dificuldade de percepção pode ocorrer também na localização do acento primário, sobretudo quando ele não recai em uma das três últimas sílabas.

Da mesma forma que é essencial ter consciência da questão da inteligibilidade para o sucesso na comunicação, é necessário ter conhecimento da língua que se leciona, para não oferecer *input* equivocado aos alunos. Embora eu não possa concordar totalmente com a afirmação e constatar sua veracidade, Brawerman (2006) apontou em seu estudo que a maioria dos professores no país são brasileiros, e alguns deles têm dificuldades com o padrão acentual do inglês. Meu foco de observação não era a produção dos professores; sendo assim, não notei desvios dos docentes nas observações, mas acredito que essa seja uma questão pertinente. Se em alguns casos os professores não corrigem erros em benefício da fluência, em outros casos não o fazem por desconhecimento da língua que ensinam ou por não perceberem o erro. Se o professor não consegue identificar um desvio, não poderá corrigi-lo. Dentre os oito professores participantes desta pesquisa, sete demonstraram já haver estudado a pronúncia do inglês e um ainda pretende estudá-la. Apesar da estatística positiva, certamente há profissionais que ainda precisam se conscientizar acerca da relevância do tema e se aprofundar nos estudos relacionados. Só assim será possível traçar um planejamento para prática da pronúncia e correção dos desvios (KELLY, 2000; RIPP, 2001).

Recapitulando as práticas apresentadas no Capítulo 2, temos as práticas de repetição em voz alta, pares mínimos, gravação, prática de audição, leitura em voz alta e técnica de gestos com as mãos (KELLY, 2000; WALKER, 2010; SARAPUNG; BASRI; HASTINI, 2015).

A atividade de repetição em voz alta é, segundo os questionários, bastante praticada por todos os professores participantes, e apreciada por 23 dos 37 alunos, sendo que apenas seis

alunos dizem não gostar da prática. Três dos alunos ainda relataram na questão aberta que praticam repetição de palavras ou frases fora de sala de aula.

Com relação aos pares mínimos, já foi demonstrado nesta pesquisa como essa técnica pode ser usada tanto para o acento primário como para outros aspectos fonológicos. No questionário ela foi associada ao item que indaga sobre as práticas e preferências quanto ao uso de palavras de pronúncia parecida para explicar a pronúncia de uma dada palavra. Sete dos oito professores utilizam o método frequentemente, e 30 dos 37 alunos dizem gostar dessa prática, sendo que apenas um afirmou não gostar. E embora nenhum aluno tenha relatado procurar materiais extras, e apenas uma professora tenha indicado um título que utiliza para praticar a pronúncia com seus alunos, os conteúdos dos blogs e vídeos indicados no capítulo teórico também podem ser úteis, tanto como para preparação e estudo dos professores, como para que indiquem aos seus alunos. Apenas um aluno respondeu que assiste a vídeo aulas fora da sala de aula; porém, pelo número de visualizações no *YouTube*, observa-se que há público para esse gênero de vídeo. Ainda que não seja a ferramenta mais utilizada pelos alunos para estudo, é importante considerar esse tipo de alternativa, visto que a tecnologia está cada vez mais acessível e pode ser usada de maneira favorável à aprendizagem. Também, as categorias estabelecidas a partir dos dados coletados nas observações (palavras cognatas, desvios paroxítonos, presença de sufixo, e palavras com quatro sílabas que não recebem acento nas três últimas sílabas) sugerem que alguns grupos de palavras podem ser trabalhados com base nessa classificação.

O processo de gravação não foi investigado diretamente nas escolas selecionadas, nem citado nas respostas pelos participantes. Em nenhum momento durante as observações das aulas nas três escolas foi realizado esse procedimento. Porém, vale ressaltar os benefícios dessa técnica, pois permite que o aluno se escute, compare sua pronúncia com um outro áudio padrão, e acompanhe seu desenvolvimento de maneira mais concreta. Ademais, além de permitir a audição do que foi gravação, essa atividade dá lugar à própria prática oral, prática essa que é mais exercitada pelos alunos fora de sala de aula. Treze dos 37 alunos informaram praticar a oralidade com conversas fora de sala de aula, com amigos, família, nativos ou grupo poliglota, e mais três disseram que praticam falando sozinho em inglês.

