



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

KLÉCIO DE ASSIS RAIMUNDO

**ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO DO INGLÊS
COMO L2: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO.**

JOÃO PESSOA

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

KLÉCIO DE ASSIS RAIMUNDO

**ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO DO INGLÊS
COMO L2: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Área de Concentração: Linguística e Ensino

Linha de Pesquisa: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

JOÃO PESSOA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R153a Raimundo, Klecio de Assis.

Atividades de consciência fonológica na produção do inglês como L2 : uma proposta de material didático para alunos do ensino médio / Klecio de Assis Raimundo. - João Pessoa, 2023.

114 f. : il.

Orientação: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística - Ensino. 2. Aquisição de L2. 3. Consciência fonológico. 4. Proposta de material didático. I. Pedrosa, Juliene Lopes Ribeiro. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'1(043)



ATA DE EXAME DE DEFESA
KLECIO DE ASSIS RAIMUNDO

Aos vinte e oito dias de fevereiro de dois mil e vinte três (28/02/2023), às 14:00, realizou-se o exame de defesa do mestrando **KLECIO DE ASSIS RAIMUNDO**, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO DO INGLÊS COMO L2: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (PGLE/UFPB) – orientadora –, pela Profa. Dra. Monica Mano Trindade Ferraz (PGLE/UFPB), e pelo Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena (PROLING/UFPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (X)

Reprovado ()

Observações sobre o exame:

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 28 de fevereiro de 2023.

Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
(Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Monica Mano Trindade Ferraz
(Examinadora)

Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena
(Examinador)

Emitido em 01/03/2023

ATA Nº 01/2023 - CCHLA - DLPL (11.00.53.05)
(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 01/03/2023 14:22)
MONICA MANO TRINDADE FERRAZ
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1344825

(Assinado digitalmente em 01/03/2023 11:25)
RUBENS MARQUES DE LUCENA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1653821

(Assinado digitalmente em 01/03/2023 11:18)
JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1778079

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **1**, ano: **2023**, documento (espécie): **ATA**, data de emissão: **01/03/2023** e o código de verificação: **20547e057f**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me guiar e amparar, levando-me a lugares inimagináveis. Por seu amor e fidelidade a mim. Por ter me dado o dom de vir ao mundo e cumprir a minha missão.

Aos meus pais, Ronaldo e Vanuza, à minha esposa, Amanda, ao meu irmão, Rôndal, por sonharem e caminharem sempre comigo, me apoiando em todos os meus caminhos e objetivos. Gratidão é palavra que exala todo o meu sentimento, vocês são fundamentais em minha vida que colaboram diretamente com o meu êxito e as minhas conquistas.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, por sua dedicação à nossa pesquisa e pelo inestimável incentivo, suas orientações foram de extrema importância para a concretização desse trabalho. Agradeço por todos os ensinamentos e por mostrar-me que podemos contribuir significativamente com o meio acadêmico com essa pesquisa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, por todas as experiências e aprendizados que colaboraram com a minha formação acadêmica/profissional/humana, enriquecendo ainda mais o meu repertório e estimulando novas possibilidades educacionais. Em especial, à Prof^a. Dr^a. Fernanda Rosário de Mello, por erguer e alicerçar as bases desse trabalho.

Às amigas proporcionadas pelo Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, as quais foram muito significantes durante todo o processo do curso. Agradeço por toda ajuda e assistência, vocês foram essenciais nessa trajetória. Aproveito para agradecer ao amigo André Souza, que me encaminhou o edital do processo seletivo e desde então acompanhou todos os percursos, direcionando-me aos caminhos acadêmicos e dividindo comigo suas habilidades deste universo, de modo a estimular o meu desenvolvimento profissional e a continuidade da minha formação docente.

À Universidade Federal da Paraíba, por aperfeiçoar o meu conhecimento científico e por muitos aprendizados ao longo desse tempo que estive lá, oportunizando-me experiências na educação com um olhar de progresso e permitindo-me crescer enquanto docente, de modo a ampliar as minhas contribuições para a educação básica brasileira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
1.1 Prosódia	15
1.2 Produção e percepção da fala	20
1.3 Análise Acústica	24
1.4 Aquisição e Ensino de L2.....	30
1.5 Consciência Fonológica em L2.....	36
2 PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO.....	43
2.1 Aspectos metodológicos	44
2.2 Apresentação das atividades.....	45
3 REFLEXÕES ACERCA DAS ATIVIDADES	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE	87
APÊNDICE A – PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA USO DOCENTE ..	88
APÊNDICE B – LINK PARA MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR.....	116

RESUMO

Ao observar os estudos ligados ao processo de aquisição de língua estrangeira, como L2, percebe-se que existem várias diferenças entre a língua materna (L1) e a L2, que acabam influenciando o processo de transferência fonológica da L1 para a L2. Dessa forma, torna-se pertinente utilizar métodos que se apropriem de conceitos como o da consciência fonológica para o processo de assimilação e compreensão das características fonético-fonológicas da língua-alvo, que correlaciona o conhecimento fonológico prévio dos alunos com as novas perspectivas trazidas pela L2. Para fundamentar esta pesquisa, foram utilizados estudos prosódicos (Cagliari, 1992; Nespór, 2010; Gayer, 2015), a teoria acústica de produção da fala (Sousa, 1994; Barbosa; Madureira, 2015) e os estudos sobre consciência fonológica (Freitas, 2011; Alves, 2012). Nesse sentido, o presente estudo busca propor um material didático para o ensino médio, mais especificamente para o componente curricular de língua inglesa, que apresente atividades com o objetivo de abordar a oralidade em conjunto com a escrita e a leitura, buscando, assim, impulsionar o conhecimento sobre a consciência fonológica que auxilia no processo de aquisição da L2, reduzindo a transferência das características fonético-fonológicas da L1 para a L2. A hipótese é que o trabalho que prioriza a utilização da oralidade e o desenvolvimento da consciência fonológica possibilita reduzir a transferência fonológica que ocorre no processo de aquisição de uma L2.

Palavras-chaves: Aquisição de L2. Consciência fonológica. Proposta de material didático.

ABSTRACT

Observing the studies related to the process of acquiring a foreign language as an L2, one can see that there are several points of dissimilarity between the mother tongue (L1) and the L2, which end up influencing a process of phonological transfer from L1 to L2. Thus, the use of methods that appropriate concepts such as phonological awareness becomes relevant for the process of assimilation/understanding of phonetic-phonological characteristics of the target language, which correlates the students' previous phonological knowledge with the new perspectives brought by L2. To support this research, prosodic studies were used (Cagliari, 1992; Nespor, 2010; Gayer, 2015); the acoustic theory of speech production (Sousa, 1994; Barbosa; Madureira, 2015); and studies on Phonological Awareness (Freitas, 2011; Alves, 2012). In this bias, the present study seeks to propose didactic material for high school, more specifically for the English language curriculum component, which presents activities that aim at an approach focused on the use of orality linked to writing and reading, thus seeking to boost knowledge about phonological awareness that helps in the L2 acquisition process, attenuating the transfer of the phonetic-phonological characteristics of the L1 over the L2. It is hypothesized that the work that prioritizes the use of orality and the development of phonological awareness makes it possible to attenuate the phonological transfer that occurs in the process of acquiring an L2.

Keywords: L2 Acquisition. Phonological awareness. Teaching material proposal.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CF- Consciência fonológica

FRC- Fonte de ruído contínuo

FRT- Fonte de ruído transiente

FV- Fonte de voz

GC- Grupo Controle

GE- Grupo experimental

IPA- International Phonetic Alphabet

L1- Língua materna

L2- Língua estrangeira

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PB- Português brasileiro

TF- Transferência fonológica

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira, conhecida como L2, trouxeram inúmeras reflexões relevantes que possibilitaram a compreensão de novos conceitos intralinguísticos e extralinguísticos, estabelecendo correlações entre a língua materna, também chamada de L1, e a L2. Os benefícios desses conhecimentos recaem sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento da proficiência em L2 desmistifica conceitos e amplia a capacidade crítica dos indivíduos. Nesse contexto, a língua inglesa se tornou a escolha predominante devido à necessidade de adotar uma "língua internacional".

Desse modo, a análise dos elementos que compõem a fala torna-se pertinente para o entendimento das características fonético-fonológicas que ocorrem durante a aquisição de um novo repertório linguístico. Nessa direção, os brasileiros que falam inglês como L2 enfrentam alguns desafios ao longo do processo de aquisição, devido às especificidades e diferenças existentes entre os sistemas linguísticos do português e do inglês, especialmente no que se refere às unidades prosódicas. Assim, isso auxilia no desenvolvimento das habilidades discursivas e enunciativas, o que, por consequência, amplia as relações interpessoais e auxilia na construção de seu projeto de vida.

Em consonância com essa perspectiva, a aplicação de metodologias progressistas, que enfatizam a construção da criticidade dos discentes e buscam a contextualização e a compreensão de aspectos para além da língua, como o contexto social e o acervo fonológico prévio do falante, corrobora a construção da consciência fonológica.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo principal propor um material didático composto por atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de aprendizagem do inglês como L2, visando reduzir a transferência fonológica entre L1 e L2. Além disso, busca-se desenvolver a percepção dos componentes fonético-fonológicos, tanto intralinguísticos relacionados à estrutura da língua, quanto extralinguísticos, comparando a língua materna e o inglês. Com base nesse pensamento, os objetivos específicos adotados são: a)

Indicar procedimentos didáticos/metodológicos que possibilitem a integração da oralidade, leitura e escrita em L2; b) Promover uma discussão teórico-prática para aprimorar o conhecimento dos aspectos fonético-fonológicos em L2; c) Propor estratégias e atividades didáticas que visem desenvolver a consciência fonológica dos alunos de L2, explorando recursos como leitura, escrita e práticas de pronúncia que estimulem a percepção e manipulação dos sons da língua inglesa.

Essa pesquisa se justifica pela sua pertinência no campo dos estudos linguísticos, mais especificamente na área da aquisição da L2 e da fonética e fonologia.

Em conformidade com as perspectivas mencionadas, surge um debate sobre a transferência fonológica (doravante denominada TF), devido à sua importância no processo de ensino/aprendizagem da L2. Ao analisar a evolução da aquisição de uma L2, observa-se que os aprendizes naturalmente fazem escolhas dentro do sistema linguístico que parecem ser mais familiares à sua L1, uma vez que as estruturas estão enraizadas tanto no desenvolvimento das habilidades relacionadas à oralidade quanto na leitura e na escrita. Zaczek (2012) afirma que a TF consiste na influência linguística/estrutural da L1 sobre a L2, sendo apontada como um dos principais obstáculos para os estudantes que desejam aprender uma L2, devido à influência das características da L1 sobre a L2.

Quando expostos a um ambiente de imersão, os aprendizes de L2 entram em contato com um novo sistema linguístico que possibilita o uso e o desenvolvimento de competências e habilidades diferentes da L1. Dessa forma, tendem a desenvolver novos hábitos em relação ao uso da nova língua, porém enfrentam certas dificuldades devido à prática constante dos padrões da L1. Nesse sentido, Zaczek (2012) argumenta que, ao iniciar o processo de aquisição de uma L2 tardiamente, os aprendizes sofrem maior interferência, uma vez que seus hábitos linguísticos já estão estabelecidos cognitivamente de forma mais sólida. Por outro lado, crianças, não nativas de língua inglesa, que iniciam o processo de aquisição da L2 precocemente têm maior facilidade tanto na produção oral quanto na estruturação mental das sentenças na L2, uma vez que as estruturas estabelecidas pela L1 ainda não foram fixadas ou enraizadas.

É válido destacar que o entendimento acerca da consciência fonológica (doravante CF) possibilita a diminuição das características oriundas da L1 sobre a L2.

A CF é compreendida como a capacidade do indivíduo de refletir e manipular os sons de uma determinada língua, no nosso caso, trabalharemos com a relação entre o português brasileiro (PB) e o inglês.

Ao levar em consideração as características fonético-fonológicas para a sala de aula, surgem várias problemáticas que os docentes são obrigados a contornar. É válido ressaltar que os próprios documentos reguladores da educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), dão maior ênfase à leitura e à escrita da L2. Essa ênfase causou uma dicotomia, polarizando o ensino de inglês, na maioria das vezes, apenas em relação à leitura/escrita.

Assim, é necessário que o ensino de L2 seja conduzido de maneira proveitosa e eficaz pelo professor, uma vez que o estudo de uma L2 com foco nas habilidades linguísticas capacita os alunos de maneira mais abrangente, ao proporcionar equidade no desenvolvimento das habilidades, valorizando tanto o conhecimento trazido pelos alunos quanto as variações linguísticas presentes em seu cotidiano.

Além disso, é possível constatar que uma parcela significativa dos falantes brasileiros de inglês como L2 enfrenta grandes dificuldades ao tentar se comunicar com falantes nativos, tanto na compreensão quanto na expressão, devido às diferenças existentes entre o PB e o inglês. Portanto, ao reconhecer as disparidades entre as línguas, fica evidente que o estudo contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais refinada e eficaz no ato da comunicação.

A partir dos pressupostos citados anteriormente, podemos destacar algumas questões norteadoras para nosso trabalho:

1. O processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, como L2, por aprendizes brasileiros, focado no desenvolvimento fonético-fonológico e atrelado à leitura, proporciona ao discente uma diminuição de características prosódicas da L1?
2. O índice de transferência fonológica da língua materna se torna mais presente em estudantes que não utilizam com frequência a oralidade em L2?
3. A bagagem linguística trazida do ensino fundamental pelos discentes na língua-alvo é suficiente para a compreensão dos níveis da CF?

Ao analisar as questões levantadas, formulou-se a seguinte hipótese geral: Um conhecimento aprofundado da consciência fonológica pode resultar na redução da transferência fonológica da L1 para a L2. Assim, esta pesquisa seguirá uma abordagem que promove o desenvolvimento acadêmico e pedagógico.

Para uma melhor compreensão da estrutura deste trabalho, a dissertação será dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, abordaremos os fundamentos teóricos, discutindo tópicos como a prosódia (Selkirk, 1978; 1986; Cagliari, 1992; Scarpa, 1999; Nespor, 2010; Gayer, 2015), teoria fonológica (Jones, 1918; Pike, 1945; Crystal, 1988; Couper-Kuhlen, 1993) e aquisição e ensino de L2 (Barley, 2007; Alves, 2016; Lima, 2017), entre outros.

Posteriormente, serão abordados temas como fonética acústica e ritmo linguístico, teoria acústica da produção da fala, técnicas de análise acústica, aquisição e ensino de L2, níveis de CF (Alves, 2012; Alves, 2018; Freitas, 2011) e processamento dos padrões acústicos da L2 (Flege, 1995, 2002, 2003; Alves E Barreto, 2012).

No segundo capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos, incluindo a descrição e natureza da pesquisa, o corpus utilizado, as variáveis adotadas e as abordagens utilizadas para a elaboração do material didático. Serão descritas também as atividades utilizadas, suas orientações e os materiais de apoio destinados aos docentes e discentes.

No terceiro capítulo, serão realizadas reflexões sobre as atividades propostas, destacando a correlação entre as competências e habilidades em L2 necessárias para o desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, para a melhoria da proficiência dos alunos em L2.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais, que resumirão todo o trabalho, destacando os objetivos alcançados e os benefícios proporcionados por um material que integra a oralidade, leitura e escrita.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As discussões aqui abordadas corroboram o objetivo deste estudo, que é a produção de um material didático que possibilite a expansão da influência da consciência fonológica nos estudantes/falantes brasileiros de inglês como L2 que estão cursando uma das três séries do ensino médio. É importante destacar que essa discussão teórica se faz necessária para que o professor de línguas compreenda as peculiaridades fonético-fonológicas de cada língua trabalhada, o que possibilita um processo de ensino/aprendizagem mais eficiente, já que o material didático proposto retoma os elementos segmentais e prosódicos, exemplificando como podem ser usados para o desenvolvimento da CF dos discentes.

1.1 Prosódia

Ao longo da evolução humana, a forma de comunicação entre os sujeitos se modificou com o desenvolvimento da espécie. Portanto, surgiram áreas específicas de estudo para uma análise integral dos fenômenos da língua. Nesse sentido, a prosódia, como parte constituinte da gramática tradicional, ocupa-se da emissão dos sons da fala, englobando características linguísticas como acento, ênfase, entoação e ritmo, associados a fatores paralinguísticos e extralinguísticos que não podem ser expressos ortograficamente. "Todos esses fatores se combinam com aspectos sociais e biológicos indiciais, como gênero, faixa etária, classe social, nível de escolaridade, entre outros" (Barbosa, 2012, p.13). O termo prosódia tem origem grega (pros-wdia) e sua primeira aparição ocorreu em uma obra platônica, A República, no século IV a.C., sendo mencionado em um trecho do diálogo descrito pelo filósofo grego. É válido salientar que, inicialmente, os estudos trazidos pelos estruturalistas e funcionalistas não atribuíam a devida importância a esse campo, uma vez que a prosódia não trata de algo tangível no âmbito do quadro fonemático (Liddel, Scott, Jones E Barbosa, 2012, p.13).

Os estudos realizados na área mencionada estão alinhados aos interesses dos pesquisadores, que têm como ponto de partida a sílaba e, em muitas ocasiões, seguem uma abordagem prescritiva na linguística, indicando como o falante deve produzir determinado segmento durante o ato de fala. Barbosa (2012, p.14) argumenta que "a análise prosódica é realizada com base nos eixos linguísticos

tradicionais, o eixo sintagmático e o eixo paradigmático, tanto do ponto de vista fonológico quanto fonético". Portanto, é necessário coletar trechos de fala que são utilizados para a análise de fatores pré-estabelecidos pelo pesquisador, seguindo variáveis relevantes.

De acordo com Cagliari (1992), existem elementos que vão além dos segmentos usuais, que são representados pelos sons definidos no alfabeto fonético. Esses elementos podem ser chamados de suprasegmentos e são classificados de forma dicotômica em:

- a) Elementos que modificam os segmentos, como labialização, palatalização e nasalização, são considerados portadores de uma articulação secundária.
- b) Esses elementos são diferentes dos segmentos em termos fonéticos e caracterizam unidades maiores do que os segmentos, sendo pelo menos tão extensos quanto uma sílaba.

Os elementos do tipo (a) são mais conhecidos como "elementos suprasegmentais" propriamente ditos, e os do tipo (b) são mais conhecidos como "elementos prosódicos" propriamente ditos. (Cagliari, 1992, p.137).

Ainda em relação aos elementos suprasegmentais/prosódicos, Cagliari (1992) apresenta uma divisão em grupos, baseada na tradição fonética:

- a) Elementos da melodia da fala: tom, entoação, tessitura.
- b) Elementos da dinâmica da fala: duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo, ársis/tesis.
- c) Elementos da qualidade da voz: volume, registro, qualidade da voz.

Dos elementos suprasegmentais/prosódicos destacados por Cagliari (1992), neste trabalho, pretende-se focar apenas no ritmo, com ênfase particular no PB.