A prática de audição é bastante recorrente, tanto dentro como fora de sala de aula. Na escola B e na escola C houve vários momentos em que os professores passaram um áudio ou um vídeo para os alunos. E fora de aula, as atividades de áudio e audiovisuais foram indubitavelmente as mais votadas, dentre elas: música, séries, filmes, vídeos, programas, reportagens, palestras, dicionários de áudio e videoaulas.

Leitura em voz alta também é uma das atividades mais realizadas em sala de aula; sete dos oito professores afirmam praticar leitura em voz alta frequentemente com seus alunos. No que diz respeito aos alunos, somente cinco entre os 37 relataram utilizar a leitura como forma de praticar a pronúncia fora de sala de aula, embora não em todos os casos tenha ficado claro de que é feita uma leitura em voz alta, e não apenas silenciosa. Embora não seja uma atividade com foco na oralidade, a leitura silenciosa pode ser útil quando o aluno se depara com alguma palavra desconhecida e busca sua pronúncia em alguma ferramenta de áudio, o que 27 alunos afirmaram fazer com frequência, e os 10 alunos restantes responderam fazer às vezes. Recordo que foi nos momentos da leitura em voz alta que foi possível observar mais problemas de pronúncia, devido à divergência entre a escrita e a pronúncia do inglês.

A técnica de gestos com as mãos também não foi explorada por meio do questionário, mas foi possível observar nas aulas professores que movimentavam as mãos e estalavam os dedos para auxiliar os alunos com o ritmo de uma palavra ou frase. Apesar de não estar diretamente relacionada a essa técnica, a prática de destacar a sílaba tônica na escrita também é um mecanismo visual que pode auxiliar no entendimento e na memorização da pronúncia das palavras em inglês (LIEFF; POW; NUNES, 2010; DAVIES, 2015). Ainda, segundo Davies (2015), o mesmo pode ser feito na oralidade, onde o aprendiz pode combinar a ênfase na voz com o movimento físico, de forma a favorecer o aprendizado do acento primário. Também é possível trabalhar a pronúncia com símbolos fonéticos, o que pode ser mais útil quando se estuda outros aspectos da fonologia que não o acento primário. Nesse caso, o acento só seria identificado com o apóstrofo, sendo similar a destacar a sílaba tônica com letras maiúsculas, sublinhado ou negrito. Em todo caso, dentre as técnicas indagadas nos questionários, o uso do IPA é a menos utilizada pelos professores e menos apreciada pelos alunos, talvez pela sua complexidade. Portanto, mesmo para ensino e entendimento dos sons do inglês, os símbolos fonéticos não consistem em uma técnica eficaz para a grande parte dos aprendizes, sendo mais adequada para o meio acadêmico.

Passando das técnicas apresentadas para os materiais disponíveis para professores e aprendizes, é possível trabalhar o acento primário diretamente através de regras e listas de palavras de uma mesma categoria. Algumas alternativas já citadas são as seguintes: listas de palavras de acordo com o sufixo, prefixo, classe gramatical, estrangeirismos, palavras compostas e número de sílabas (DIAS, 2012; BICALHO, 2012; ROBERTS, 2013; DAVIES, 2015; PATERSON, 2015; FRAGOZO, 2018; EMMA, 2018). Quando questionados sobre uso de regras desse gênero, quatro dos oito professores disseram que já usaram a técnica várias, e

apenas um disse que nunca usou ou usou poucas vezes. Com relação aos alunos, o percentual é semelhante: 20 dos 37 alunos gostam da técnica enquanto apenas 3 afirmam não gostar.

Seguindo para a terceira pergunta específica, **“Qual a percepção dos alunos com relação às suas dificuldades e às práticas em sala de aula relativas à pronúncia?”**, vamos recapitular resumidamente o que foi analisado no capítulo anterior, considerando os alunos das duas escolas como um todo. Considerando todos os itens do questionário, os alunos demonstraram interesse pela maioria das atividades que visam praticar a pronúncia do inglês em sala de aula. 63,04% das respostas são para “gosto da atividade”, 30,43% para “indiferente”, e apenas 6,52% para “não gosto”. Os itens mais votados como “gosto” foram os referentes a explicar a pronúncia por meio de associação com outras palavras de pronúncia similar (81,08% dos alunos) e à leitura em voz alta (78,37% dos alunos). O item menos avaliado como “gosto” foi o que diz respeito ao uso de símbolos fonéticos, com percentual de 37,83%. O item mais avaliado com “não gosto” foi o relacionado à repetição em voz alta, votado por 16,21% dos alunos. Isso confirma a conclusão de que os alunos em geral gostam de práticas para a pronúncia, visto que mesmo o item mais respondido com “não gosto” tem um percentual baixo, e o mesmo item recebeu 62,16% para “gosto”.

No que diz respeito à percepção dos alunos com relação às suas dificuldades, mais especificamente à pronúncia geral, à identificação da sílaba tônica e à correção quanto a pronúncia das vogais, 69,36% dos alunos responderam que concordam total ou parcialmente que têm problemas com esses aspectos e se incomodam com a própria pronúncia. Levando em consideração que esses estudantes são majoritariamente de níveis avançados, vê-se a necessidade de uma maior prática, instrução ou incentivo também por parte dos professores. Embora o aprendiz seja o protagonista em sua aprendizagem, é papel do professor auxiliar no processo de aquisição de uma língua e manter os alunos motivados.

A quarta e última pergunta específica, **“Qual a percepção dos professores com relação às suas práticas relativas ao ensino da pronúncia e a sua importância?”**, também será respondida levando em consideração os professores das três escolas como um todo. De modo geral, os professores realizam bastantes atividades para a prática de pronúncia e sala de aula, tendo 100% deles respondido que fazem frequentemente exercícios de repetição em voz alta e 87,5% regularmente praticam leitura em voz alta e fazem associação de palavras. Como já apontado, a prática menos executada pelos professores é a de usar símbolos fonéticos; apesar disso, 50% deles afirma já ter usado o método várias vezes. Os demais não sabem total ou parcialmente como utilizar os símbolos.

Quanto à importância do tema, todos os professores, exceto um, afirmaram que já estudaram e fizeram curso de pronúncia em inglês. O professor que respondeu negativamente à questão contou, porém, que também pretende estudar acerca do tema. Entretanto, já foi discutido nesta mesma seção a questão da precisão na pronúncia e da preferência da maioria dos professores pela fluência em detrimento da correção.

Finalmente, as respostas às perguntas específicas nos ajudam a contestar a pergunta geral de pesquisa: **Quais elementos devem ser levados em consideração por professores de inglês para o ensino e a prática do acento primário por aprendizes brasileiros?** O intuito não é criar algum modelo ou fórmula, mas traçar alguns passos e possíveis caminhos para professores. O primeiro deles é tomar consciência da importância da precisão na pronúncia do acento primário para a inteligibilidade na comunicação, sobretudo com nativos ou não falantes de português, sem desconsiderar totalmente esse fator em benefício da fluidez na fala.

Em seguida é importante fazer um plano de ensino, considerando as técnicas e materiais disponíveis (alguns deles expostos nesta pesquisa), sem divergir da metodologia adotada pela instituição de ensino onde o professor leciona, mas sem ignorar as diversas possibilidades. Com exceção do uso de símbolos fonéticos, todas as técnicas aparentam contribuir para o aprendizado do acento primário, ademais de serem bem vistas pelos aprendizes. Embora cada atividade tenha seus benefícios, é função do professor conhecer seus alunos e identificar as atividades que mais se adequem a eles, tanto no quesito preferência como no quesito eficiência, pois alunos diferentes também aprendem melhor de maneiras diferentes.

Por último, é fundamental que o professor mantenha os alunos motivados em sala de aula, e os incentive à prática também fora da aula. O aprendiz deve ser o principal agente no seu processo de aprendizagem, e o professor pode contribuir com sugestões de atividades extraclasse. Muitos alunos comentaram que veem filmes, séries, palestras, ouvem música, conversam em inglês. O professor também pode sugerir títulos específicos, dicionários, conteúdo *on-line*, livros, e atividades diversas, além de abrir um espaço em aula para que os próprios alunos possam compartilhar métodos e trocar opiniões e experiências.