Prosódia e suprasegmento nem sempre podem ser considerados sinônimos, uma vez que cada conceito possui características próprias e está fora do alcance teórico, dependendo do ponto de vista. Segundo Massini-Cagliari (2015, p.19), os suprasegmentos derivam de uma abordagem estruturalista, que divide a fala em unidades mínimas, os fonemas, que se relacionam com as vogais e consoantes. No entanto, essa análise torna-se inviável, dada a necessidade de observação dos elementos que estão indiretamente ligados aos segmentos. Assim, "embora muitos desses fenômenos sejam suprasegmentais e prosódicos, fenômenos como coarticulação, assimilação, dissimilação, nasalização e harmonia vocálica, apesar de

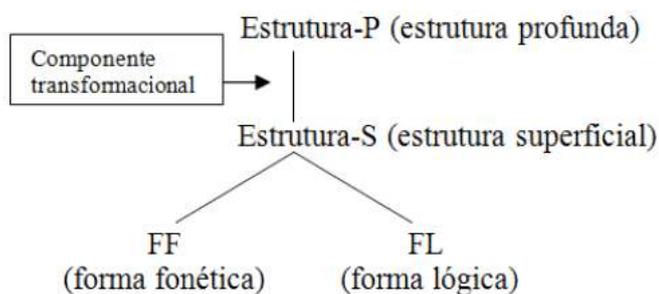
suprasegmentais, não são considerados prosódicos" (Massini-Cagliari, 2015, p.19). De acordo com o exposto, Scarpa (1999) menciona que:

A preferência pelo termo prosódia voltou à tona pela pressão das teorias fonológicas não lineares e pelo desenvolvimento descritivo e tecnológico efetuado no âmbito da fonética acústica. A base da argumentação em favor do uso do termo prosódia em vez de suprasegmento é a certeza de que os fatos fônicos segmentais e os prosódicos não são independentes. (Scarpa, 1999, *Apud*, Massini-Cagliari, 2015, p.19)

Nespor (2010) explica que, a partir de uma perspectiva da gramática gerativa, a prosódia, embora originalmente atrelada ao ritmo e à entoação, pela ótica da teoria fonológica, busca aglutinar todos os fenômenos que incidem nos segmentos entre as palavras, incluindo elementos para além das palavras, chamados de ordem frasal. Com base nisso, adotam-se como parâmetros pertinentes para este estudo a silabação, o acento e o ritmo da fala, uma vez que esses aspectos estão intrinsecamente ligados ao objetivo deste trabalho.

Com a evolução dos estudos linguísticos, surgiram terminologias e novos conceitos que desempenharam um papel importante no desenvolvimento da ciência linguística. Nesse sentido, Nespor e Vogel (1986) apresentaram a proposta da fonologia prosódica, que está relacionada à gramática gerativa. Seguindo essa linha de pensamento, Gayer (2015, p.151) destaca que a ênfase desse processo recai sobre a sintaxe, considerando esse elemento como gerador de frases e representações. Para construir esse sistema, chamado de modelo em T, são necessários alguns componentes que pertencem ao campo semântico, chamados de "forma lógica", e ao campo fonológico, chamados de "forma fonética". Para ilustrar, podemos observar na Figura 1 uma representação gráfica:

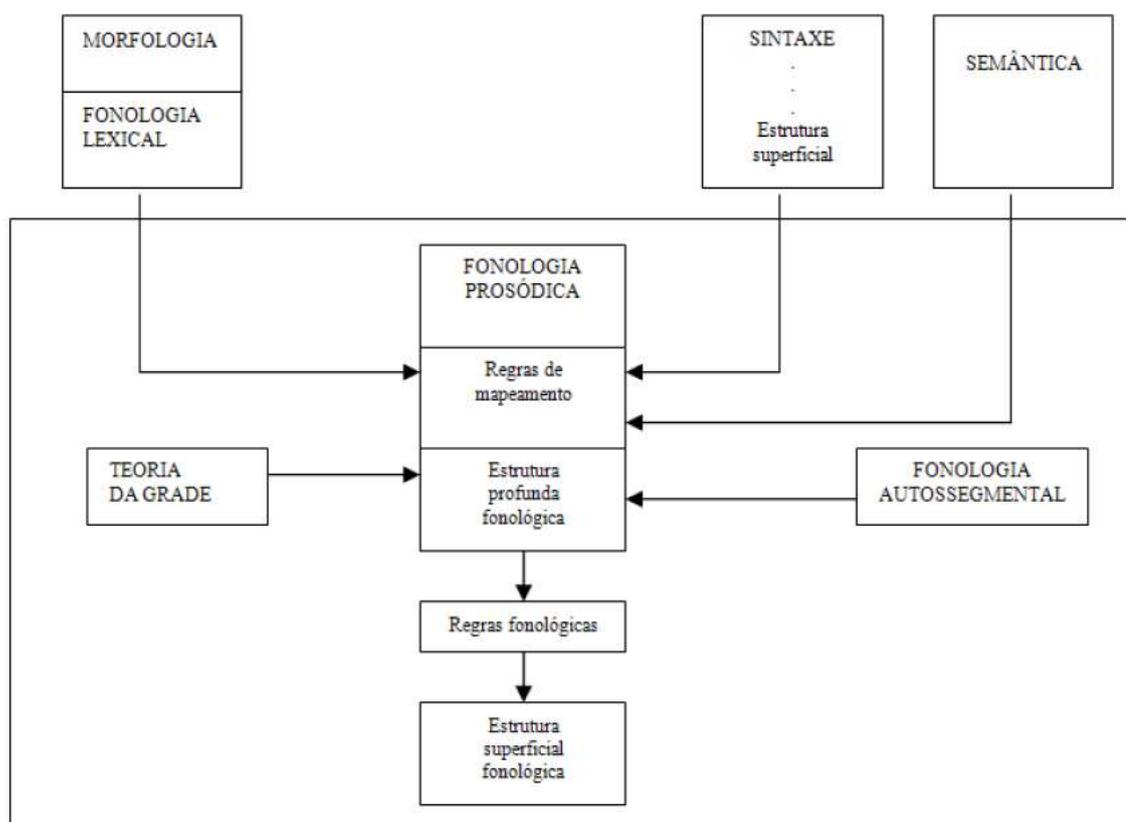
Figura 1: Esquema das etapas envolvidas no processo de desenvolvimento da CF



Gayer, 2015, p. 151

Ao observar a figura, é válido salientar a independência e, ao mesmo tempo, a ligação entre os elementos da estrutura profunda e da estrutura superficial. "Dessa forma, podemos dizer que o compartilhamento de algumas informações pode ocorrer, assim como podem surgir questões de interface entre um componente e outro, como sintaxe-fonologia, por exemplo" (Gayer, 2015, p.151). Nessa perspectiva, é necessária a conexão entre os componentes da fonologia e da gramática, uma vez que a interação desses elementos se torna imprescindível para a análise de eventos que ocorrem nas diversas línguas. Com o intuito de solucionar essas problemáticas, Nespór e Vogel (1986) apresentam um modelo que preenche de forma mais abrangente as lacunas deixadas pelo modelo mencionado anteriormente (Nespór; Vogel, 1986 *apud* Gayer, 2015, p.151).

Figura 2: modelo de interação entre a fonologia e os demais componentes



Gayer, 2015, p. 152

O modelo exposto acima possui uma interação mais ampla entre os componentes: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. O autor ainda ressalta a

importância da aplicação de regras que estabelecem as conexões entre esses elementos mencionados. Assim:

“As regras de mapeamento, então, vão transformar esses *inputs* em constituintes prosódicos, que vão caracterizar a estrutura profunda fonológica. E as regras fonológicas, por sua vez, se aplicam a essa estrutura profunda, transformando-a em estrutura superficial fonológica.” (Gayer, 2015, p.152).

Para uma melhor organização dos elementos constitutivos da prosódia, alguns teóricos apresentam uma estrutura hierárquica denominada hierarquia prosódica, que estabelece uma relação de subordinação dentro do sistema. As unidades prosódicas incluem a sílaba, o pé métrico, a palavra fonológica, o grupo clítico, a frase fonológica, a frase entonacional e o enunciado (Vilhas, 2010, p.306). Em concordância com o exposto, Nespor e Vogel (1986) e Selkirk (1978, 1986) listam as seguintes estruturas hierárquicas.

Selkirk (1978, 1986)

ENUNCIADO
FRASE ENTOACIONAL
FRASE FONOLÓGICA
PALAVRA FONOLÓGICA
PÉ
SÍLABA

Nespor e Vogel (1986)

ENUNCIADO
FRASE ENTOACIONAL
FRASE FONOLÓGICA
GRUPO CLÍTICO
PALAVRA FONOLÓGICA
PÉ
SÍLABA

Gayer, 2015, p.160

Observa-se que as estruturas se diferem. A proposta de Nespor e Vogel (1986) é acrescida de um elemento, o grupo clítico, que se compõe da somatória entre [clítico + palavra ou palavra + clítico].

Assim, a prosódia tornou-se um grande campo da ciência linguística, o qual atinge direta e/ou indiretamente outras unidades/áreas que estão ligadas de alguma forma. A partir dessa perspectiva, diversos fatores intralinguísticos [sintaxe, semântica, morfologia, entre outros] e extralinguísticos [nível de escolarização, classe social, gênero, entre outros] devem ser considerados em estudos que envolvam esse fenômeno, dada a complexidade requerida quando se trata da língua.

1.2 Produção e percepção da fala

A produção da fala requer, inerentemente, que diversos elementos físicos e psíquicos atuem para que o processo seja efetivado. Por esse motivo, Sousa (1994) expõe que o sinal acústico é a contraparte física dos eventos produtores da fala, sendo definido como "uma onda sonora complexa, formada pela adição de várias outras ondas simples, produzidas pelo movimento vibratório das cordas vocais e modificadas de acordo com a forma peculiar do trato vocal como filtro" (Sousa, 1994, p. 01).

De acordo com Sousa (op. cit.), é válido salientar que a energia desse componente se manifesta em uma faixa de frequência próxima a 10 kHz, podendo ultrapassar essa barreira em algumas situações. Nesse sentido, a faixa de energia da fala, denominada acusticamente como Dynamic Range, é de aproximadamente 60 dB, o que indica que a intensidade do som menos intenso está 60 dB abaixo da intensidade do som mais intenso. Por exemplo, as vogais possuem um maior índice de energia acústica, enquanto consoantes como as fricativas dentais, interdentais e labiodentais possuem um potencial menor de energia acústica.

A produção e a percepção da fala interligam áreas como fisiologia e acústica, uma vez que o sinal acústico se torna uma ponte entre a articulação e o processo de percepção dos indivíduos. Sousa (1994, p. 01) argumenta em seu estudo que:

[...] tal sinal constitui o efeito físico de fenômenos articulatórios; ele constitui, porém, igualmente o *input* para o processamento perceptual da fala. Trata-se, portanto, de um sinal de natureza altamente codificada, que deve supostamente conter toda a informação necessária para que o ouvinte decodifique e compreenda aquilo que o falante havia anteriormente codificado.

Consoante aos pressupostos anteriores, a relação entre as propriedades acústicas e articulatórias não permanece de maneira linear. Stevens (1989, citado por Sousa, 1994, p. 02) argumenta que o comportamento dos articuladores propicia a ocorrência da variação, o que demonstra a sensibilidade às mínimas alterações da articulação. Dessa forma, "Parece haver, assim, regiões dentro das quais a resposta acústica para eventos articulatórios se apresenta bastante estável e regiões nas quais essa resposta sofre modificações significativas com o mais leve movimento dos articuladores" (Sousa, 1994, p. 02).

Ainda assim, o sinal acústico caracteriza-se pela resistência ao fracionamento

em unidades fonológicas. Para que ocorra a segmentação, são imprescindíveis duas características: a invariância e a linearidade, ou seja, a duração da fala deve se manter constante ao longo do tempo. No entanto, como mencionado anteriormente, devido ao movimento dos articuladores, o sinal acústico naturalmente apresenta variações, uma vez que está sujeito a transições articulatórias entre uma posição-alvo e outra coarticulação, o que afeta diretamente o sinal. Sousa (1994) afirma que:

Devido a estes fenômenos coarticulatórios característicos na produção do som, vemos que, num determinado momento do tempo, informações sobre pelo menos dois segmentos estão presentes simultaneamente no sinal. Isto gera inevitáveis superposições de informação (pistas) sobre os diferentes virtuais segmentos, a tal ponto que torna-se uma tarefa bastante complexa a identificação de possíveis unidades de processamento linguístico dentro da total ausência de limites segmentais definidos dentro do contínuo acústico. (Sousa, 1994, p.02).

Fry (1979), em seus estudos, indica ainda que o sinal acústico pode ser decodificado e segmentado por meio de pistas, como a redundância. A superposição das informações adota uma via de mão dupla, dificultando a segmentação do sinal por um lado, mas auxiliando na oferta de "pistas" acústicas que recaem sobre o segmento, viabilizando o reconhecimento.

Dessa forma, a grande variedade de sons presentes na fala implica no estudo de como os indivíduos convertem as ondas sonoras em unidades que possibilitam o entendimento da mensagem linguística desejada pelos falantes no ato de fala. Nesse sentido, Sousa (1994) aponta que o sistema de reconhecimento auditivo humano não possui a mesma sensibilidade para todas as variações presentes nos parâmetros acústicos da fala. Ou seja, certas mudanças qualitativamente equivalentes ocorridas em um determinado parâmetro não são percebidas.

Nessa direção, ao observar o sinal acústico associado ao fenômeno da redundância, os falantes tendem a buscar mecanismos de reconhecimento por meio das pistas acústicas linguisticamente mais relevantes. Desse modo, "[...] com o auxílio do nosso conhecimento pragmático, conversacional e semântico, é possível prever o curso que a mensagem falada pode tomar e utilizar essa informação em sua decodificação" (Sousa, 1994, p. 04). Fry (1979) lista em seu estudo algumas pistas que auxiliam na identificação dos sons da fala e que, por meio de suas combinações, os indivíduos podem eliminar equívocos na identificação dos segmentos no ato de fala. As pistas citadas pelo autor são:

- Ponto de articulação;
- Vozeamento;
- Modo de produção;
- Frequência;
- Intensidade;
- Tempo (duração).

Como mencionado, são numerosos os elementos utilizados na produção da fala, como o sistema respiratório, laríngeo, entre outros, que se coordenam para a geração dos sons. Destaca-se, portanto, a combinação de elementos físicos e psíquicos, resultando na exteriorização do som como um componente desse complexo processo.

De acordo com os postulados de Barbosa e Madureira (2015), a fonte necessária para a produção sonora é o ar, que depende das cavidades torácicas, músculos, diafragma e pulmões. As correntes de ar sofrem alterações de acordo com o movimento pulmonar, seja inspiração (sons ingressivos) ou expiração (sons egressivos). Assim, a maioria das línguas do mundo produz sons por meio do processo egressivo, embora exista um número reduzido de línguas que apresentam sons produzidos por meio de ingressão.

No processo de produção da fala, ocorre uma pressão constante sobre a glote, fornecendo a energia necessária para a produção sonora dos idiomas. Barbosa e Madureira (2015, p. 37) destacam que "a produção de sílabas e palavras proeminentes no enunciado requer a participação completa dos músculos expiratórios e inspiratórios". Os autores afirmam que durante a produção da fala, ocorrem movimentos de inspiração de cerca de 4 a 20 vezes por minuto, e a ideia de ineficácia devido às inspirações não se sustenta, pois:

Os resultados de diversos estudos experimentais sobre a organização temporal do discurso, especialmente os de François Grosjean e colaboradores (Grosjean & Colins, 1979; Grosjean, 1983; Grosjean de Dommergues, 1983; Grosjean, Grosjean & Lane, 1979; Monnin & Grosjean, 1993), mostraram que a variação observada na distribuição das pausas inspiratórias na fala não viola a análise sintática dos enunciados, tendo atividade pré-planejada com condicionamento influenciado em parte por fatores linguísticos. (Barbosa; Madureira, 2015, p. 38).

O subsistema laríngeo é o primeiro com o qual o fluxo de ar se depara. Nesse sistema, encontram-se as cordas vocais, as quais são controladas por músculos e

ligamentos vocais e, por sua natureza, vibram. O processo de vibração das cordas vocais ocorre de forma complexa, e é por esse motivo que alguns teóricos buscam desenvolver conceitos que expliquem o movimento vibratório de maneira eficaz.

O subsistema supralaríngeo integra os elementos utilizados na produção da fala. Esse subsistema estende-se das pregas vocais até a abertura da boca e é composto pela faringe, boca, bochechas, maxilares, lábios, palato (duro e mole) e cavidade nasal. Todos esses componentes podem ser denominados como trato vocal.

De acordo com Barbosa e Madureira (2015), o trato vocal desempenha a função de modular a energia proveniente dos sistemas respiratório e laríngeo mencionados anteriormente, o que, por sua vez, resulta na diversidade fonético-fonológica da fala. Conforme mencionado, os sons são modulados pelos articuladores, pelas ressonâncias ou pelo estreitamento de uma região específica do trato vocal, o que pode resultar em sons como os encontrados nas fricativas [f, v] e oclusivas [p, b], por exemplo.

Nessa concepção, Barbosa e Madureira (2015) apontam a existência de duas fontes na produção da fala: a vibração das pregas vocais e as fontes de ruído transiente e contínuo (obstruintes). Para ilustrar esses eventos, podemos destacar a produção do som oclusivo não vozeado, que se origina de uma fonte acústica de ruído transiente (FRT). Por outro lado, a produção de um som oclusivo vozeado requer a combinação de uma fonte acústica de ruído transiente com uma fonte de voz (FRT+FV). Por fim, as fricativas não vozeadas e vozeadas combinam elementos como a fonte de ruído contínuo (FRC), fonte de voz (FV) e a fonte de ruído transiente (FRT).

A percepção e produção da fala são processos que podem ser considerados automatizados, a partir de um determinado ponto de vista, ocorrendo de forma inerente e cotidiana durante as interações diárias dos indivíduos. É notório que durante esse processo são influenciados por fatores individuais, como o conhecimento linguístico, a exposição dos sujeitos à língua, bem como as características fonético-fonológicas da língua-alvo.

1.3 Análise Acústica

Os instrumentos para a realização da gravação e reprodução dos sons da fala podem ser denominados como transdutores, os quais possibilitam a conversão ou transformação de diferentes tipos de energia. A exemplo disso, aparelhos como os microfones e alto-falantes realizam a tradução da energia mecânica da pressão sonora em elétrica, assim como o procedimento contrário. (Barbosa; Madureira, 2015, p.129). Ainda sobre os transdutores, os autores explicitam que o princípio empregado ao funcionamento é a ressonância, ocorrendo da seguinte forma:

No microfone, a onda sonora em vibração faz ressoar uma palheta no interior do aparelho, cujo deslocamento produz uma modificação proporcional de corrente elétrica. No alto-falante, a corrente elétrica, que varia proporcionalmente à pressão da onda sonora que se reproduz, armazenada previamente num meio magnético qualquer (HD, pendrive, tita cassete ou DAT), provoca um deslocamento proporcional na palheta do aparelho, que faz vibrar o ar, produzindo som. (Barbosa; Madureira, 2015, p.130).