Após todos o exposto cabe aqui um espaço para falar das limitações desta pesquisa. Em primeiro lugar, este trabalho não visou estabelecer um inventário completo de técnicas para ensino e prática da pronúncia do inglês, mas sim uma lista com algumas alternativas, algumas delas já de prática recorrente na maioria dos cursos de línguas. Os materiais impressos e *on-line* também compõem uma amostra não exaustiva de possibilidades, e tem o intuito de despertar a atenção e o interesse de professores e aprendizes para materiais não convencionais de estudo.

No que diz respeito às observações em sala de aula, em virtude da ausência de equipamentos de gravação não foi possível coletar todas as falas com desvios. Como já esclarecido no capítulo metodológico, a intenção era provocar a menor perturbação possível no ambiente de sala de aula, e colher uma amostra da produção dos alunos. Também não foi possível ouvir todas as falas, principalmente nas turmas com maior número de estudantes. Entretanto, o fato de o estudo ter sido feito em três escolas visou captar uma visão mais ampla do cenário, considerando e comparando diferentes contextos.

Infelizmente, não obtive autorização para aplicar o questionário aos alunos da Escola B, onde foram observadas oito turmas, somando um total de 37 alunos. As respostas desses questionários poderiam prover mais opções de práticas de pronúncia fora de sala de aula, opiniões e corroborar ou refutar a assertiva de que os alunos de níveis mais avançados se sentem insatisfeitos com a sua pronúncia e concordam que costumam ter problemas para acentuar as palavras em inglês. Mesmo nas Escolas A e C ocorreu de algum aluno e/ou professor haver deixado algum item em branco, mas foram casos raros. Entretanto, ainda assim foi coletado um número de dados suficiente para serem analisados e nos direcionar para as respostas procuradas.

As respostas e constatações advindas desta pesquisa não pretendem ser definitivas, sendo ainda necessário realizar mais estudos na área, levando em consideração o contraste entre a língua materna e a língua estrangeira estudada, as práticas para ensinar e aprender um determinado aspecto de uma língua, e as crenças dos aprendizes e docentes. Os estudos na área de Linguística Aplicada destinam-se ao ensino de línguas, ao processo de aprendizagem e à formação de professores. Todos esses pilares objetivam compreender e facilitar o decurso pelo qual todo aprendiz passa. Assim sendo, seria pertinente empreender mais estudos com foco nas crenças dos estudantes e em dificuldades específicas que estudantes avançados ainda enfrentam. Ademais, não se pode ignorar as ferramentas de aprendizagem emergentes. O professor deve conhecer os recursos disponíveis e estar preparado para ouvir seus alunos, identificar problemas recorrentes, fazer sugestões e direcioná-los no processo de aprendizagem.



## REFERÊNCIAS

- AMER, M. M.; AMER W. M. The role of explicit instruction in english word stress patterns in an ELF Arab university context. *Indonesian Journal of English Language Teaching* Volume 7/Number 2. October 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARAÚJO, G. A.; GUIMARÃES-FILHO, Z. O.; OLIVEIRA, L.; VIARO, M. As proparoxítonas e o sistema acentual do português. In: ARAÚJO, G. A. *O acento em português – abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAMGBOSE, Ayo. Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes*, v. 17, n. 1, 1998.
- BICALHO, Mônica. Pronúncia do inglês: Entendendo a Sílabas Tônicas. *English Experts*, 2012. Disponível em: <<https://www.englishexperts.com.br/pronuncia-do-ingles-entendendo-a-silaba-tonica/>>, acesso em: 15mai.2019.
- BISOL, Leda. O acento e o pé métrico binário. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.22, p. 69-80, 1992.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.
- BONGAERTS, T. Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. In BIRDSONG, D. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. pp. 133-159. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 1999.
- BRAWERMAN, Andressa. *Uma análise de erros de estudantes brasileiros de inglês na acentuação de palavras com sufixos*. (Dissertação de mestrado). Curitiba/PR, 2006.
- CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row, 1968.

CRUZ, Neide Cesar. A pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês: um modelo fonológico em inteligibilidade. In: BERGSLEITHNER, Joara Martin; WEISSHEIMER, Janaina; MOTA, Mailce Borges (Orgs.). *Produção oral em LE: Múltiplas perspectivas*. Editora Pontes, 2011.

CRUZ, Neide Cesar; PEREIRA, Márcia de Albuquerque. Pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês e inteligibilidade: um estudo com dois grupos de ouvintes. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

DAVIES, Ben Parry. *Inglês que não falha – o livro da pronúncia*. 1. ed. Rio de Janeiro? LTC, 2015.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.

DIAS, Vanessa. Uma dica para a sua pronúncia em inglês – Parte II – Acentuação Tônica. *Mania de inglês*, 2012.

Disponível em: <<https://maniadeingles.com.br/uma-dica-para-sua-pronuncia-em-ingles-parte-ii-acentuacao-tonica/>>, acesso em: 15mai.2019.

FARIA, F. A. T. *O desenvolvimento da competência comunicativa a partir da instrução explícita da pronúncia em um curso de formação continuada de Professores de Línguas*. (Dissertação de mestrado). Brasília/DF, 2010.

FARIAS, L. S. *A aquisição do acento primário em inglês como LE: o caso de palavras sufixadas, à luz da Teoria da Otimidade*. (Dissertação de mestrado). Pelotas/RS, 2007

FERREIRA-GONÇALVES, G.; POST, A. Estratégias de reparo na aquisição do padrão acentual do inglês. *Revista Expressão*, v. 1, p. 159-165. Santa Maria: Gráfica da UFSM, 2008.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, A. & FREY, J. H. Interviewing. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. pp. 361-376.

FRAGOZO, C. S. *Aquisição de Regras Fonológicas do Inglês por Falantes de Português Brasileiro*. (Tese de doutorado). São Paulo/SP, 2017.

\_\_\_\_\_. *English in Brazil by Carina Fragozo*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/carinafragozo>>. Acesso em 11fev.2020.

FRANÇA, Karoline. *A aquisição da aspiração das plosivas surdas do inglês por falantes do português brasileiro: implicações teóricas decorrentes de duas diferentes formas de descrição dos dados*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2011.

HALLE, Morris; VERNAUD, J. R. *An essay on stress*. Cambridge: MIT Press, 1987.

HAYES, B. *A Metrical Theory of Stress Rules*. Doctoral dissertation, Department of Linguistics, MIT, Cambridge, MA, 1980.

\_\_\_\_\_. Extrametricality and English Stress. *Linguistics Inquiry* 13, pp. 227-276. 1982.

\_\_\_\_\_. *Metrical stress theory: principles and case studies*. Chicago: Chicago University Press, 1995.

HOGG, Richard; McCULLY, C. B. *Metrical Phonology: a coursebook*. Cambridge University Press, 1987.

HORNBY, A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford University Press, 2001.

JENKINS, Jennifer. *Phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENNER, Bryan. Teaching pronunciation: The common core. *Speak out! Newsletter of the IATEFL Pronunciation SIG*, v. 4, p. 2-4, 1989.

JONES, Daniel. *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press. 1972 (1918).

\_\_\_\_\_. *The Phoneme: Its nature and use*. Cambridge: C. U. P. 1976 (1950).

KELLY, G. *How to teach pronunciation*. Harlow: Longman, 2000.

LEE, Seung-Hwa. *O acento primário do português do Brasil*. 1997.

LEITE, Y. *Portuguese stress and related rules*. Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 1974

LIEFF, Camilla Dixo; POW, Elizabeth M.; NUNES, Zaina Abdalla. *Descobrimo a pronúncia do inglês*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*. Florianópolis. v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LIMA JÚNIOR, R. M. *Pronunciar para comunicar: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE*. (Dissertação de mestrado). Brasília/DF, 2008.

LONG, M., ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C., WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in second language acquisition classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Chap. 2, p. 15-41.

MACKEY, A.; GASS, S. Common data collection measures. In: \_\_\_\_\_. *Second language research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 43-99.

MICHAELIS. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 20fev.2020.

MMENGLISH. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCrRiVfHqBIIvSgKmgSY66g>>. Acesso em: 11fev.2020.

NESSY. Disponível em: <[https://www.facebook.com/nessy.learning/posts/2614946391892110?comment\\_id=2615333461853403&notif\\_id=1576412821389656&notif\\_t=comment\\_mention](https://www.facebook.com/nessy.learning/posts/2614946391892110?comment_id=2615333461853403&notif_id=1576412821389656&notif_t=comment_mention)>. Acesso em 11fev.2020.