Faz-se necessária a abstração acerca de alguns fatores que podem causar interferências diretas nas análises realizadas pelo pesquisador, uma vez que alguns fatores externos, como o ambiente em que se realiza a gravação, implica a qualidade do trabalho proposto. Por esse viés, surgem algumas conjeturas como as trazidas por Ladeforged (2003) e ratificadas por Barbosa e Madureira (2015), as quais mostram que o ruído ambiente se constitui como uma das problemáticas mais comuns nas gravações das pesquisas de campo no Brasil, o que causa inviabilidade para a análise acústica.

No que tange à gravação, a frequência mínima para a área de fonética acústica é de 50 Hz e máxima 15000 Hz, frequência essa atingida por um homem adulto e por uma criança na produção de uma fricativa alveolar. Ainda sobre essa perspectiva, é preciso que a escolha do aparelho de captação da voz tenha uma resposta de frequência relativamente homogênea, dessa forma a faixa deve girar em torno de 30 Hz a 16000 Hz. (Barbosa; Madureira, 2015, p.130).

Ainda sobre a fase acima, algumas precauções devem ser tomadas no momento da captura dos dados pelo pesquisador, assim como, pelos informantes. Os autores descrevem a utilização de microfone de lapela ou que seja posicionado entre 10 e 15 cm de distância da boca dos falantes com o intuito de evitar qualquer tipo de efeitos indesejados causados pela aproximação exacerbada da boca.

Acerca da segmentação fonética, os autores Barbosa e Madureira (2015) discorrem que o fracionamento das unidades discretas/variação contínua (fala) é uma tarefa complexa e expõe características como a invariância e a variabilidade da matéria fônica, dada a delimitação de barreiras e/ou limites em um elemento de difícil taxação. Assim, é possível argumentar que:

Segmentar o contínuo sonoro implica, portanto, desenvolver um olhar para o detalhe fonético que se manifesta visualmente no sinal acústico. Tomemos como exemplo a segmentação do [p] em uma emissão do sintagma "o pássaro". Se tentarmos nos guiar pelos ouvidos para identificar onde começa e termina o [p], não seremos capazes de estabelecer os limites apresentados na Figura 4.25. O mesmo se dá com todos os sons. É impossível segmentar o contínuo da fala, tentando estabelecer de oitiva os limites entre os sons. (Barbosa; Madureira, 2015, p.167).

Para tanto, é possível determinar alguns princípios norteadores para a segmentação do contínuo da fala. Tais como:

1. as características fonéticas dos segmentos fônicos diferem de acordo com o contexto prosódico em que estão inseridos e, em um mesmo contexto prosódico, podemos constatar também variação intra e intersujeitos em relação à gradiência de um fenômeno. Por exemplo, pode ocorrer maior ou menor grau de redução da vogal na posição pós-tônica diante de fronteira prosódica medial de um enunciado;
2. a fala é coproduzida, ou seja, os segmentos da fala não são produzidos separadamente;
3. a variação dos parâmetros acústicos é contínua;
4. os limites entre sons adjacentes são impossíveis de serem identificados do ponto de vista auditivo;
5. a inspeção da forma de onda permite detectar as alterações ocorridas nos segmentos da fala ao longo do tempo, e o espectrograma de banda larga permite visualizar as características formânticas, a presença de ruídos transientes e contínuos, a barra de sonoridade, as transições de formantes e

as antirressonâncias que, no caso das soantes, apresentam maior efeito visível no espectrograma em relação a outros sons.

Barbosa e Madureira (2015) ainda apontam como parâmetros para a segmentação, os seguintes:

1. a segmentação seja feita na forma de onda, usando espectrograma de banda larga como referência;
2. o trecho de interesse seja delimitado para facilitar a visualização da forma de onda;
3. a demarcação das fronteiras entre os segmentos na forma de onda ocorra sempre a partir de um mesmo ponto de referência no ciclo glotal, ponto de livre escolha do segmentador: o pico, o vale ou o cruzamento de zero;
4. os procedimentos de segmentação sejam empregados com consistência;
5. os critérios de segmentação sejam cuidadosamente anotados para que possam ser replicados ao longo da realização da tarefa;
6. alterações nas configurações do espectrograma de banda larga sejam implementadas em casos que se beneficiem de visualização mais acurada das variações de intensidade do sinal (*dynamic range*) e de verificação da faixa de frequência (*frequency range*) em que ocorram determinados eventos acústicos;
7. alternância do grau do enquadramento (zoom) do segmento a ser delimitado, diminuindo e aumentando as regiões de interesse.

Por fim, para os autores supracitados, algumas características devem ser levadas em consideração para a leitura de ondas sonoras em um espectrograma, que são: periodicidade, amplitude, formato, estrutura dos formantes, presença de ruídos

transientes e contínuos e de silêncio. Ainda assim, pode-se categorizar alguns tipos de som, especificamente:

1. vogais: observar o formato da onda e a regularidade dos padrões (periodicidade); no espectrograma de banda larga, observar a estrutura formântica (os dois ou três primeiros formantes que determinam a qualidade da vogal);
2. oclusivas: considerar o período de silêncio, a barra de sonoridade no caso das oclusivas vozeadas, o ruído transiente (plosão) e o intervalo de tempo até o início do primeiro pulso regular das vogais que as seguem;
3. fricativas: considerar o intervalo de ruído contínuo e a presença (sons vozeados) ou ausência de barra de sonoridade (sons não vozeados);
4. laterais: considerar a presença de um padrão de onda periódica com menor amplitude do que o da vogal e a predominância de formantes baixos, e antirressonâncias entre F2 e F4;
5. nasais: considerar a presença de um padrão de onda periódica, com menor amplitude do que o da vogal, a predominância de formantes baixos e as antirressonâncias;
6. vibrantes e taps: considerar as momentâneas interrupções causadas pelo toque de um articulador contra um outro.

É importante salientar também que os estudos acerca do ritmo linguístico têm se aprofundado no decorrer do tempo, os quais se erguem utilizando-se alguns questionamentos como os trazidos por Tenani (2002) “qual a relação entre a implementação de processos fonológicos e a organização rítmica de uma língua” e “qual o papel da organização silábica na definição do ritmo da língua”. Tais questionamentos estão atrelados ao processo do que deve ser considerado para a conceituação correta do ritmo linguístico. (Cunha, 2010, p.61).

O ritmo está presente em diversos ambientes, quando discutido linguisticamente, entende-se pelas repetições regulares do tempo com acentos fortes e fracos. Crystal (1988) discorre que o ritmo linguístico é caracterizado pela repetição das unidades protuberantes da fala, as quais são perceptíveis através dos padrões expressos no ato de fala. Pode-se citar que as abordagens sobre o fenômeno do ritmo (*ρσθμός*), visto que os gregos denominavam o ritmo como um “movimento mensurável”. Para Aristóteles o fenômeno do ritmo ocorre de forma compulsória na fala e/ou em aspectos sonoros diversos. Por conseguinte, Steele (1775) utilizou-se de conceitos da teoria musical para a análise de particularidades melódicas e rítmicas em seu trabalho, *An Essay towards Establishing melody and measure of speech to Expressed 24 and Perpetuate by peculiar Symbol*, que serviu de contraponto à teoria trazida anteriormente por Lord James Burnet, o qual afirmava que a língua inglesa não tinha melodia e que era considerado apenas dois aspectos prosódicos, acento (alto e baixo) e quantidade (longo e breve). (Couper-Kuhlen, 1993, p.06). Para Steele (1775) faz-se necessário uma análise que considere uma abordagem mais ampla, em quatro constituintes prosódicos, que são:

- Acento - crescente, decrescente e combinado;
- Quantidade/duração - longo e breve;
- Pausa/silêncio - semibreve, mínima, colcheia e fusa;
- Ênfase/peso - pesado e leve.

Jones (1918) afirma que no ato de fala há a presença de oscilações entre sílabas fortes e fracas em intervalos de tempo, relativamente, semelhantes, o que está ligado diretamente com alguns fatores presentes no enunciado que incidem na duração das sílabas proeminentes. Dessa forma, o autor exemplifica que a presença de uma vogal classificada como “longa” ou um ditongo em sílabas predominantes se tornam mais curtas quando antecidas por uma sílaba átona, assim, quanto maior a presença de sílabas átonas, menor a duração das vogais acentuadas, como ocorre com a palavra *seventeen* -/sev.ən'ti:n/.

Posteriormente, Pike (1945) advoga acerca da divisão rítmica encontrada na fala, com a qual classificou as línguas do mundo de forma dicotômica, da seguinte forma, línguas denominadas *stress-timed* (ritmo acentual) e *syllable-timed* (ritmo

silábico). Diante do exposto, surgem dois novos conceitos relacionados à dicotomia apresentada, a noção de isocronia acentual, caracterizada pela regularidade no tempo entre as sílabas acentuadas, por conseguinte, surge a isocronia silábica que evidencia o espaçamento regular das sílabas no tempo. Ainda sobre essa perspectiva, Abercrobie (1967 *apud* Cunha, 2010, p.61) aponta que:

Enquanto as línguas de ritmo acentual, de acordo com essa mesma noção de isocronia, são definidas como aquelas em que a recorrência periódica de movimento é fornecida pelo processo de produção de acentos, os pulsos dos acentos e, portanto, as sílabas acentuadas são isócronas. Particularmente em relação ao ritmo do PB, ainda não existe consenso quanto à sua classificação; em contrapartida, o PE tem sido frequentemente classificado como uma língua de ritmo acentual. (Cunha, 2010, p.61).

A exemplo dos conceitos expostos acima, Dauer (1983) corrobora com os estudos trazidos por Pike (1945) e apresenta algumas línguas pertencentes aos grupos designados acima.

- ***stress-timed***

- Alemão;
- Inglês;
- Árabe;
- Russo;
- Tailandês.

- ***syllable-timed***

- Espanhol;
- Francês;
- Ioruba;
- Indonésio;
- Japonês.

Major (1981), em seus estudos, advoga que o PB é categorizado uma língua de ritmo silábico, diferentes do inglês, taxado como de ritmo acentual, o que é apresentado através de indícios que comprovaram parcialmente essa ideia. Massini-Cagliari (1992) reitera a ideia trazida por Major (1981), seus estudos afirmam que o PB é não é classificado como uma língua de ritmo acentual, uma vez que os intervalos duracionais entre os acentos não correspondem com a quantidade de sílabas entre

os acentos.

Allen (1968 *apud* Massini, 2010) advoga que a percepção dos padrões rítmicos, de modo geral, é inerente aos sujeitos, uma vez que a não está ligado apenas em âmbito linguístico. No que tange a fala, o ritmo ocorre de forma natural sendo compreendido por meio das sequências semelhantes em um determinado período no tempo. Halliday (1985) reafirma os conceitos dicotômicos trazidos por Pike (1945) e evidencia que a noção acerca do ritmo linguístico pode ser percebida de forma mais efetiva em falas casuais. Nesse sentido, podemos citar ainda que Cagliari (2012) atribuía o fenômeno do ritmo à mente humana.

1.4 Aquisição e Ensino de L2

Ao longo dos anos, o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas do Brasil tem passado por inúmeras mudanças nos aspectos didáticos e metodológicos. No entanto, muitas abordagens tradicionalistas, baseadas em pressupostos behavioristas, ainda persistem e não favorecem o desenvolvimento integral das habilidades e competências linguísticas, especialmente no que diz respeito à oralidade. Essas abordagens tendem a segregar as habilidades orais e escritas, por exemplo.

À medida que os aprendizes avançam na aquisição, o ensino formal da L2 pode ser introduzido para aprimorar e consolidar os conhecimentos adquiridos. Os métodos de ensino podem variar, mas geralmente envolvem atividades interativas, como diálogos, exercícios de compreensão auditiva, leitura, escrita e prática oral. Um dos objetivos principais do ensino de L2 é desenvolver as habilidades comunicativas dos aprendizes, permitindo que eles se expressem de forma clara e eficaz no idioma-alvo.

É importante ressaltar que a aquisição de L2 é um processo contínuo e progressivo, que requer prática regular e exposição constante à língua-alvo. O uso frequente da L2 em contextos autênticos, como conversas informais, leitura de materiais relevantes e interação com falantes nativos, seja por meio de vídeos, músicas, dentre outras formas, assim como com pessoas de diferentes localidades, visando contribuir para o desenvolvimento da fluência e da compreensão da linguagem de forma mais natural.

Conforme descrito por Barley (2007) e reiterado por Alves (2018), os estudos sociolinguísticos fornecem subsídios importantes para o processo de aquisição de língua estrangeira (doravante chamada de L2), tais como:

- Oferecer uma maneira empírica de estudar os efeitos resultantes das transferências linguísticas em uma ampla gama de variáveis.
- A análise precisa de formas variáveis produzidas pela Sociolinguística Quantitativa em diversas comunidades de fala fornece uma visão mais realista de como a língua-alvo funciona. Estudos empíricos realizados em comunidades da língua-alvo são importantes para entender a transferência, bem como para compreender o processo de aquisição, especialmente em comunidades onde os aprendizes recebem muita influência de falantes de variedades não padronizadas.
- A análise variacionista fornece um meio de testar se a aquisição da L2 envolve um processo de reestruturação linguística ou se segue gradualmente ao longo de um continuum dimensional.
- Uma vertente relativamente nova de pesquisa, que examina a aquisição de padrões de variabilidade da língua-alvo, oferece insights sobre o processo pelo qual os aprendizes podem avançar (ou deixar de avançar) além do estilo formal que caracteriza a maioria das aulas.

A partir do exposto, o processo de aquisição do inglês por estudantes brasileiros esbarra, muitas vezes, no uso excessivo de abordagens voltadas apenas para a prática da escrita, deixando de contemplar a oralidade, especialmente nas escolas públicas brasileiras. Vale ressaltar que, em alguns casos, nem as competências e habilidades relacionadas à leitura e escrita são trabalhadas de maneira adequada. Nesse sentido, é importante destacar que o processo de comunicação se torna deficiente devido à negligência das características fonético-fonológicas, as quais são de suma importância para o ato comunicativo humano. Portanto, é inerente que, no início do processo de aquisição de uma segunda língua, como o inglês, os aprendizes falantes de português brasileiro, como primeira língua, se deparam com inúmeros aspectos que diferem de sua língua materna, especialmente no âmbito prosódico, o que pode resultar em equívocos na produção

de sons e ritmo da fala. Como resultado, é natural que ocorra a transferência fonológica (TF), caracterizada pela influência da primeira língua na produção da segunda língua (cf. Alves, 2016). Diante do exposto, alguns autores ainda reiteram a ideia da transferência/interferência fonológica (Seliker; Lima, 2017, p. 207).

[...] essa transferência de elementos da língua materna na aquisição de uma L2 é um dos fenômenos mais estudados no campo de aquisição. De acordo com o referido autor, o papel da L1 do falante, neste contexto, é de extrema importância para a estrutura da interlíngua que o falante constrói. Na verdade, ele funciona como um processo cognitivo de seleção onde algumas estruturas são mais passíveis de serem transferidas que outras. (Seliker; Lima, 2017, p. 207)

A autora ainda ressalta que a transferência das características fonético-fonológicas é inerente ao longo da aquisição da L2, uma vez que o inventário fonológico da L1 é acessado inconscientemente. Portanto, "Este sistema, por sua vez, é evocado pelo aprendiz durante o processo de aprendizagem de uma L2, já que, ao longo do desenvolvimento de uma segunda língua, é nessa base que buscamos pistas e nelas que encontramos indícios de nossa língua materna" (Lima, 2017, p. 07).

De acordo com Marcherpe (1970, *apud* Alves e Silva Jr., 2014), no estágio inicial da aquisição de uma L2, alguns sons da língua-alvo não são percebidos, e o aprendiz repete padrões presentes na L1. Em contrapartida, a capacidade de manipular e diferenciar os sons entre a L1 e a L2 é chamada de consciência fonológica (CF), que pode ser aprimorada por meio de exercícios específicos para cada nível. Portanto, é possível que os aprendizes compreendam como ambas as línguas funcionam, identificando os fatores que causam as combinações sonoras e reconhecendo quais sons não pertencem à sua L1 (cf. Alves, 2012), o que reforça o que propomos neste trabalho, isto é, reflexões sobre o (re)conhecimento segmental e prosódico de cada língua.

O processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como L2 por aprendizes brasileiros, com foco no desenvolvimento fonético-fonológico aliado à leitura, proporciona aos discentes uma diminuição nas características prosódicas da L1, afetando a língua-alvo, especialmente no que se refere aos aspectos prosódicos. Dessa forma, permite que os estudantes ampliem o domínio dos sons produzidos na L2 por meio de atividades eficazes e reflexivas, expandindo naturalmente a CF.

Com base nesse entendimento, a imersão dos aprendizes em um ambiente propício à aquisição, isto é, que promovam o desenvolvimento da CF, favorece o

desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para um uso mais produtivo da língua-alvo, independentemente da faixa etária. Nessa perspectiva, Furtado e Silva Jr. (2016) afirmam que "os mais jovens, quando expostos a um novo idioma, tendem a ter melhores chances em relação à aquisição de uma L2. Por outro lado, os adultos em processo de aquisição da L2 são qualitativamente diferentes na aquisição da L1" (Furtado E Silva Jr, 2016, p. 02).

Outro fator importante que merece notoriedade no processo de ensino/aprendizagem é o aspecto cultural/identitário, visto que alguns pressupostos apontam que "o aprendiz de uma L2, que inicia o processo de aprendizagem, já tem sua própria identidade construída através da sua L1, no nosso caso, o português brasileiro. Aliados a isso estão todos os aspectos culturais agregados [...]" (Oliveira, 2007, p.35).

Nesse sentido, este estudo adotará perspectivas interculturais, pois a absorção das habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading e writing*), por meio desse tipo de abordagem, possibilita aos discentes uma compreensão maior sobre o contexto em que estão inseridos, o que, conseqüentemente, amplia o desenvolvimento social/interpessoal. Alves (2018) advoga que

Levar o aluno a refletir sobre algumas diferenças existentes entre a L1 e a L2, a fim de aperfeiçoar o processo de produção, acarreta em vantagens, no intuito de estabelecer o reconhecimento de que os padrões linguísticos não são universais, tarefa negligenciada em grande parte no ensino de L2 no Brasil. (Alves, 2018, p. 38).

Dito isso, é necessário que o docente estabeleça e desmistifique alguns preconceitos estabelecidos por parte dos discentes, demonstre as variantes mais estabelecidas da língua-alvo, mas sem ocorrer uma exclusão das identidades dos discentes como falantes não nativos, apesar da ampliação intelectual e da modificação e/ou acréscimo inato de alguns costumes oriundos das culturas dos países falantes da L2. Segundo Oliveira (2007, p.40), "o aprendiz de L2 também se configura como um indivíduo único, e a modificação de sua entidade por essa L2 pode ocorrer de forma natural e sem maiores crises existenciais".

Entretanto, muitas vezes, o processo de ensino/aprendizagem de L2 no Brasil é voltado para que os falantes ajustem suas características fonético-fonológicas para se tornarem o mais semelhantes possível à fala nativa, dadas as diferenças fonêmicas entre os idiomas. A partir dessa percepção, a cultura prescritiva/taxativa prevalece nas

instituições de ensino, visando à "fala ideal". No entanto, é indispensável compreender que, para o processo comunicativo ser bem-sucedido, não é imprescindível que as características do aprendiz estejam no mesmo nível do falante nativo, o que afeta de forma positiva a percepção dos indivíduos. Dessa forma, "quanto mais os aprendizes forem expostos a distinções presentes em diferentes sistemas linguísticos, maior facilidade poderão ter em convergir sua fala e aproximar sua percepção e produção de fala da língua-alvo" (Alves, 2018, p.39).

Assim, o estudo acerca da aquisição e do ensino de L2 tem sido um tema recorrente, posto que esses processos vão além do linguístico, os quais moldam costumes, vivências e a própria forma de enxergar o mundo, expandindo de forma exponencial as fontes de pesquisa. Desse modo, neste trabalho, serão adotadas metodologias reflexivas acerca dos aspectos linguísticos no que tange à L1 e à L2, o que corrobora para a construção de alunos autônomos, solidários e competentes.

Ainda sobre o processo de aquisição da L2, é importante refletir exaustivamente sobre o fato de que os aprendizes, como citado anteriormente, cometem alguns equívocos na compreensão e, mais especificamente, na pronúncia. Alves e Barreto (2012) apontam que o processamento de sons da L2 ocorre de forma semelhante ao da L1, com base em alguns modelos teóricos, como o *Speech-Learning Model* (Flege, 1995, 2002, 2003), o *Perceptual Assimilation Model* (Best et al., 2001) e o *Native Language Magnet Model* (Kuhl e Iverson, 1995; Kuhl, 2000).

Para um melhor entendimento dessas teorias mencionadas, é necessário destacar dois termos: 'identificação' e 'discriminação'. Alves e Barreto (op. cit.) afirmam que a identificação está relacionada à capacidade de perceber/detectar o som a ser adquirido da L2, presente no input acústico. No entanto, apenas a identificação não é suficiente, pois o novo som da língua-alvo precisa ser processado como diferente do conjunto fonológico da L1. Para isso, o aprendiz precisa discriminar esses segmentos. Portanto, destaca-se que:

A tendência do aprendiz da L2, entretanto, é não discriminar os contrastes que não ocorrem na sua língua materna. Esta incapacidade pode ser vista, por exemplo, na dificuldade de discriminação entre os sons [æ] (dad) e [e] (dead) no inglês americano. (Alves; Barreto, 2012, p.195).

A percepção dos pares mínimos (pares de palavras que diferem por um único fonema), mencionados acima e presentes no inglês americano, é um exemplo da

dificuldade encontrada pelos aprendizes em relação à discriminação dos segmentos. O quadro a seguir representa alguns pares vocálicos do inglês americano que causam desconforto no processo de discriminação.

/æ/	/e/	/ɪ/	/i/	/ʊ/	/u/
man	men	hit	heat	pull	pool
pan	pen	it	eat	full	fool
bad	bed	hill	heel	should	shoed
dad	dead	fit	feet	look	luke

ADAPTADO, Alves; Barros, 2012, p. 196

Ao abordar os pressupostos anteriores, Alves e Barros (2012) mencionam o trabalho de Flege (1995, 2002, 2003), que propõe o modelo teórico "speech learning model". Esse modelo observa a forte ligação entre a discriminação e a produção dos sons da L2. A discriminação pode ser realizada pelos aprendizes juntamente com o desenvolvimento da identificação dos novos segmentos da L2. No entanto, a falta de progresso nessa habilidade pode resultar na associação equivocada dos novos sons da língua-alvo, relacionando-os erroneamente aos existentes na L1. A faixa etária também é uma condição abordada no modelo mencionado, uma vez que a formação de novas categorias perceptuais da L2, especialmente em relação aos segmentos vocálicos, tende a ser menos provável à medida que a idade dos aprendizes aumenta. Isso ocorre porque as estruturas da L1 têm um impacto direto na compreensão e/ou identificação dos padrões fonotáticos da L2. Com base nisso, pode-se inferir que:

O sotaque se mostra mais evidente, portanto, em indivíduos em que as categorias da L1 já estão fortemente estabelecidas, o que é proporcional ao período de tempo de contato do aprendiz com a L1 - quanto menos fortemente estabelecidas as categorias da L1, menor a dificuldade para os pares de sons da L2 virem a se estabelecer. (Alves; Barros, 2012, p.197).

O modelo teórico chamado "*perceptual assimilation model*", desenvolvido por Best e cols. (2001), enfatiza que os aprendizes enfrentam dificuldades na distinção dos sons que ocorrem apenas na L2 quando esses segmentos são semelhantes aos da L1. Assim, "os graus de semelhança articulatória entre os sons determinam a

relação entre os alofones da L2 e as categorias da L1, resultando em diferentes graus de assimilação entre os fonemas das duas línguas" (Alves, 2012, p. 197).

Kuhl e Iverson (1995) e Kuhl (2000) apresentam o modelo teórico denominado "*native language magnet model*". Esse modelo sugere que os sons semelhantes entre a L1 e a L2 correm o risco de serem classificados na mesma categoria sonora. Os autores afirmam que a formação das categorias tem início quando os indivíduos estão adquirindo os padrões fonético-fonológicos da L1, o que dificulta a construção dos mecanismos necessários para a aquisição dos sons exclusivos da L2. Com base nos fatos mencionados, podemos considerar que a transferência dos padrões fonético-fonológicos da L1 para a L2 é caracterizada "pela dificuldade em criar novas categorias prototípicas para os sons da L2, o que impede o aprendiz de estabelecer uma separação funcional entre as categorias de sons das duas línguas" (Alves, 2012, p. 198).

O entendimento quanto às semelhanças e dissimilares entre os sons pertencentes à L1 e à L2 provoca nos falantes uma amplificação perceptual, possibilitando um maior controle sobre as línguas em foco. Com isso, o conhecimento concernente aos aspectos fonético-fonológicos torna o sujeito mais proficiente tanto na L1 quanto na L2.

Assim, é de fundamental importância que a prática docente esteja voltada para o entendimento acerca dos aspectos fonético-fonológicos, bem como o uso de ferramentas que facilitem a construção do conhecimento sobre os elementos pertencentes ao acervo linguístico de cada idioma. Dessa forma, a elaboração de atividades propositivas e apresentadas objetivamente potencializa o nível de proficiência nos discentes, corroborando para um processo de aquisição eficaz.

1.5 Consciência Fonológica em L2

A complexidade do processo comunicativo perpassa inúmeras nuances que envolvem, inerentemente, aspectos fonético-fonológicos. Dessa forma, os indivíduos são expostos ao código linguístico e, necessariamente, devem refletir acerca das construções realizadas. Alves (2012, p. 29) descreve que "o falante/ouvinte se concentra, nesse caso, no conteúdo da mensagem, na ideia principal daquilo que está ouvindo e do que quer dizer, ou no que significam as palavras".

Para tanto, a CF corresponde à capacidade dos sujeitos de identificar, refletir e manipular, deliberadamente, as unidades fonológicas (Freitas, 2004, p. 60). Destaca-se, portanto, que os elementos intralinguísticos podem ser divididos em unidades menores, tais como frases, palavras, sílabas, onset/rima. Dito isso, "a reflexão envolve a capacidade de análise e julgamento de como estrutura-se o código linguístico e a manipulação envolve a capacidade de realização de algumas tarefas utilizando a estrutura linguística como base" (Alves, 2018, p. 40). Dessa maneira, as capacidades de manipulação e reflexão acerca do código linguístico mostram-se funções inerentes para que os aprendizes de uma L2 possam distinguir, apagar, adicionar, substituir sons da L1 e da L2. Por fim, Freitas (2004, p. 08) aponta alguns exercícios no que tange à CF.

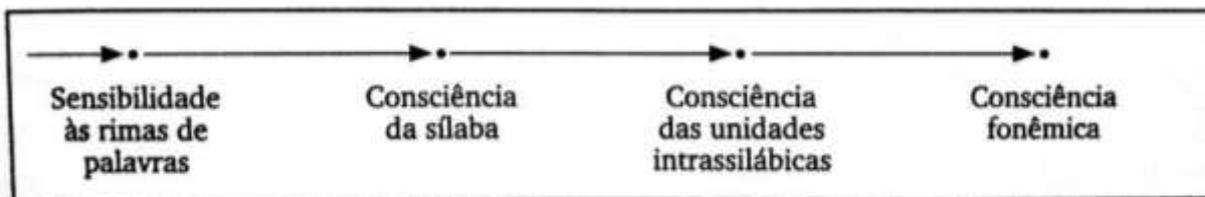
- I. Identificação;
- II. Supressão/adição;
- III. Substituição;
- IV. Segmentação;
- V. Reconstrução.

Com base nesses pressupostos, Alves (2017, p. 174) reconhece que a CF envolve os seguintes pontos:

1. A capacidade do aprendiz de reconhecer o sistema de sons da língua-alvo, percebendo as distinções entre a L1 e a L2.
2. capacidade do aprendiz de notar as diferenças entre o sistema-alvo e sua produção oral, revelando o reconhecimento de suas próprias dificuldades a serem enfrentadas durante o processo de aquisição fonológica da L2.

À vista do exposto, a CF contribui diretamente para a aprendizagem de uma L2, uma vez que os sujeitos são capazes de discutir acerca dos sons presentes ou não entre a L1 e a L2, o que também reflete sobre a habilidade de manipulação do código. Assim, "reflexão e manipulação são duas palavras-chave na definição de consciência fonológica" (Alves, 2012, p. 32). Destacaremos a seguir os níveis da CF.

Figura 4: Níveis da consciência fonológica no *continuum*



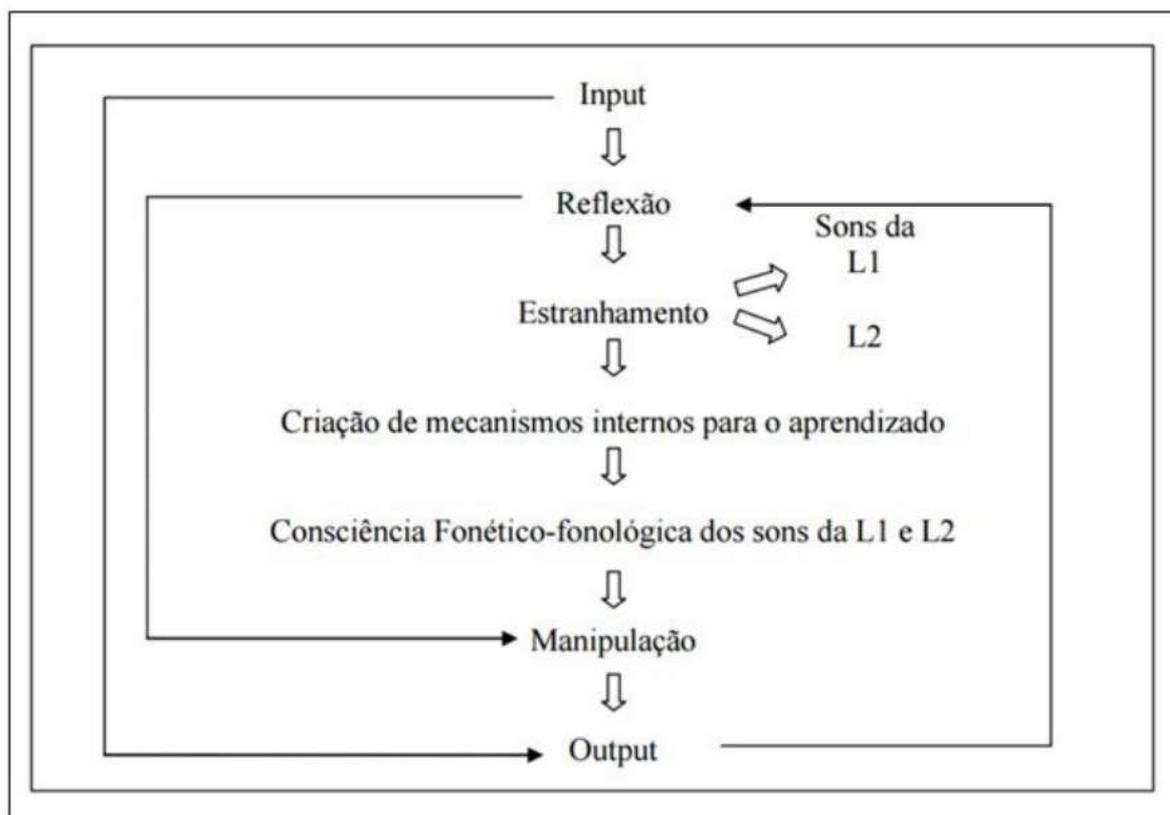
ADAPTADO, Alves, 2012, p.33

O processo de aquisição da CF em L2 percorre um trajeto, muitas vezes confuso para a maioria dos indivíduos, pois estruturas fonético-fonológicas da L1 se apresentam enraizadas no acervo linguístico desses aprendizes. A bagagem da L1 presente nesse processo interfere diretamente na produção da L2, mesmo que os sistemas fonológicos sejam diferentes. Segundo Alves (op. cit.), aprendizes que possuem uma capacidade satisfatória de reflexão e manipulação em L1 têm grande probabilidade de sucesso nesses aspectos na L2, devido ao reconhecimento das unidades sonoras das palavras entre as línguas em questão. De acordo com o autor:

Este olhar analítico frente à L2, desse modo, é não somente uma vantagem no que diz respeito à aquisição da fonologia, mas também, de outros aspectos da L2 (tais como sintáticos, morfológicos, semânticos, dentre outros), que necessitem de uma maior carga de atenção e de percepção acerca dos detalhes da forma linguística presentes no *input*. (ALVES, 2012, p. 170).

O desenvolvimento das habilidades mencionadas anteriormente contribui para uma aprendizagem eficiente da L2, mas não garante ao aprendiz uma absorção linear dos sons da língua-alvo. Alves (2012) destaca a necessidade do "estranhamento" em relação às diferenças entre os sistemas fonológicos da L1 e L2, o que afeta diretamente a capacidade de manipulação/distinção dos sons. Portanto, "é necessário, por exemplo, que os aprendizes tenham consciência de que o som inicial da palavra 'thanks' [θ] não faz parte do conjunto de sons da sua L1 e, portanto, não é o mesmo som que inicia as palavras 'fill' [f] ou [s]." (Alves, 2012, p. 171). Além disso, o autor ressalta que os termos 'manipulação' e 'reflexão' são indissociáveis e que o uso desses elementos em L2 requer do aprendiz um conhecimento dos acervos fonológicos pré-estabelecidos da L1 e da L2.

Figura 5: Esquema das etapas envolvidas no processo de desenvolvimento da CF



ADAPTADO, Lima, 2017, p.48

Lima (2017) descreve em sua análise que, ao longo da aquisição das habilidades mencionadas anteriormente, os falantes/aprendizes cometem alguns "erros" em relação à manipulação e/ou reflexão dos sons da L2. Nesse contexto, podemos destacar o conceito de interlíngua, que se caracteriza como uma espécie de língua intermediária utilizada pelo indivíduo, buscando cumprir a função comunicativa em uma língua que difere da L1 do falante (Lima, 2017, p. 08). A autora ainda ressalta que "essa produção criativa compõe um processo que pode ser descrito como uma espécie de terceiro sistema linguístico, criado estrategicamente pelo próprio aprendiz, a fim de tornar os dados da L2 significativos para ele" (Lima, 2017, p. 08).

Assim, a CF é um processo caracterizado, principalmente, pela compreensão de elementos fonético-fonológicos tanto da L1 quanto da L2, visando a utilização compartilhada da reflexão e manipulação dos segmentos.

No que se refere à consciência dos padrões silábicos da L2, de acordo com Alves (2012), esse nível de CF é desenvolvido desde muito cedo pelos falantes. Além disso, destaca-se que o reconhecimento e a manipulação da unidade 'sílabas' requerem menos esforço dos aprendizes, uma vez que na L1 a sílaba é facilmente e

naturalmente distinta e segmentada. O desenvolvimento completo desse nível exige do falante a capacidade de manipular as sílabas das palavras em L2. Para isso, ações como segmentação silábica, contagem, inversão, adição e/ou exclusão silábica, assim como a produção de novas palavras a partir de sílabas iniciais ou finais de outras, tornam-se práticas comuns (Aquino, 2010, *apud* Moura, 2020, p. 07). Para exemplificar o processo mencionado anteriormente na L2, Alves (2012, p. 175) descreve que "no caso do inglês, por exemplo, o aprendiz precisa saber que as consoantes plosivas [p, t, k, b, d, g] podem ocorrer em posição final de sílaba, o que não acontece no português."

Em suma, o autor detalha que o indivíduo que amplia e desenvolve as habilidades do nível silábico reconhece os princípios gerais que regem a estrutura silábica nas línguas, bem como compreende o padrão silábico da L2 escolhida.

Para a obtenção do nível de consciência das rimas em L2, não é necessária uma instrução direta, uma vez que o reconhecimento de rimas intrassilábicas ocorre precocemente na L1, transferindo os padrões perceptivos para a L2 (Alves, 2012, p. 178). O autor destaca que alguns desafios são comuns nesse nível de consciência, uma vez que a relação entre grafemas e fonemas é diferente entre a L1 e a L2, exigindo um estímulo auditivo para o reconhecimento de palavras como "*mised*" [mɪst] e "*list*" [lɪst], em relação à rima. Nesse sentido, podemos compreender que:

Saber dizer que as palavras em questão rimam indica que o aprendiz se encontra a par do fato de que, em verbos contendo a marca '-ed', muitas vezes a letra '-e' não deve ser pronunciada. Novamente, verifica-se que o que está em jogo, neste exemplo de não identificação de rimas, é o desconhecimento de que a marca '-ed', neste caso, é produzida como [t], que compõe uma sequência consonantal com a consoante final da raiz do verbo. (Alves, 2012, p.178).

A partir do exposto, o nível de CF que trata das rimas pode ser destacado como uma tarefa desafiadora para alguns aprendizes, pois eles tendem a levar em consideração o sistema da L1 ao manipular os sons na L2. A escrita, por sua vez, contribui para aumentar essa proximidade ou distanciamento, dependendo do caso. Diante dessas discussões, torna-se necessário buscar um processo de ensino/aprendizagem orientado, uma vez que a orientação de um professor possibilita esclarecer e compreender as especificidades do acervo fonológico da L2.