ORTEGA, Lourdes. *Understanding second language acquisition*. Routledge, 2009.

PATER, Joe. *On the nonuniformity of weight-to-stress an stress preservation effects in English*. ROA, 1995.

PATERSON, Barry. *Barry Inglaterra*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/barryinglaterra/>>. Acesso em: 15fev.2020.

PEREIRA, Maria Isabel. Acento latino e acento em português: que parentesco? In: ARAÚJO, G. A. *O acento em português – abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

POST, A. *Estratégias de reparo na atribuição do acento primário do inglês por falantes nativos do PB*. (Dissertação de mestrado). Santa Maria/RS, 2010.

PRINCE, Alan, SMOLENSKY, Paul. *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. RuCCs Technical report 2, 1993.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico 2ª ed*. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. pp. 83-97.

QR CODE GENERATOR. Disponível em: <<https://br.qr-code-generator.com/>>. Acesso em: 15fev.2020.

RIPP, Andrea. *Tratamento dos erros orais no ensino de línguas estrangeiras: Uma análise crítica da prática*. (Dissertação de mestrado). Brasília, 2001.

ROACH, Peter. *English Phonetics and Phonology. A practical course*. Cambridge University Press, 2009.

ROBERTS, George. Acento tônico em inglês. *George's Blog*, 2013. Disponível em: <<http://georgeroberts.blogspot.com/2013/04/acento-tonico-em-ingles.html>>, acesso em 15mai.2019.

THE FREE DICTIONARY. Disponível em: <<https://www.thefreedictionary.com/>>. Acesso em: 15fev.2020.

TO PHONETICS. Disponível em: <<https://tophonetics.com/>>. Acesso em: 20fev.2020.

SARAPUNG, S. M.; BASRI, H; HASTINI. Improving students' ability in placing English word stress through hand gesture technique. *e-Journal of English Language Teaching Society (ELTS)*, Vol. 3, No. 1. 2015.

SCHÜKLENK, U. *Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos*. In: DINIZ, D., GUILHEM, D. & SCHÜKLENK, U. (eds). Brasília: Editora da UnB, 2005.

SILVA, T. C. *Fonética e Fonologia do Português. Roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, Ana Cláudia de. *Estrutura silábica do português brasileiro e do inglês americano: estudo comparativo*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, 1998.

SOUZA, Marcela Ortiz Pagoto de. *Produção e percepção das vogais e das fricativas /θ/ e /ð/ da língua inglesa por alunos de um curso de Letras*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

STAUB, Augustinus. *The sounds of English and Portuguese – Some pronunciation tendencies of Brazilian students of English*. Tese de livre docência (em)linguística. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, s.d. 1969.

WALKER, Robin. *Teaching the pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford University Press, 2010.

## APÊNDICE 1 – Questionário Alunos



Universidade de Brasília – UnB  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
 Mestranda: Elaine Cunha Rael – Matrícula 18/1  
 Questionário para coleta de dados

**Faixa etária:** ( ) 10-19 anos ( ) 20-29 ( ) 30-39 ( ) 40-49 ( ) +50

**Tempo no curso de inglês:** ( ) até 1 ano ( ) 1 a 2 anos ( ) 2 a 3 anos ( ) 4 a 5 anos ( ) +5 anos

**Nível de escolaridade:** ( ) ensino fundamental incompleto ( ) ensino médio incompleto ( ) ensino médio completo ( ) superior incompleto ( ) superior completo ( ) pós-graduação

Marque a alternativa que mais corresponde à sua sensação para cada uma das situações:

**a) O professor explica a pronúncia de algumas palavras escrevendo os símbolos fonéticos no quadro (ex.: student – /'studənt/).**

Gosto ( ) Indiferente ( ) Não gosto ( )

**b) O professor faz muitas atividades de leitura de texto em voz alta em sala de aula.**

Gosto ( ) Indiferente ( ) Não gosto ( )

**c) O professor faz exercícios de repetição de palavras em voz alta.**

Gosto ( ) Indiferente ( ) Não gosto ( )

**d) O professor explica a pronúncia de uma palavra fazendo associação com outras palavras de pronúncia parecida.**

Gosto ( ) Indiferente ( ) Não gosto ( )