Alves (2012, p. 179) explica e exemplifica a necessidade de exercitar os níveis de CF. No que diz respeito à rima, o autor apresenta o seguinte exemplo:

<ul style="list-style-type: none">● IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS EM PALAVRAS DA L2 Objetivo: ao realizar esta atividade, o aluno demonstrará sua capacidade de identificar rimas na L2. O aprendiz deverá reconhecer que palavras que rimam não necessariamente possuem grafia semelhante (o que é o caso de <i>missed</i> e <i>first</i>, por exemplo).<ul style="list-style-type: none">➤ Que palavra rima com <i>fact</i>? (tract - fax - at)➤ Que palavra rima com <i>missed</i>? (licit - fist - amazed)

ADAPTADO, Alves, 2012, p.179

De acordo com Daniel Jones (*apud* Barros, 1992, p. 05), podemos concluir que "fonema é a classe ou família fonética composta por um som importante da língua e outros sons estreitamente aparentados que se apresentam no mesmo contexto". O autor ainda considera que as variações são membros de um mesmo fonema, não importando o caráter distintivo.

Segundo Alves (2012), a consciência dos fonemas em L2 tem como objetivo fazer com que o aprendiz segmente as palavras em unidades menores que as sílabas, distinguindo os sons próprios da L1 e da L2. Dessa forma, as habilidades adquiridas no processo de letramento da L1 viabilizam a realização dessa prática também na L2. No entanto, é importante ressaltar que, inicialmente, os indivíduos costumam prestar atenção aos sons que não pertencem à L1, bem como às novas formas que o aparelho fonador deve articular para produzir os novos fonemas da língua-alvo. Com isso, "o desenvolvimento desse nível pode favorecer a não ocorrência de troca de segmentos no processo de produção" (Alves, 2018, p. 43).

Para a consciência dos alofones da L2, Alves (2012) aponta que o reconhecimento, julgamento e manipulação dos sons não distintivos da L2 são primordiais, assim como fazer apontamentos de variantes alofônicas para determinado contexto fonológico. Ao pensar nesse sentido, o autor faz alusão às palavras compostas por aspiração das plosivas desvozeadas. O autor destaca que "em posição inicial de palavra, ou em início de sílaba tônica, essas plosivas devem ser produzidas com um grau de aspiração, ou seja, [p^h], [t^h] e [k^h]." (Alves, 2012, p.182).

É nítido que o reconhecimento de segmentos como [p] e [p^h] por aprendizes de inglês como L2, por exemplo, demonstra a inevitabilidade de atividades que viabilizem a constatação evidenciada anteriormente. Assim, a consciência dos alofones da L2 exige o desenvolvimento crítico dos sujeitos, com o objetivo de ampliação do conhecimento quanto às variantes alofônicas.

Na consciência dos sons não distintivos na L1 e distintivos na L2, é indispensável que os aprendizes possam manipular e refletir sobre os sons que se caracterizam como sons distintivos na L2. No português, [t] e [tʃ] não são segmentos distintivos na língua portuguesa, o que não acontece na língua inglesa, como nas palavras "cat" [kæt] e "catch" [kætʃ], que são distintivas. Quando produzidas por aprendizes falantes de inglês como L2, costuma ocorrer a troca dos segmentos, o que causa a alteração dos significados das respectivas palavras, e a troca desses segmentos em L1 (português brasileiro) não gera novos conceitos (Alves, 2012, p.184). O autor ainda expõe alguns exercícios, os quais são úteis para a estimulação perceptual dos segmentos distintivos.

Dito isso, a compreensão da consciência fonológica é crucial para que as habilidades que permeiam a percepção e manipulação dos sons da L2 sejam desenvolvidas de forma integral. À vista disso, a introdução dos aspectos expostos nesse capítulo pelos professores no processo de ensino/aprendizagem do inglês como L2 é uma ferramenta valiosa para que o nível de proficiência na língua-alvo seja alcançado, o que acarreta na independência linguística dos sujeitos, permitindo-lhes expandir novos horizontes e alcançar uma comunicação mais natural e eficaz.

2 PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos e descreve as atividades propostas neste trabalho. É importante ressaltar que as atividades propostas têm como objetivo promover a compreensão dos níveis de consciência fonológica e, conseqüentemente, melhorar a proficiência na percepção e produção rítmica da L2. Além disso, é válido salientar que o material é autoral e faz uso de algumas imagens, entre outros recursos, com o intuito de efetivar e aproveitar melhor as atividades propostas no processo de ensino/aprendizagem de L2.

Considerando a necessidade de materiais didáticos que visem aprofundar a proficiência na língua inglesa, este trabalho busca, além do desenvolvimento das características fonético-fonológicas desse idioma, promover práticas que envolvam as competências e habilidades relacionadas à oralidade, leitura e escrita. Por essa razão, o docente deve assumir o papel de pesquisador, pois por meio da observação dos problemas cotidianos é possível identificar fatores favoráveis à aprendizagem. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), em seu estudo:

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (Bortoni-Ricardo, 2008, p.46).

Nesse viés, a renovação dos elementos didáticos/metodológicos faz-se necessária, dado que as problemáticas oriundas do cotidiano precisam ser avaliadas e contornadas. Dessa forma, a proposta de material didático é de natureza qualitativa, pois trata-se, como explicita Bortoni-Ricardo (2008), da resolução de situações-problema que normalmente passam despercebidas no âmbito escolar. A autora ainda descreve que:

os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou - o que é mais sério - têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada. (Bortoni-Ricardo, 2008, p.49)

A partir do exposto, surgem algumas perguntas pertinentes que instigam os sujeitos a descobrir determinados fenômenos. Dessa forma, podemos destacar a

proposta deste trabalho, dada a essência das atividades elaboradas, assim como suas respectivas finalidades didáticas/metodológicas.

2.1 Aspectos metodológicos

Para a realização dos objetivos propostos, as atividades elaboradas foram baseadas em estudos de pesquisadores como Alves (2012), Aquino (2010), Moura (2020) e outros, que possibilitam a compreensão de aspectos fonético-fonológicos entre a L1 e a L2. Além disso, foram fundamentadas em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente nas habilidades: (EF09LI19) discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e construção de identidades no mundo globalizado; (EM13LGG103) analisar o funcionamento das linguagens para interpretar e produzir discursos críticos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais); (EM13LGG201) utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

Para uma melhor organização do material didático, as atividades foram divididas em cinco unidades: 1) *English in the world*; 2) *How can I say it?*; 3) *The rhythm of life*; 4) *Did you understand it?*; 5) *Speak with me!* Cada unidade aborda uma temática específica e é subdividida em momentos que estimulam habilidades orais, de leitura e escrita, relacionando os conhecimentos prévios dos alunos sobre aspectos fonético-fonológicos e promovendo a construção de consciência fonológica e linguística. Isso contribui para a redução de transferências negativas e a assimilação da língua em suas múltiplas facetas.

Cada exercício planejado inclui orientações para o professor e possíveis respostas que podem guiar o processo de aquisição, permitindo adaptações, se necessário.

A unidade 1 aborda a posição dos alunos em relação à sua identidade como falantes não nativos de inglês, destacando a multiculturalidade presente entre os povos que utilizam o idioma para se comunicar e apresentando algumas diferenças fonéticas entre essas variantes.

Na unidade 2, assim como em todas as unidades, o trabalho propõe a utilização de gêneros textuais para exemplificar usos reais da língua, como pode ser observado no gênero entrevista. Através dos gêneros, o trabalho se torna contextualizado, pois as situações expostas estão relacionadas às ações que ocorrem no cotidiano dos sujeitos ao redor do mundo.

A unidade 3 aprofunda os conceitos relacionados à consciência fonológica, com o objetivo de desenvolver a compreensão da sensibilidade dos estudantes em relação às rimas. É válido destacar que a relação entre os elementos fonéticos da L1 e L2 é de fundamental importância, assim como o uso de abordagens que facilitem essa prática. Posteriormente, as unidades 4 e 5 seguem a mesma linha de aprofundamento nos níveis de consciência fonológica, abordando temas como a consciência dos alofones na L2 e a consciência das sílabas na L2. Dessa forma, o aprimoramento fonético-fonológico por meio do estudo e da conscientização desses elementos promove o desenvolvimento da proficiência dos alunos, levando-os a uma compreensão linguística crítica.

2.2 Apresentação das atividades

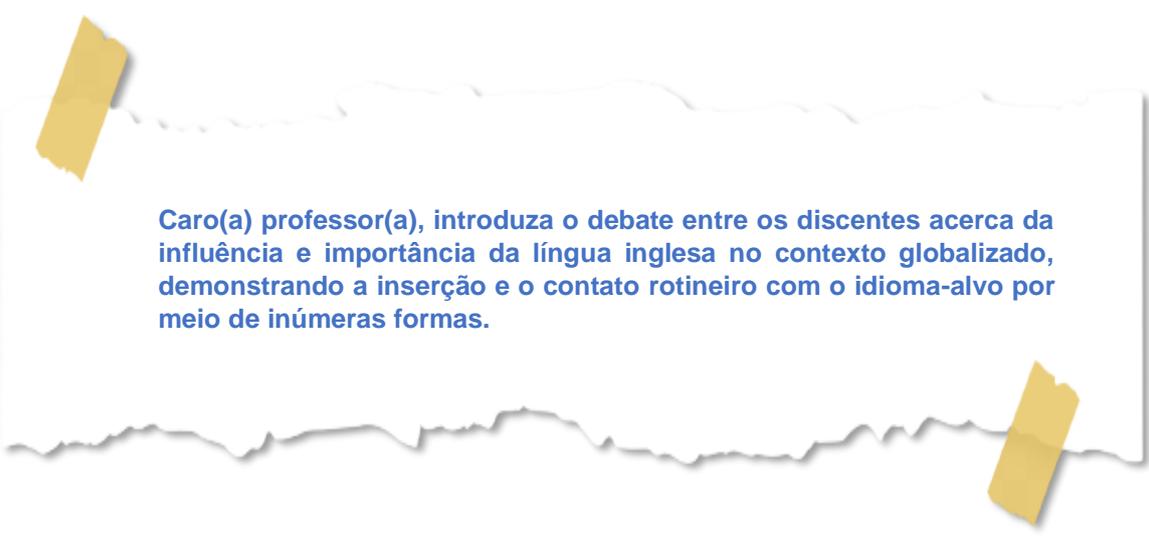
Unit 1: English in the world.¹

BEFORE READING



Available at: <<https://bit.ly/3w7NdP1TheGlobalLanguage>> accessed in: June 2021.

¹ Vale salientar que as instruções destacadas em azul no texto são direcionadas ao professor. E as respostas em vermelho em cada questão são os gabaritos que servem de auxílio para o professor, bem como possíveis respostas que servem como base para as discussões posteriores.



Caro(a) professor(a), introduza o debate entre os discentes acerca da influência e importância da língua inglesa no contexto globalizado, demonstrando a inserção e o contato rotineiro com o idioma-alvo por meio de inúmeras formas.

1. The representativeness of something is seen and interpreted in different ways. Looking at the image above, what are the contributions of the English language to the current world context?

Personal answers. Occasionally the students may respond that English facilitates communication between peoples. Bringing people from different cultures and regions of the world.

2. In a globalized world, the daily use of a foreign language is common in our daily lives. How is English introduced in your life, even if implicitly?

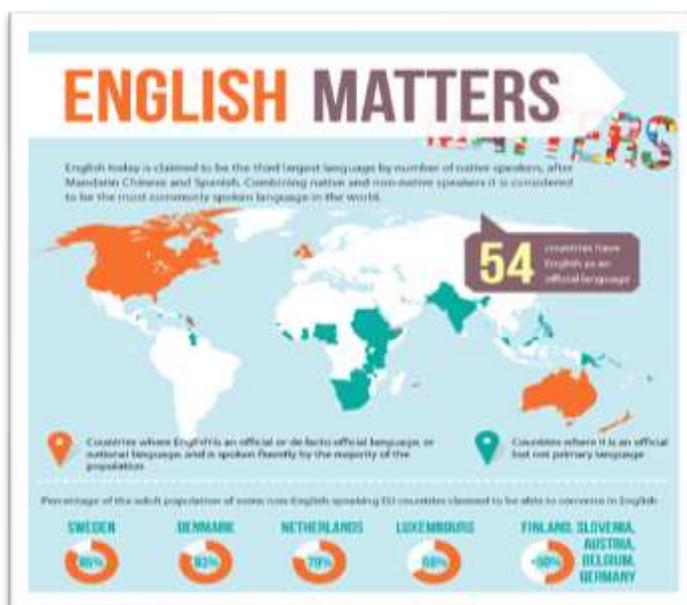
Suggested answers. Movies, Series, Music, Products, Social Networks, Internet.

3. To learn a new language, we need to develop and/or expand some linguistic skills such as: listening, speaking, reading and writing. Given this, what are your biggest difficulties in the process of acquiring the English language?

Personal answers. The students will probably answer listening and speaking, as this is a language with characteristics that are different from their mother tongue (Brazilian Portuguese).

READING

The infographic is a textual genre that is used to expose information and some visual representations. Thus, look at the infographic and the text below and discuss in the classroom what ideas are brought about through verbal and non-verbal information. After the discussion, answer what is asked.



Available at: <<https://bit.ly/3qDHgbmEnglishMatters>> accessed in: June 2021.

Caro(a) professor(a), a compreensão ideológica é necessária para compreender a língua como um elemento flexível e vivo na sociedade. O inglês é o idioma mais falado no mundo como L2, transcendendo fronteiras geográficas e identitárias das pessoas que o utilizam como meio de comunicação. Portanto, a imersão cultural é fundamental para adquirir uma língua estrangeira. Nesse sentido, utilize a leitura e interpretação como ponto de partida para iniciar um debate entre os alunos sobre o tema proposto nesta etapa da unidade.



Available at: < <https://escolakids.uol.com.br/historia/o-povo-brasileiro.htm> > accessed in: July 2021.

Caro(a) professor(a), partindo da leitura imagética relacionada ao texto subsequente, há a possibilidade de introduzir e/ou ampliar, de forma preliminar, os conceitos que envolvem a variação linguística. Tendo em vista que a língua inglesa está presente em diversos contextos e entre diferentes povos, é natural que o idioma seja permeado por características específicas de cada região em que é falado. É importante que as ideias sejam apresentadas abrangendo os diferentes tipos de variação existentes.

How Many People in The World Speak English?

Out of the world's approximately 7.8 billion inhabitants, 1.35 billion speak English. The majority aren't native English speakers, however. About 360 million people speak English as their first language. The most common first language is Chinese, followed distantly by Spanish and then, in third, comes English. In addition to being widely spoken, English is by far the most commonly studied foreign language in the world, followed by French at a distant second.

Why Learn English?

The sheer volume of people who speak English make it a very popular choice around the world. In many countries around the world, English is the most obvious choice for a second language. There are of course drawbacks to English's status as a lingua franca — including the fact that it gives an advantage to people born in predominantly

English-speaking countries — but it's undeniably a useful tool that is ever-present in the worlds of business, entertainment, science and more.

If you're reading this article, however, there's an above average chance that you already know English. So we also want to highlight that it's great to expand your horizons by learning other languages. Not sure where to start? Check out our list of easiest languages for English speakers to learn [here](#). Or if you want more of a challenge, take a look at the hardest languages to learn [here](#).

Available at: <<https://bityli.com/fxadS>> accessed in: July 2021.

AFTER READING

1. Mark which elements we can find in an infographic.



2. Taking into account the information presented. What is the main idea exposed in the infographic?

The infographic presents information about English-speaking countries around the world, as a first and second language.

3. A number of factors are important in the second language acquisition process. Therefore, can cultural perspectives, in turn, help the absorption of linguistic elements?

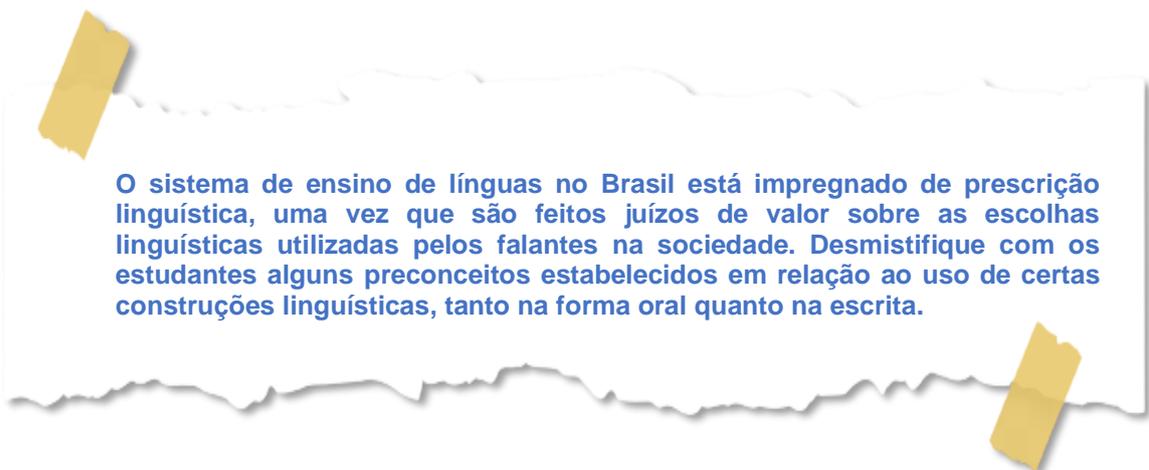
Suggested answer. The cultural competence inserted in the language teaching process is extremely important. Since the acquisition of the linguistic code, alone, is not enough for communication between people.

4. Based on your prior knowledge. What do you mean by linguistic variation?

Personal answer. (Answer option) Difference between the ways of speaking according to the individual's place of origin.

5. We know that the English language has become the language most used by people around the world as a second language, spreading in many different ways over time. Thus, the emergence of variants at different linguistic levels is inherent, ranging from the phonetic to the pragmatic level. These facts occur due to the plurality of choices made by individuals, which are influenced by interlinguistic and extralinguistic factors. With this, can we affirm that there is a “correct” or “incorrect” variant, whether in the scope of orality and/or writing?

Personal answer. Probably some students can answer based on a traditional view, due to the school culture of the Brazilian educational system, which treats languages as a homogeneous system. Thus, causally the answer will turn to a judgment "correct" for one variant, and "wrong" for another.



O sistema de ensino de línguas no Brasil está impregnado de prescrição linguística, uma vez que são feitos juízos de valor sobre as escolhas linguísticas utilizadas pelos falantes na sociedade. Desmistifique com os estudantes alguns preconceitos estabelecidos em relação ao uso de certas construções linguísticas, tanto na forma oral quanto na escrita.

6. Starting from the debates in this unit. What is the importance of learning a foreign language today, as well as understanding its interlinguistic and extralinguistic characteristics?

Personal answer. (Answer option). Probably the students are likely to have a response more based on flexibility, not observing language in its immanence. Such as the

expansion of the vision about the contact and use of the English language in its daily life.

Unit 2: How can i say it?

BEFORE READING



Available at: <<https://bit.ly/4609bG3>> accessed in: february 2023.



Available at: <<https://bit.ly/3r6Tk9Z>> accessed in: february 2023.



Available at: <<https://bit.ly/462MZLo>> accessed in: february 2023.



Available at: <<https://bit.ly/3rcpWiq>> accessed in: february 2023.

No contexto da aquisição de língua estrangeira, o uso de gêneros textuais, como a entrevista, é de grande valia devido à imersão do estudante, o que auxilia no desenvolvimento das habilidades orais e escritas. Apresente o gênero proposto e suas características, enfatizando a contribuição no que diz respeito à percepção das peculiaridades orais e escritas.

When communicating orally, human beings use numerous sounds, whether in their mother tongue or in a foreign language. The English language, in turn, brings with it some strangeness to speakers of Portuguese as a mother tongue, as it is a language

of different origins. Thus, the relationship between letters (code) and sounds are pronounced differently.

To help in the perception of some phonetic characteristics present in languages, we can use some textual genres. So, look at the images above and discuss the questions below.

1. Which textual genre can we denote from the observations made in the images above?

The proposed textual genre is the interview.

2. We know that the genres discussed above follow a certain organization. In this way, is it possible to say that interviews always follow the table structure?

There are structural changes, as, depending on the type of interview, we have a dissimilar organization, for example: A Talk Show interview addresses topics related to the interviewee's entertainment and/or personal life. However, street interviews, most of the time, bring different themes.

3. The interview genre, despite its structural flexibility, is conceived in oral and written modality. Check whether the statement above is true or false.



LISTEN AND READ

 Listen to five people talking about jobs interviews.



Jeanine,
South African

Jo,
English

Ivan,
American

Yasuko,
American

Joost,
Dutch

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; BARNES-MURPHY, Rowan. **English file: Upper-intermediate. Student's book.** Oxford University Press, 2001.

São perceptíveis as diferenças entre as pronúncias das línguas ao redor do mundo. Ao relacionar e/ou comparar o ritmo linguístico do inglês com o português brasileiro (PB), é possível notar a existência de inúmeras diferenças. Enquanto o PB é considerado de ritmo silábico, no qual o tempo de duração entre as sílabas acentuadas é, em sua maioria, similar, o inglês está associado ao ritmo acentual, o qual a duração entre as sílabas acentuadas não segue uma regularidade.

Among the most diverse phonetic-phonological aspects, the rhythm of English is one of the most unique and difficult characteristics of the English language. thinking of a practical example, the Portuguese language brings us a syllabic rhythm. On the other hand, English is considered accentuated. Thus, in Portuguese sentences, usually, all the syllables are pronounced, in English this is not the case most of the time.

Professor (a), exponha para os discentes a ocorrência da transferência fonológica entre os aprendizes de inglês como língua estrangeira. Durante o processo de aquisição, características fonético-fonológicas da língua materna costumam incidir sobre a língua alvo. Um exemplo básico para isso é o paragoge (acréscimo de fonema no final da palavra) na palavra **BOOK**.

Book /bʊk/ -> Nativo

Book /buki:/ -> brasileiro

1. The images of the interviewees, it is noticeable that they are people from different countries. Which of the characters was the easiest and the hardest to understand?

Often British is the easiest to understand, while American and German are the most difficult.

A variante britânica exposta no áudio traz características prosódicas mais claras, visto que fonemas como /t/, em posição átona, não sofre alteração, como na palavra *city* /'sɪt.i/. Na variação americana, há a ocorrência do *tap* (fenômeno que torna o som do /t/ parecido com o /r/ do PB) tornando a pronúncia na seguinte: *city* /'sɪɾ.i/.

2. From an auditory perspective, what do respondents have in common beyond?

Personal answer. It is natural for students to mention that the rhythm of speech and the pronunciation of words.

Apresente aos estudantes as diferenças sutis ou não entre os diferentes sotaques presentes no áudio exposto, fazendo paralelo com a língua materna. Posto que, a língua inglesa comporta alguns fones/fonemas que não existem no português brasileiro.

3. Listen Again, Who (Jeanine, Jo, Ivan, Yasuko, Joost)

Por meio da ampliação das habilidades orais (*listen/speak*), os estudantes, conseqüentemente, ampliam a consciência fonológica em língua estrangeira e materna. Instigue o desenvolvimento dos discentes por meio da entrevista exposta através do áudio, trabalhando a especificidade das falas produzidas por cada personagem.

Joost

didn't get the job because of his/ her age

Ivan

had their interview the most recently

Jo

prepared for the interview by assessing how suitable he / she was for the job

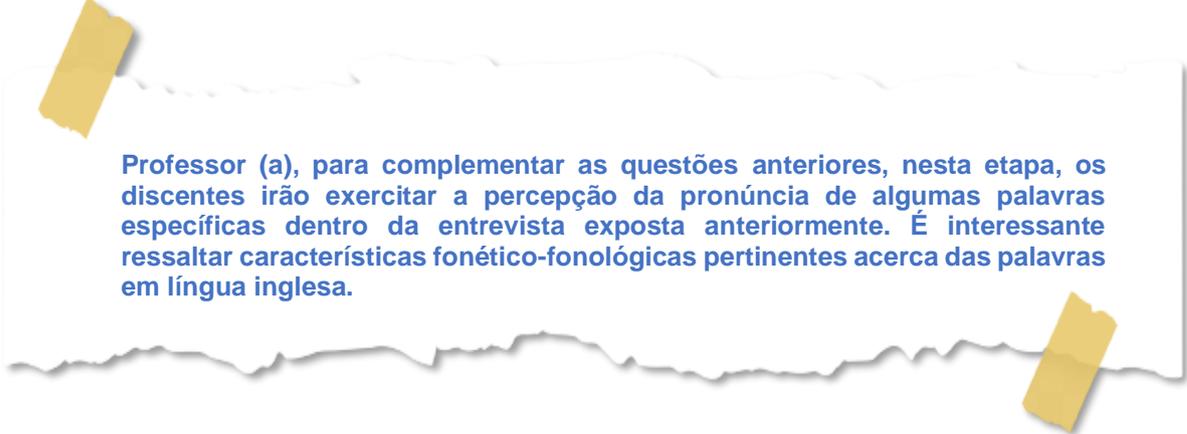
Jeanine

took some medicine to help make him / her feel less nervous

Yasuko

tried to find out what the company believed in

4. Complete the **highlight** Colloquial English phrases. What do you think they mean?



Professor (a), para complementar as questões anteriores, nesta etapa, os discentes irão exercitar a percepção da pronúncia de algumas palavras específicas dentro da entrevista exposta anteriormente. É interessante ressaltar características fonético-fonológicas pertinentes acerca das palavras em língua inglesa.

- I- 'I just practised every question that they could ask me **in my head**'
- II- '... and then tried to **talk** my experience to the various different points on the job interview ...'
- III- 'I think it went well because they **send** up with an email.'
- IV- '... their philosophy, the history **and the background** of the company.'
- V- 'In the end they said I was too young so they **didn't accept** me.'

5. When reading the excerpts from the interview, it is possible to clearly notice the differences in pronunciation, and the pronunciation with regard to the graphophonic relationship. Thus, it is necessary to reflect on the phonetic-phonological differences between languages. Which sounds are more "weird" when pronounced?

Personal answer. It is common for students to perceive that the relationship between writing and pronunciation in English is different from that of Portuguese. In view of the influence that languages suffer over time, affecting numerous aspects of the language.

6.



Available at: <<https://www.aihr.com/blog/interview-guide/>> accessed in: July 2021.

In pairs, produce an interview (oral in English) with a topic of your choice. Try to use the sentences that suit your level.

É importante que o auxílio aos discentes na produção do gênero, esclarecendo dúvidas e balizando a construção oral e escrita.

Unit 3: The rhythm of life!

BEFORE READING



Available at: <<https://bit.ly/3PqRXw2>> accessed in: february 2023.



Available at: < <https://bit.ly/3RbUFH7> >
accessed in: february 2023.



Available at: < <https://bit.ly/3ErAihJ> > accessed
in: february 2023.

Ao observar o processo de compreensão dos alunos/aprendizes de língua inglesa, podemos destacar algumas características fonético-fonológicas que contribuem para uma melhor construção do conhecimento linguístico em L2. Nesse sentido, a consciência fonológica é composta por diversos níveis que levam os aprendizes a compreenderem as semelhanças e diferenças entre a L1 e a L2. Inicialmente, as atividades a seguir irão abordar características relacionadas à assimilação das rimas em L2. Nesse contexto, certos gêneros textuais auxiliam diretamente na compreensão desse processo mencionado. Caro(a) professor(a), trabalhe com as imagens de abertura da unidade proposta, as quais apresentam a ideia do poema como um gênero composto, na maioria das vezes, por relações de rimas entre as palavras, assim como o rap e, no contexto nacional, a embolada.

The rhythmic aspect of speech is an important element in the process of second language acquisition. In this way, music, poems, among others, become fundamental to the understanding and development of rhyme sensitivity by the learners.

1. According to the title of the unit and its respective images, what will we see this unit?

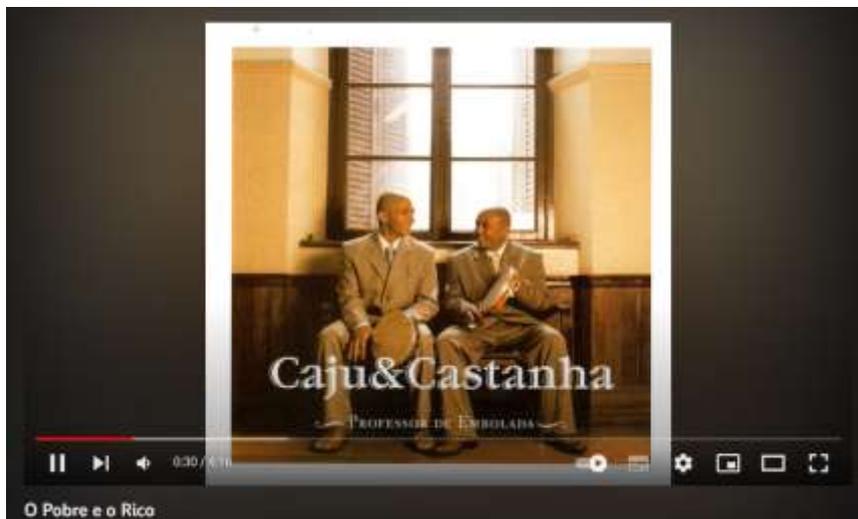
Personal response. With the help of the teacher, it is possible that students will answer that the unit will work on aspects related to music and poems.

LISTEN AND READ

 Listen to the songs below.



Available at: <<https://www.youtube.com/watch?v=RgKAFK5djSk>> accessed in: february 2023.



Available at: <<https://www.youtube.com/watch?v=MvpblBCDKBM>> accessed in: february 2023.

Professor (a), tornar-se importante a imersão dos alunos por meio de temáticas que são familiares aos seus respectivos contextos. Com isso, é importante construir pontes entre as características rítmicas entre a L1 e a L2. Por meio das músicas acima, exponha os aspectos fonético-fonológicos que se relacionam às rimas. Visto que, o repente e o rap possuem semelhanças nessa perspectiva.

Look at the excerpts of the respective songs.

SEE YOU AGAIN – WIZ KHALIFA

[...] Damn, who knew?
All the planes we flew
Good things we've been through
That I'd be standing right here talking to you
'Bout another path
I know we loved to hit the road and laugh
But something told me that it wouldn't last
Had to switch up
Look at things different, see the bigger picture
Those were the days
Hard work forever pays
Now I see you in a better place (see you in a better place) [...]

O POBRE E O RICO – CAJU & CASTANHA

[...] Rico come caviar come picanha filé
Na vida o rico tem tudo e come tudo o que quer
Aonde o rico bota o dedo o pobre não bota o pé
O pobre come bolacha tripa de porco e sardinha
Farofa de jerimum bucho de boi com farinha
Come cuscuz com manteiga e batata com passarinha [...]

In pairs, list the words that rhyme in the **song if you again**.

Knew
Days
Path
Place

Pays
Flew
through
laugh

3. Listen and repeat each sentence below.



Damn, who knew?
All the planes we flew
'bout another path
I know we loved to hit the road
and laugh
Those were the days
Hard word Forever pays

É válido evidenciar as relações das rimas que acontecem em L1 e L2. As quais possibilitam o desenvolvimento da percepção dos discentes acerca de alguns segmentos. À vista disso, ressaltasse o trabalho da pronuncia dos alunos, uma vez que a ampliação das competências linguísticas deve ocorre de forma integral.

Through the poem genre it is possible to perceive the construction of rhymes in its verses. Thus, read the poem below and answer the questions.

READ AND SPEAK

Can't You See

By Scott Lentine

Can't you see
I just want to have a friend
Can't you see
I need the same connections in the end
Can't you see
I want a good job
Can't you see
I need to have stability and [...] be part of the general mob
Can't you see
I want to be independent on my own
Can't you see
I want to be able to have my own home
Can't you see

I want the same things as everyone else
Can't you see
I want to be appreciated for myself

4. What is the similarity between the poem and the songs above and which words rhyme within the text?

Probable answer. Just as in the songs shown above, the poem has some rhymes.

Friend, end, job, mob, own, home, else, myself.

5. Based on your knowledge of the English language and with the help of the vocabulary demonstrated in the songs and poems, write rhyming sentences.

Professor (a), é importante que a leitura do poema seja feita de forma compartilhada, visando à socialização e ao estímulo das habilidades audíveis dos discentes em L2, assim como a leitura das frases “rimadas” criadas pelos discentes. Posteriormente, apresente a próxima questão estimulando o conhecimento prévio acerca do vocabulário e implementando o conhecimento construído sobre as rimas em L2.

Watch the vídeo below!



Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=U57pGA3fKml&t=178s&ab_channel=edublinTV>
accessed in: february 2023.

Como já mencionado anteriormente, o estudo acerca do ritmo linguístico é de suma importância para o entendimento das características fonético/fonológicas inerentes e distintas entre a língua portuguesa e a língua inglesa. Com isso, serão observadas, a partir dessa atividade, as diferenças perceptuais nas pronúncias empregadas por indivíduos de diferentes nacionalidades em língua inglesa. Professor(a), instrua os alunos a observarem como cada pessoa do vídeo pronuncia as frases: *"there are three big Birds flying in the room"*; *"my favorite brewery is located in Ireland"*; *"I can't speak Portuguese"*.

6- What are the sentences that people are saying?

"There are three big Birds flying in the room"; "my favorite brewery is located in Ireland"; "I can't speak Portuguese".

7- How does linguistic rhythm affect comprehension and communication in English?

Possible answer. The linguistic rhythm can affect the comprehension of certain phrases in the English language, which directly impacts communication between people.

8- Which countries are the people in the video from?

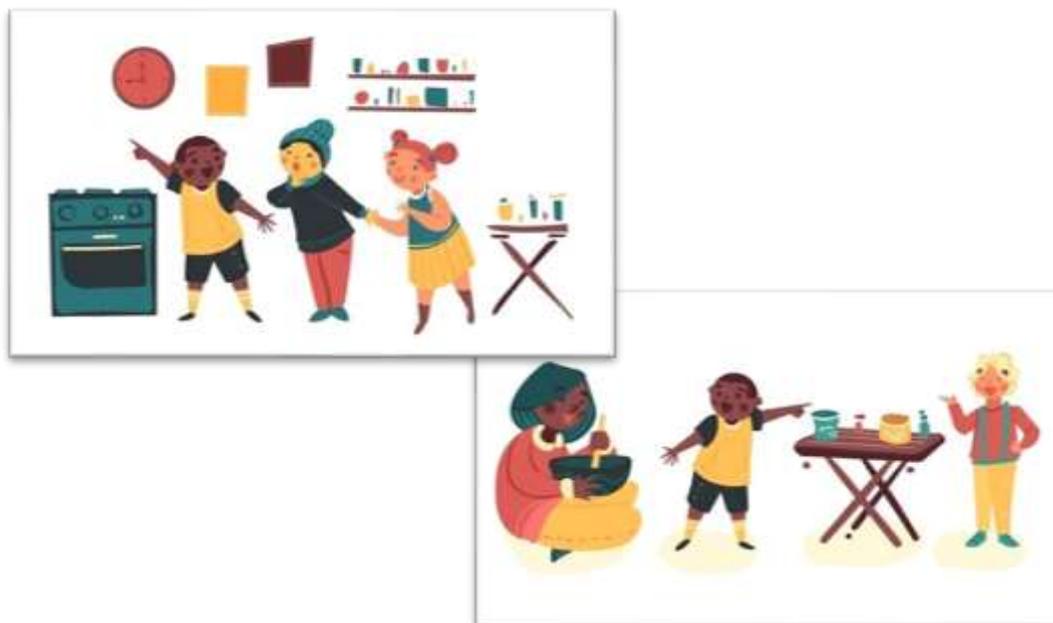
Answer. Australia, Austria, India, Germany, Nigeria, Poland, Canada, Russia, Ireland, USA, Singapore, Portugal, Brazil, Iran, Greece.

É interessante que se faça uma discussão acerca da importância da compreensão, pois alguns fatores podem afetar diretamente e indiretamente a produção do inglês como L1 e L2. Isso acontece porque, dependendo da região do falante, o ritmo aplicado à fala pode ser diferente durante o ato conversacional. Com a ajuda de um celular, escolha alguns discentes e grave-os para que, em turma, possa ser estabelecida uma visão mais específica das diferenças rítmicas na fala dos falantes nativos e não nativos da língua inglesa.

9- Let's speak!!!

Unit 4: Do you understand it?

BEFORE READING



Available at: <<https://novaescola.org.br/planos-de-aula/autores/adamari-rodolfo-depetris/1261>>
accessed in: february 2023.

Professor (a), nessa unidade serão trabalhadas as diferenças entre os fonemas dissemelhantes entre a L1 e a L2. Isto posto, é necessário que os alunos desenvolvam a consciência fonológica no nível fonêmico, uma vez que existem sons recorrentes na língua inglesa e que não ocorrem no português brasileiro. Dessa forma, trabalhe com os alunos a diferença na pronúncia entre determinadas palavras.

When we learn a language we are exposed to a number of sounds that we naturally repeat, and over time we develop the ability to combine them to form words, sentences, etc. When learning a new language the process becomes similar to what happens in the mother tongue. However, with the differences between languages, it is possible to observe the differences between the L1 and the L2, be it written or spoken.

1. When relating Portuguese and English, is it possible to perceive some similarities and differences between the two languages?

Possible answer. The pronunciation between Brazilian Portuguese and English is notorious, since there are differences in the origin of both languages. However, because of the same origin, some words have similar writing and pronunciation, making them familiar both visually and perceptually and we call these words of cognates.

2. Read and pronounce each sentence below.



THE RED PENCIL



THE WOODPECKER HAS A
RED HEAD



THE BLACK HELMET



ONE HOUR



THE BLUE MOUTH



THAT T-SHIRT

Professor (a), auxilie os estudantes com a percepção das dissemelhanças entre a pronúncia das consoantes destacadas em cada frase. É válido ressaltar que existe diferenças entre a pronúncia de determinado fonema em inglês, assim como a presença de fonemas que não ocorrem no português brasileiro como o /ð/ e /θ/. Veremos abaixo algumas atividades que irão trabalhar a diferença de pronúncia entre os sons vocálicos.