**e) O professor dá dicas para achar a sílaba tônica das palavras em inglês através de regras (ex.: nas palavras com sufixo -sion e -tion, a sílaba tônica será a penúltima).**

Gosto ( ) Indiferente ( ) Não gosto ( )

**f) Minha pronúncia em inglês é algo que me incomoda.**

Concordo totalmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Não concordo ( )

**g) Em geral tenho dificuldade para identificar a sílaba mais forte das palavras em inglês.**

Concordo totalmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Não concordo ( )

**h) Muitas vezes tenho dificuldade para saber a pronúncia certa das vogais nas palavras em inglês (ex.: saber que *but* se pronuncia “bât” e não “but” e que *put* se pronuncia “put” e não “pât”).**

Concordo totalmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Não concordo ( )

**i) Quando vejo uma palavra em inglês que não conheço, além de buscar o significado, busco também a pronúncia.**

Concordo totalmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Não concordo ( )

**j) Você tem algum método para aprender e praticar a pronúncia das palavras em inglês fora de sala de aula? Qual(is)? Tem algum comentário com relação a algum dos itens anteriores?**

---



---



---



---



---

## APÊNDICE 2 – Questionário Professores



Universidade de Brasília – UnB  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA  
 Mestranda: Elaine Cunha Rael – Matrícula 18/ [REDACTED]  
 Questionário para coleta de dados

Faixa etária: ( ) 10-19 anos ( ) 20-29 ( ) 30-39 ( ) 40-49 ( ) +50

Tempo de experiência como professor: ( ) até 1 ano ( ) 2 a 4 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) + de 10 anos

Formação: \_\_\_\_\_

Possui certificado internacional de inglês? Qual? Qual nível?

\_\_\_\_\_

Marque a alternativa que mais corresponde à sua prática quanto a...

**a) Explicar a pronúncia de algumas palavras escrevendo símbolos fonéticos no quadro.**

Já fiz várias vezes ( ) Fiz poucas vezes ( ) Nunca fiz ( )

**b) Fazer atividades de leitura em voz alta em sala de aula.**

Em quase todas as aulas ( ) Às vezes ( ) Nunca ou quase nunca ( )

**c) Fazer exercícios de repetição de palavras em voz alta.**

Já fiz várias vezes ( ) Fiz poucas vezes ( ) Nunca fiz ( )

**d) Explicar a pronúncia de uma palavra fazendo associação com outras palavras de pronúncia similar.**

Já fiz várias vezes ( ) Fiz poucas vezes ( ) Nunca fiz ( )

**e) Explicar regras para localização da sílaba tônica em inglês (ex.: nas palavras com sufixo -sion e -tion, a sílaba tônica será a penúltima).**

Já fiz várias vezes ( ) Fiz poucas vezes ( ) Nunca fiz ( )

**f) Já estudei e/ou estudo a pronúncia da língua inglesa (se necessário marque mais de uma opção).**

Já estudei ( ) Estudo ( ) Nunca estudei ( ) Pretendo estudar ( ) Não pretendo estudar ( )

**g) Já fiz curso(s) de pronúncia da língua inglesa.**

Sim ( ) Não ( )

**h) Conheço o Alfabeto Fonético Internacional e sei utilizá-lo.**

Concordo totalmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Não concordo ( )

**i) Acredito que a fluência seja muito mais importante que a precisão na pronúncia.**

Concordo totalmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Não concordo ( )

**j) Você tem algum método para ensinar a pronúncia dos alunos? Qual(is)? Tem algum comentário com relação a algum dos itens anteriores?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**ANEXO 1 – Carta de apresentação à Escola A**

Brasília, 30 de agosto de 2018.

Ao 

Prezada Diretora,

Apresento, por meio desta, a professora Elaine Cunha Real, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada □ PGLA, da Universidade de Brasília □ UnB, no biênio 2018-2019.

A mestranda professora Elaine desenvolve, sob minha orientação, uma pesquisa de natureza qualitativa cujo título provisório é □ *O ensino explícito do acento primário do inglês a falantes nativos de português do Brasil* □ conforme pré-projeto aprovado pelo PGLA. Seu objetivo é identificar juntamente com estudantes de língua inglesa os problemas mais recorrentes com relação à localização do acento primário e refletir sobre estratégias de ensino com objetivo de auxiliá-los em sala de aula. Para atingir tal objetivo, os dados serão coletados por meio de observações de aulas e notas de campo.