3. what could you tell from the pronunciation of the sentences in the previous question?

Possible answer. You will notice that there are different pronunciations for the same consonants in English and the presence of sounds that do not exist in Portuguese.

READING

1  *First I need to pass the theory exam. It's very difficult. I can't answer this question: 'Can you stop on a motorway?' I don't know!*

2  *Now it's time for the practical lessons. I need a driving instructor.*

Instructor Hello, can I help you?
Anna Yes, can I book some driving lessons, please?
Instructor Yes, of course. When can you start?
Anna On Monday? Can you come at 8.30?
Instructor No, I can't, but I can come at 9.30.
Anna OK. See you on Monday at 9.30.

3  *I have my practical test today. I'm very nervous.*

Examiner Good morning, Ms Taylor. OK, can you start the car, please?...

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; BARNES-MURPHY, Rowan. **English file: Beginner. Student's book.** Oxford University Press, 2001.

When we read the dialog we notice a recurring theme in the lives of young people. After reading the text, observe and solve the questions below in pairs.

4. What is the text about?

A girl trying to get her driver's license

5. After reading the dialog one notices that some words are repeated throughout the text. Name some of them.

Possible answer. Can, come, can't, I, driving.

6. Listen and speak the sentences.

 cat	Can I park here? Yes, you can.
 car	No, you can't. You can't park here.
 computer	Where can I park? You can park here.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; BARNES-MURPHY, Rowan. **English file: Beginner. Student's book.** Oxford University Press, 2001.

Pode-se perceber nas atividades acima as semelhanças entre alguns segmentos na língua inglesa. Tais como: /ə/, /ɑ:/, /æ/. Caro (a) professor (a), é importante salientar para os discentes que a pronúncia de maneira aperfeiçoada ajuda no desenvolvimento de um processo comunicativo de qualidade entre os sujeitos envolvidos, assim como ratificar as suas características linguísticas como falantes não nativos de língua inglesa.

7. Listen and write each word below.

CHAIR	THERE	THEIR	WHERE
WEAR	AIRPORT	EAR	HERE
BEER	YEAR	NEAR	

8. We have learned so far the similarities and differences between the phonemes of some English words. According to the words in question 7, separate them into two groups of words with similar sounds.

I-Group

CHAIR	THERE	WEAR	THEIR	WHERE	AIRPORT
-------	-------	------	-------	-------	---------

II- Group

EAR	HERE	
BEER	YEAR	NEAR

É importante que os alunos compreendam que a língua inglesa tem um sistema grafo-fônico diferente do português. Logo, a pronúncia de algumas palavras entre o português e o inglês são naturalmente diferentes. Nas duas questões acima, as palavras possuem os fonemas /eə/ e /ɪə/. Dessa forma, estabeleça as relações com os discentes entre a grafia e a pronúncia das palavras expostas nas questões.

UNIT 5: Speak with me!



Available at: <<https://bit.ly/3PuzJdh>> accessed in: february 2023.



Available at: <<https://bit.ly/3PtxwPf>> accessed in: february 2023.

Caro(a) professor (a), nessa unidade será trabalhada a consciência fonológica no que tange aos alofones da L2. Entende-se por alofones a variação e/ou troca entre fonemas semelhantes, como por exemplo aspiração ou não das plosivas desvozeadas em posição inicial das palavras, ou em início de sílaba tônica. Pode-se citar como alofones /p^h/- /p/, /k^h/- /k/ e /t^h/ - /t/ em palavras como: pot - /p^hɒt/, time - /t^haɪm/, because - /bɪ'kəʊz/. Com o auxílio de temas do cotidiano, como o café da manhã, serão apresentadas aos discentes diferentes perspectivas acerca das características fonético-fonológicas supracitadas.

BEFORE READING

1. From the images in the lesson title, we can deduce that we will talk about what topic?

Possible answer. Given the images students can perceive the presence of food, which makes it possible to deduce some meal, such as breakfast.

2. Through the images you can perceive the presence of numerous foods. write down and read to the class which foods you usually eat for breakfast.

Personal response

READING

3. Look the texts below.

Dominic from Bath in the UK

I have breakfast at home. I have cereal, fruit, and yoghurt, and I drink espresso coffee with hot milk. I usually have orange juice, too. I like my breakfast. I think it's very healthy.





Louisa from Miami in the USA

On Saturdays, my friends and I have a typical American breakfast. We don't have it at home, we go to a restaurant. We eat **eggs**, **potatoes**, **sausages**, and **toast**, and we drink **orange juice** and **coffee**. I don't have a big breakfast during the week, only **toast** and **coffee**. But I really like my breakfast on Saturdays!

Ken from Osaka in Japan

In my family we have a traditional Japanese breakfast. It isn't very different from lunch and dinner. We have **rice**, **fish**, and **miso soup**, and we drink **green tea**. Today a lot of Japanese people have a European breakfast, and they don't drink **tea**, they drink **coffee**. I prefer our traditional breakfast.



OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; BARNES-MURPHY, Rowan. **English file: Beginner. Student's book.** Oxford University Press, 2001.

After reading the texts, you can see that the texts deal with breakfast in three different countries. Which breakfast did you find most interesting?

The Japanese breakfast is more interesting because it has foods that are not customary in the Western breakfasts.

4. The foods and drinks in the English language can be written in a similar way to the Portuguese language. read and speak each food and drink highlighted in the texts above.

Professor(a), ajude os alunos com a pronúncia de alguma possível palavra desconhecida acerca das bebidas e comidas em inglês. Por meio desses textos os alunos poderão perceber as características alofônicas entre fonemas como: /tʃ/, /dʒ/ e /g/.

5. Listen and write each drink and food below.

Juice, Milk, Orange, Potatos, Rice, Sausages, Tea, Toast, Yoghurt, Cereal,
Coffee, eggs, Fish, Fruit, Green tea.

6. Listen to each pronunciation and mark N for native speaker and B for Brazilian speaker.

- BECAUSE []
- POT []
- SPIRIT []
- PASS []
- TEACHER []
- DIFFICULT []

Professor(a), segue a transcrição fonética de cada palavra com a pronúncia nativa e a variante brasileira:

Because --- /bɪ k^həz/ (N), /bɪ kəz/ (B)
Pot --- /p^hɑ:t/ (N), /p^hɑ:t/ (B)
Spirit --- /sp^hɪr.ət/ (N), /spɪr.ət/ (B)
Pass --- /p^hæs/ (N), /pæs/ (B)
Teacher --- /ti:tʃə/ (N), /tʃi:tʃə/ (B)
Difficult --- /dɪf.ə.kəlt/ (N), /dʒf.ə.kəlt/ (B)

Observando as transcrições acima escolha de forma sortida a variação para a pronúncia de cada palavras. Dessa forma, os alunos poderão notar a diferença entre as variações de maneira audível e visual por meio do movimento articulatório da boca.

7. After the last activity, was it possible to notice the presence of differences between the pronunciation of a native and a non-native English speaker?

Possible answer: by understanding the sounds that exist in English and Portuguese we can manipulate and understand which sounds belong naturally to each language.

8. In pairs, pronounce the sentences below differentiating the phonemes /tʃ/, /dʒ/ and /g/.

- I'm Chad. I have toast and Cheese for lunch.
- I'm Joel. I like Orange juice and vegetables.
- I'm living in Greece. In my breakfast I have eggs, coffee, with sugar. It's good.

9. Read the text below.

SHE DOESN'T LIKE CHOCOLATE

Mackenzie doesn't like to eat chips or **chocolate** when he goes out to movie theatres. She strongly believes that the best thing to eat while watching a **movie** is popcorn. **Whether** it's a horror movie or a romantic one, it doesn't matter: popcorn remains the best thing. Many people tend to forget that there are many different varieties of popcorn. **Although** butter popcorn is a **classic** choice, Mackenzie also likes to try other things. By example, **sometimes**, she eats caramel popcorn. Also, at the movie theatre of his **neighborhood**, they offer salty flavors such as chili powder, **cheese** powder, etc. For a salty choice, that's what she asks everytime. At the end of the day, it doesn't matter which one she gets, as long as it's popcorn.

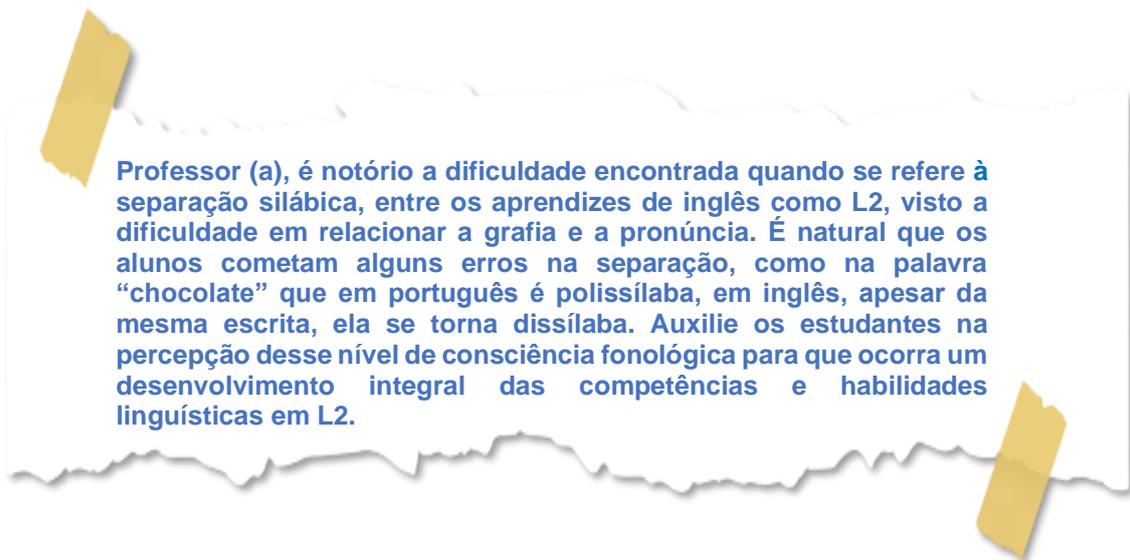
Available at: <<https://aulasdeinglesgratis.net/183-popcorn-pipoca/>> accessed in: february 2023.

we can say that the syllable separation between Portuguese and English is different, since the relationship between spelling and pronunciation occurs differently in both languages. With the help of the text above, answer the following questions.

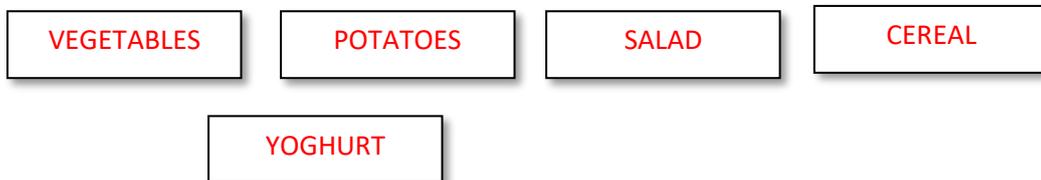
10. Look at the highlighted words in the text and transcribe below how many syllables each one has.

Learners may oscillate in the syllabic separation of the highlighted words, given the linguistic knowledge brought by the L1.

Correct answer. CHOCO-LATE (/ˈtʃɑ:k.lət/), MO-VIE (/ˈmu:vi/), WHETH-ER (/ˈweð.ə/), AL-THOUGH (/ɑ:lˈðəʊ/), CLAS-SIC (/ˈklæs.ɪk/), SOME-TIMES (/ˈsʌm.taɪmz/), NEIGH-BOR-HOOD (/ˈneɪbərˌhʊd/), CHEESE (/tʃi:z/).



11. Listen, speak, and separate the syllables of the words below.



VEGE-TA-BLES, PO-TA-TOES, SA-LAD, CER-E-AL, YO-GHURT

A implantação das atividades propostas foca nos mais diversos aspectos linguísticos, utilizando-se da relação entre L1 e L2, o que possibilita aos aprendizes inúmeros benefícios significativos no processo de aprendizagem da L2. Dessa forma, ao colocar em prática as novas metodologias focadas nas características fonético/fonológicas, atreladas à leitura, em sala de aula, oportuniza aos envolvidos no ambiente pedagógico um novo olhar acerca da L2 e da própria língua materna, o

que acarreta em experiências prazerosas. Ao adentrarmos por esse caminho, vislumbramos um futuro linguístico mais promissor, no qual a consciência fonológica se torna uma ferramenta de suma importância na jornada de aquisição da L2.

3 REFLEXÕES ACERCA DAS ATIVIDADES

As atividades mencionadas compõem a proposta intervencionista desta pesquisa, que busca analisar as contribuições da consciência fonológica na produção do ritmo na língua inglesa por aprendizes brasileiros que falam inglês como L2. A execução das atividades será realizada por meio de sequências didáticas, que são práticas organizadas que levam os estudantes a perceber informações explícitas e implícitas sobre as questões propostas.

Inicialmente, os alunos serão apresentados aos conceitos preliminares relacionados à língua inglesa e sua importância em um mundo globalizado, no qual os indivíduos têm a necessidade de se comunicar independentemente de sua localização. A discussão sobre o tema mencionado será conduzida de forma oral, entre os alunos e o professor, utilizando-se da reflexão sobre um texto imagético associado aos conhecimentos prévios. O objetivo é construir o conhecimento como um processo democrático e participativo, tornando-o prazeroso e eficaz por meio da interação interpessoal.

A relação entre leitura e escrita será abordada com o intuito de ampliar as concepções dos estudantes sobre as características da pronúncia em L2, desenvolvendo a consciência fonológica e a percepção relacionadas ao uso de gêneros textuais, como a entrevista. Para isso, o trabalho conta com algumas atividades que são subdivididas em níveis, permitindo que os alunos se situem e posteriormente aprofundem-se na temática abordada em sala de aula. As unidades 1 e 2 introduzem os conceitos básicos sobre a aquisição de uma língua estrangeira e a compreensão de que há semelhanças e diferenças entre a L1 e a L2.

O trabalho é constituído por uma produção inicial e uma final, realizadas após a aplicação das unidades 1 e 2, com o objetivo de analisar a produção oral dos alunos em comparação com a produção oral de um falante nativo de inglês, observando os pontos em que as produções se aproximam e se afastam em relação ao ritmo da fala. As unidades de atividades iniciais são compostas por uma série de perguntas que utilizam diversos gêneros para discutir os temas propostos. A unidade 1 tem como objetivo principal que os alunos compreendam sua posição como falantes de inglês como L2 em um país de proporções continentais, reforçando sua identidade linguística e focalizando as diferenças linguísticas entre os diversos falantes de inglês. É

importante destacar que os alunos entendam que a língua varia e que os indivíduos, sejam nativos ou não, são influenciados pelo contexto comunicativo. As atividades também permitem que os alunos reconheçam o inglês como um elemento comum no cotidiano, assim como sua influência por meio de músicas, filmes, redes sociais e outras formas de interação. De acordo com o exposto, as perguntas realizadas seguem a ideia de uma língua heterogênea e flexível, atendendo às demandas comunicativas.

A língua inglesa, como o idioma mais amplamente utilizado globalmente, atravessa diversas fronteiras geográficas e ideológicas, resultando em uma grande variedade na produção oral e escrita. Surge, assim, a necessidade de esclarecimentos que levem os alunos a compreender a importância do estudo da variação linguística em L1 e L2, buscando eliminar os preconceitos estabelecidos, especialmente em relação à produção oral em inglês por aprendizes brasileiros. Nesse sentido, o estímulo ao debate por meio de imagens e textos propostos na unidade contribui para a construção ativa, eficaz, crítica e prazerosa da consciência linguística, refletindo positivamente no nível de proficiência dos estudantes.

Ainda em relação à unidade 1, é apresentado o gênero infográfico e suas características, que possibilitam uma leitura e interpretação ágil das informações. Isso auxilia no desenvolvimento das habilidades discursivas e enunciativas, ampliando, por consequência, as relações interpessoais.

Ao prosseguir para a unidade 2, espera-se que os alunos já reconheçam o seu papel como aprendizes da língua inglesa e que dúvidas recorrentes relacionadas à função e ao uso da língua estejam esclarecidas, considerando os subsídios fornecidos pela unidade 1. O objetivo da segunda unidade é a percepção das características fonético-fonológicas existentes entre a L1 e a L2.

Inicialmente, os alunos terão contato com o gênero textual da entrevista, abordando alguns conceitos característicos. A escolha do gênero entrevista se dá devido à sua estrutura flexível e ao estilo moldado pelo contexto, permitindo a interpretação colaborativa entre os alunos.

Em seguida, ocorrerá um trabalho de ampliação das percepções sobre a consciência fonológica, utilizando os gêneros textuais para aprimorar e expandir as habilidades orais relacionadas à leitura em L2. Conforme indicado por Bronckart (1999 *apud* Marcuschi, 2010, p.31), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo

fundamental de socialização e inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Nesse sentido, os alunos serão incentivados a aplicar os novos conhecimentos de percepção fonêmica.

A atividade 2 baseia-se na exposição de um áudio que relata uma entrevista de emprego envolvendo indivíduos de diferentes partes do mundo, nativos e não nativos. Ao ouvirem as frases, os alunos poderão perceber as diferenças nos sotaques da língua inglesa, desmistificando concepções pré-estabelecidas no âmbito fonético-fonológico, nos níveis da consciência fonológica: rima, sílaba, unidades intrassilábicas ou fonêmicas.

Ao iniciar a unidade 3, os textos, conceitos e atividades buscam enfatizar especificamente os níveis da consciência fonológica em L2, que são: consciência de rimas, consciência de fonemas, consciência de alofones e consciência de sons não distintivos na L1 e distintivos na L2. Alves (2012, p.178) defende que "as habilidades metafonológicas relacionadas às rimas de sílabas de palavras, no caso da L1, são desenvolvidas precocemente e são facilmente aplicadas pelo aprendiz ao lidar com palavras da L2". Dessa forma, a partir da unidade 3, as abordagens didático-metodológicas estarão ligadas ao processo de construção do conhecimento sobre as competências e habilidades orais em L2, com o uso de temas frequentes no cotidiano da comunidade escolar.

De início, a unidade 3 apresenta imagens que instigam os alunos a refletir sobre o tema que será desenvolvido, já que a questão 1 questiona a leitura das imagens. Por meio dessa perspectiva, os alunos podem relacionar personalidades e/ou expressões que os levem a pensar na relação entre as imagens. Nesse sentido, é importante que o professor faça a conexão entre as imagens, reforçando o significado que elas trazem. Ao buscar compreender as rimas em L2, as imagens apresentam elementos relacionados a gêneros textuais e/ou expressões artísticas que têm a rima como característica, tais como: o repente (gênero oral), a batalha entre MCs e o poema.