Sem mais, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



*Profª Drª Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo*

Matrícula FUB 1064606

**ANEXO 2 – Carta de apresentação à Escola B**

Brasília, 25 de outubro de 2018.

À Sra.



Prezada Orientadora,

Apresento, por meio desta, a professora Elaine Cunha Real, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada □ PGLA, da Universidade de Brasília □ UnB, no biênio 2018-2019.

A mestranda professora Elaine desenvolve, sob minha orientação, uma pesquisa de natureza qualitativa cujo título provisório é □ O ensino explícito do acento primário do inglês a falantes nativos de português do Brasil □ conforme pré-projeto aprovado pelo PGLA. Seu objetivo é identificar os problemas mais recorrentes com relação à localização do acento primário na produção oral de estudantes de língua inglesa, e refletir sobre estratégias de ensino com o objetivo de auxiliá-los em sala de aula. Para atingir tal objetivo, os dados serão coletados por meio de observações de aulas e notas de campo.

Sem mais, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



**Profª Drª Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo**

Matrícula FUB 1064606

## ANEXO 3 – Carta de apresentação à Escola C



Brasília, 10 de outubro de 2018.

À Sra.



Prezada Coordenadora,

Apresento, por meio desta, a professora **Elaine Cunha Real**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada □ PGLA, da Universidade de Brasília □ UnB, no biênio 2018-2019.

A mestranda professora Elaine desenvolve, sob minha orientação, uma pesquisa de natureza qualitativa cujo título provisório é □ **ensino explícito do acento primário do inglês a falantes nativos de português do Brasil** □ conforme pré-projeto aprovado pelo PGLA. Seu objetivo é identificar os problemas mais recorrentes com relação à localização do acento primário na produção oral de estudantes de língua inglesa, e refletir sobre estratégias de ensino com o objetivo de auxiliá-los em sala de aula. Para atingir tal objetivo, os dados serão coletados por meio de observações de aulas e notas de campo.

Sem mais, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



**Profª Drª Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo**

Matrícula FUB 1064606

## ANEXO 4 – Termo de consentimento livre e esclarecimento



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
 PESQUISADORA: ELAINE CUNHA RAEL  
 ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DRA. GLADYS QUEVEDO-CAMARGO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que estou realizando como mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB), com orientação da Professora Dra. Gladys Quevedo-Camargo. Esta pesquisa, constituída de notas de campo, tem como objetivo observar a produção oral de alunos da língua inglesa e identificar os erros cometidos com relação à pronúncia. Sua participação, isenta de qualquer ônus financeiro, não é obrigatória; você pode desistir de participar a qualquer momento, e sua desistência não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Declaro que todos os dados aqui coletados são confidenciais, e que os professores que participarem espontaneamente da pesquisa terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo. O resultado da pesquisa, mesmo quando divulgado em eventos e artigos, manterá em sigilo a identificação de todos os participantes, bem como de sua escola, tendo por base princípios científicos altamente éticos e idôneos. Você será informado(a), assim como os demais participantes desta pesquisa, sobre os resultados deste estudo, assim que ele tiver sido devidamente concluído. Você receberá uma cópia deste termo, em que consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador.

---

*Elaine Cunha Rael*

Matrícula 18/

Tel.:

Secretaria Integrada de Pós-graduação do Instituto de Letras

Tel.: 61 3107 7100 – Email: [pgla@unb.br](mailto:pgla@unb.br)

---

Participante da pesquisa

## ANEXO 5 – QR Codes

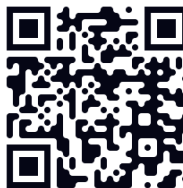
- Vídeo *Regra de pronúncia do inglês: acento em verbos e substantivos*, do canal *English in Brazil by Carina Fragozo*



- Vídeo *REGRA DE ACENTO no inglês: Compound Nouns*, do canal *English in Brazil by Carina Fragozo*



- Vídeo *Dicas de pronúncia em inglês - A sílaba tônica*, do canal *Barry Inglaterra*



- Vídeo *Word Stress in English / How to Pronounce...*, do canal *mmmEnglish*