Com base na questão anterior, os discentes já estão inseridos, de certa forma, no contexto sobre o qual serão desenvolvidas as atividades seguintes. Posteriormente, há uma busca pelo desenvolvimento audível dos discentes, os quais são apresentados a duas músicas, uma em L1 e outra em L2. O intuito das músicas é fazer com que os alunos compreendam que as rimas são unidades que se

manifestam nas línguas, seja língua portuguesa ou inglesa. Isto posto, a música "*See You Again*", tema do filme "*Velozes e Furiosos*", e "*O Pobre e o Rico*", pertencentes aos repentistas brasileiros Caju & Castanha, trazem as rimas como elemento característico, propiciando o jogo sonoro.

Ainda sobre o supracitado, o professor assume um papel de auxiliador no processo de ensino/aprendizagem acerca do tema proposto. Com a ajuda dos recursos didáticos, os estudantes/aprendizes podem ouvir e seguir um determinado trecho da música em destaque no material, salientando as diferenças entre as características grafo-fônicas da L1 e L2. Nesse viés, os sujeitos envolvidos no processo de aquisição da L2 precisam interagir para que ocorra uma ampliação das habilidades e competências na L2 de maneira mais rápida. À vista disso, a questão 2 busca oferecer não só o desenvolvimento linguístico, como também as relações interpessoais, indicando a interação em pares. As palavras destacadas na questão estão presentes na música "*See You Again*" e fazem parte de um conjunto de vocábulos que rimam entre si. Pensando nisso, essa questão instiga os alunos a pensarem no que eles ouviram, fazendo a relação entre os sons e observando a grafia das respectivas palavras.

O trabalho voltado para o entendimento das características atreladas à pronúncia necessita que ocorra uma prática voltada a esses elementos. Isto posto, a questão 3 apresenta aos discentes algumas frases, as quais eles precisam ouvir e pronunciar cada uma delas, visando à diminuição dos níveis de TF (Transferência de Fala) e à percepção das rimas em L2, uma vez que, com a diminuição desses aspectos, o aprendiz consegue ser melhor compreendido no processo comunicativo.

As atividades 4 e 5 enfatizam as habilidades de leitura, escrita e fala dos alunos por meio do poema "*Can't You See*", não perdendo de vista o objetivo principal: o entendimento das rimas em L2. Alves (2012, p. 178) relata que "o trabalho com tarefas que contam tanto com o input grafado como com o acústico pode constituir uma relevante estratégia de explicitação entre as letras e sons". Assim sendo, por meio dessas atividades, pode-se expandir conceitos pré-estabelecidos sobre a relação oral e gráfica do inglês, conforme é pedido na atividade 5. As atividades 6, 7, 8 e 9 estão voltadas especificamente ao trabalho com os aspectos rítmicos da fala, os quais são estabelecidos por fatores intralinguísticos e extralinguísticos, como a região dos sujeitos. Desse modo, a percepção, manipulação e compreensão dos sons

semelhantes e dissemelhantes entre a L1 e a L2 são de suma importância para que o ato comunicativo possa ser melhor favorecido, independentemente de qual variante do inglês o indivíduo esteja falando.

A unidade 4 tem o objetivo de trabalhar com os alunos as características dos sons não existentes na L1 e existentes na L2, como é o caso do fonema /θ/ e /ð/. Para isso, é preciso que os discentes entendam acerca desses fonemas e compreendam sua produção como um fator importante no ato de fala. É válido salientar que a capacidade de manipulação dos sons da L1 auxilia diretamente no processo de aquisição de uma L2. Ainda assim, muitos sons que são estranhos na L2 são produzidos e substituídos pelos aprendizes por fonemas semelhantes da L1, como ocorre com a palavra "*thanks*", em que o fonema /θ/ é trocado por /f/. Nesse sentido, a atividade 1 busca compreender o nível de conhecimento sobre as semelhanças e diferenças acerca da pronúncia entre a L1 e L2, permitindo ao professor perceber o entendimento dos discentes sobre o tema.

A atividade 2 enfatiza a pronúncia dos fonemas /h/ e /r/ dentro das respectivas frases, as quais têm o auxílio visual por meio das imagens relacionadas às frases. O professor, nesse exercício, pode ajudar os alunos a entenderem como articular cada fonema em destaque. Nesse sentido, o exercício focaliza a distinção entre os fonemas, o que contribui para o entendimento dos alunos da existência dos fonemas que não fazem parte do acervo da L1, conforme solicitado na atividade 3.

O trabalho de aquisição com a presença dos gêneros textuais torna-se de fundamental importância para o processo de ensino/aprendizagem. A exposição do diálogo da unidade possibilita aos discentes o contato com um gênero que ocorre, prioritariamente, de forma oral. Portanto, as questões subsequentes abordam aspectos relacionados ao texto apresentado. Vale ressaltar a presença das peculiaridades nas questões 5 e 6, as quais têm por foco a compreensão dos fonemas /æ/, /ɑ:/ e /ə/ por meio de frases que simplificam a compreensão e articulação.

Ainda em relação à ampliação do entendimento da consciência fonológica, as duas últimas questões da unidade 4 têm o objetivo de desenvolver mais especificamente as habilidades de compreensão oral dos discentes. Por meio do áudio reproduzido pelo professor, os alunos podem identificar a semelhança sonora entre algumas palavras em L2, como "*chair*" e "*there*". Enfatiza-se que os exercícios

propostos servem como base para que o docente possa utilizá-los de forma flexível em sua sala de aula, seguindo a essência fundamental da proposta.

A quinta e última unidade aborda um tema comum no cotidiano das pessoas: o café da manhã. Por meio dos textos que apresentam descrições dessa refeição em três partes do mundo, os alunos podem desenvolver não apenas habilidades orais, mas também de leitura e vocabulário. Eles podem lembrar ou aprender a pronúncia e a escrita de novos alimentos, bem como conhecer a forma como diferentes culturas realizam a primeira refeição do dia. No que se refere à consciência fonológica, as questões 3 e 4 têm como objetivo o entendimento da articulação das palavras destacadas no texto, assim como a fixação escrita de determinados alimentos em L2.

O domínio da manipulação dos sons não distintivos na L2 capacita o aluno a produzir determinados fonemas inexistentes em sua língua materna. Portanto, os exercícios posteriores, especificamente os de número 6 e 7, requerem que o estudante assimile as diferenças fonêmicas na produção nativa e não nativa, como expressado na questão por meio da palavra "pot", que apresenta claramente uma diferença na aspiração da plosiva vozeada. Vejamos a diferença de pronúncia por meio da transcrição fonética: "pot" /pha:t/ - nativo; "pot" /pɑ:t/ - não nativo. Por meio do trabalho desenvolvido pelo professor, os alunos podem perceber que, apesar das mudanças ocorridas na pronúncia da mesma palavra, a comunicação não é comprometida. No entanto, é importante que o professor enfatize que a consciência dos sons não distintivos pode tornar os alunos mais proficientes na língua-alvo. Nesse contexto, a questão número 7 aborda a heterogeneidade entre as pronúncias e as torna práticas na atividade 8.

Por fim, as últimas atividades proporcionam o trabalho da consciência da divisão silábica em L2. Por meio de um texto com vocabulário simplificado, os alunos podem ser diretamente expostos ao conteúdo proposto. Nesse sentido, quando o aluno é introduzido à divisão silábica em uma língua como o inglês, surgem algumas problemáticas, uma vez que o modo de separação aprendido na L1 influencia diretamente. Tomemos como exemplo a palavra "chocolate", que possui a mesma grafia em português e em inglês. Em português, a palavra é considerada polissílaba [cho.co.la.te], enquanto em inglês é dividida em uma palavra dissílaba [choco.late]. Dessa forma, as atividades 10 e 11 buscam estabelecer conexões e comparações entre os aspectos mencionados anteriormente, permitindo uma redução dos

problemas de transferência/incidência fonológica na produção em L2.

As questões reforçam as ideias mencionadas anteriormente, estimulando o pensamento sobre a língua e relacionando a oralidade à escrita e à leitura, promovendo a compreensão e a reflexão sobre o que foi dito. O professor deve esclarecer e apresentar aos alunos algumas peculiaridades presentes na fala dos entrevistados, como ritmo de fala, sotaque, vocabulário, entre outros, a fim de ampliar o repertório linguístico. Isso permitirá uma melhor compreensão e produção oral, ao trabalhar a percepção e a produção oral dos alunos.

É importante ressaltar que as atividades apresentadas fazem parte de um conjunto de unidades que viabilizam a realização da pesquisa e a construção/manutenção do ensino de língua inglesa de forma eficaz e prazerosa para os aprendizes brasileiros em uma escola do sistema público de ensino.

Dessa forma, por meio das ideias trabalhadas em sala de aula, adotando uma perspectiva variacionista, os alunos podem perceber que a língua é um sistema multifacetado, que apresenta características de heterogeneidade, flexibilidade, criatividade e identidade. Nesse contexto, espera-se formar sujeitos letrados, proficientes, solidários e competentes, que também utilizem a L2 no exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o ensino de língua estrangeira no Brasil tornou-se um tema recorrente de discussões entre estudiosos de diversas áreas. Em relação aos aspectos linguísticos, os indivíduos envolvidos no processo de aquisição da L2 podem observar inúmeras características que ocorrem ou não entre a L1 e a L2. Com isso, a construção do conhecimento sobre a consciência fonológica torna-se um fator importante, juntamente com outros elementos, como a escrita.

O presente trabalho focou na construção de uma proposta de material didático para a disciplina de língua inglesa em escolas públicas e/ou privadas, devido à existência de deficiências nos aspectos linguísticos em ambos os contextos de ensino, especialmente em relação à produção de características fonético/fonológicas da língua. Desse modo, as atividades apresentadas podem ser adaptadas ao contexto do professor, corroborando com o plano de aula dos docentes e efetivando um ensino de L2 que promova o uso da oralidade.

Constata-se que o objetivo principal do trabalho foi alcançado, uma vez que a produção do material didático proporciona o uso de ferramentas que estabelecem conexões entre os conteúdos abordados e a finalidade pretendida para a proposta. Nesse sentido, o material apresentado não apenas abrange aspectos linguísticos, mas também enfatiza aspectos extralinguísticos, os quais são de fundamental importância quando se trata do processo de aquisição de uma L2.

Vale ressaltar que as discussões teórico-práticas reforçam que o uso da oralidade se mostra eficaz para o entendimento de conceitos relacionados ao processo de aquisição da L2. Além disso, é necessário compreender que os aprendizes brasileiros de inglês como L2 possuem suas próprias particularidades linguísticas, o que requer que o professor oriente sobre conceitos e preconceitos estabelecidos em relação aos inúmeros aspectos variáveis do inglês.

Diante da complexidade de trabalhar no campo fonético-fonológico, as atividades aqui propostas foram elaboradas para tornar sua execução acessível, tornando-se assim um importante recurso didático para o professor.

As abordagens metodológicas escolhidas para este trabalho promovem o uso contextualizado dos conteúdos relacionados às habilidades linguísticas em língua estrangeira, tais como: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Dessa forma, além de

trabalhar de forma integrada as habilidades, a proposta buscou focar no aspecto processual do ensino, que considera o aluno como o elemento central desse processo educativo.

Foi observado que a transferência de L1 para L2 é uma prática comum tanto na oralidade quanto na escrita. Portanto, os indivíduos, que têm uma prática oral mais intensa na L2, podem desenvolver habilidades como manipulação, apagamento e assimilação fonêmica de forma mais rápida. Essas características são evidenciadas no cotidiano, o que reforça a importância de um processo de ensino/aprendizagem de L2 que se concentre não apenas nos elementos relacionados à leitura e à escrita, mas também na oralidade.

Por fim, concluímos que a utilização de um material didático adequado para um determinado propósito educativo promove uma transformação na vida dos estudantes, construindo conhecimento e abrindo novas possibilidades. Portanto, compreender o funcionamento da consciência fonológica e seus diferentes níveis favorece a melhoria dos elementos fonéticos/fonológicos, permitindo ao aluno compreender as particularidades de cada língua, L1 e L2, minimizando, dessa forma, o processo de transferência entre elas.

Vale ressaltar que este trabalho tem uma abordagem bivalente, pois os conceitos discutidos servem como suporte para pesquisas futuras e também para a prática de professores de língua inglesa em escolas públicas e/ou privadas. Portanto, isso proporciona uma educação mais contextualizada para indivíduos de diferentes regiões, culturas e classes sociais.

REFERÊNCIAS

ABERCROMBIE, D. **Elements of General Phonetics**. Edinburgh, Edinburgh: University Press. 1967.

ALLEN, G. D. **The place of rhythm in a theory of language**. Los Angeles: UCLA Working Papers in Phonetics, v. 10, p. 60-84, 1968.

AVERY, P; EHRLICH, S. **Problems of selected language groups**. Teaching American English pronunciation, New York: Oxford University Press, 1992.

ALVES, A. C. **Análise variacionista da produção da fricativa da interdental surda do inglês por aprendizes brasileiros**. 170 f. 2018. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ALVES, A. C; SILVA JÚNIOR, L. J. Percepção-produção da fricativa interdental surda do inglês/θ/tendo como suporte o desenvolvimento da consciência fonológica. **Revista Leia Escola**, v. 17, n. 1, p. 90-100, 2017.

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonéticos-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, P. R. **Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 169-189.

ANTUNES, L. B. **O papel da prosódia na expressão de atitudes do locutor em questões**. 306 f. 2007. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARBOSA, P. A. Syllable-Timing in Brazilian Portuguese: Uma Crítica a Roy Major Tempo-silábico em Português do Brasil: a critic to Roy Major, São Paulo: **DELTA**, vol.16, Nº.2, 2000.

BAYLEY, R. Second language acquisition and sociolinguistic variation. **Intercultural communication studies**, University of Texas, San Antonio, v. 14, n. 2, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas: v. 23, p. 137-151, 1992.

COAN, M; FREITAG, R. M. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 173-194, 2010.

COUPER-KUHLEN, E. **English Speech Rhythm**, Philadelphia, John Benjamins Publishing Co, p. 1-360, 1993.

- CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- DAUER, R. M. Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. **Journal of phonetics**, v. 11, n. 1, p. 51-62, 1983.
- CAMARGO BARROS, S. G. De. O fonema e a neolinguística. **Revista de Estudos Universitários-REU**, São Paulo, v. 18, n. 1, 1992. p. 29-37.
- LIMA, L. A. S. Consciência Fonológica e O Processo De Ensino-Aprendizagem de L2. **IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, Editora Realize (publicação digital), 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID8013_15102017223736.pdf> Acesso em: 10 set. 2022.
- ARAÚJO GOMES, A. A; LUCENA, R. M; SILVA, M. R. **A consciência fonológica na aquisição de l2: uma discussão terminológica**. Signótica (UFG), v. 32, 2020.
- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford university press, 1989.
- FREITAS, G. C. M. **Sobre a consciência fonológica**. Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, p. 179-92, 2004.
- GAYER, J. E. L. Uma breve história dos constituintes prosódicos. Rio de Janeiro, **Revista Diadorim**, v. 17, n. 2, p. 149-172, 2015.
- GEESLIN, K. L.; LONG, A. Y. **Sociolinguistics and second language acquisition: Learning to use language in context**. New York: Routledge, 2014.
- GOMES, A. A. A. et al. **Contribuições das vozes sintéticas para o desenvolvimento da consciência fonológica em L2**. 2019. 220 f. Tese (Doutorado – programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London, Edward Arnold. 1985.
- LAMPRECHT, R. R. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- LIMA, L. A. S. et al. **Epêntese vocálica medial: análise dos efeitos da segunda língua (l2) na produção de língua materna (l1) sob a ótica da sociolinguística variacionista**. 2018. 206 f. Tese (Doutorado – programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- MASSINI-CAGLIARI, G. Introdução. In: **A música da fala dos trovadores: desvendando a pro-sódia medieval** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 17-28.

MOURA, F. J. A. A Consciência Fonológica no Nível Silábico Do Inglês: Influência na Produção da Paragoge em Monossílabos. **International Journal Education and Teaching**, v. 3, n. 3, p. 72-86, 2020.

OFUGI, M. S. et al. **A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE**. Goiás: Universidade de Goiás, 2016.

PEDROSA, J. **A ordem sujeito verbo/verbo sujeito na fala pessoense**. 2004, Dissertação (Mestrado – programa de Pós-Graduação em Letras), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SALOMÃO, A. C. B. **Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil**. Fórum Linguístico, p. 187-207, 2011.

SILVA JÚNIOR, L. **Interferências Rítmicas do Português Brasileiro no Inglês como L2. O choque acentual**. 2013. 224 f. Tese (Doutorado – programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA JÚNIOR, L. J. **Erro de leitura das vogais do inglês americano como língua estrangeira pelos falantes do português do Brasil: das redes de ensino estadual, particular e universidades**. 2009. 69 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística), Universidade Federal da Paraíba.

VINHAS, L. L. Elementos de ordem prosódica no funcionamento discursivo. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIÇÃO E DISCURSO (SITED)**. Núcleo de Estudos do Discurso Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ZACZEK, M. **A língua portuguesa para falantes de polaco: transferência da língua nativa para a língua estrangeira em processo de aprendizagem: o erro lexical e o erro gramatical**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa), Universidade de Lisboa, Lisboa.

APÉNDICE

APENDICE A – PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA USO DOCENTE

LET'S SPEAK!



UNIT 1

ENGLISH THE WORLD LANGUAGE!

You can enter a subtitle here if you need it





Available at: <https://bit.ly/3w7NdP1TheGlobalLanguage> accessed in: June 2021.

1. The representativeness of something is seen and interpreted in different ways. Looking at the image above, what are the contributions of the English language?

2. In a globalized world, the daily use of a foreign language is common in our daily lives. How is English introduced in your life, even if implicitly?

BEFORE READING

3. To learn a new language, we need to develop and/or expand some linguistic skills such as: listening, speaking, reading and writing. Given this, what are your biggest difficulties in the process of acquiring the English language?

READING

The infographic is a textual genre that is used to expose information and some visual representations. Thus, look at the infographic and the text below and discuss in the classroom what ideas are brought about through verbal and non-verbal information. After the discussion, answer what is asked.



Available at: <<https://bit.ly/3qDHgbmEnglishMatters>> accessed in: June 2021.

READING



Available at: <<https://escolakids.upf.com.br/historia/o-povo-brasileiro.htm>> accessed in: July 2021.

How Many People in The World Speak English?

Out of the world's approximately 7.8 billion inhabitants, 1.35 billion speak English. The majority aren't native English speakers, however. About 360 million people speak English as their first language. The most common first language is Chinese, followed distantly by Spanish and then, in third, comes English. In addition to being widely spoken, English is by far the most commonly studied foreign language in the world, followed by French at a distant second.

Why Learn English?

The sheer volume of people who speak English make it a very popular choice around the world. In many countries around the world, English is the most obvious choice for a second language. There are of course drawbacks to English's status as a lingua franca — including the fact that it gives an advantage to people born in predominantly English-speaking countries — but it's undeniably a useful tool that is ever-present in the worlds of business, entertainment, science and more.

If you're reading this article, however, there's an above average chance that you already know English. So we also want to highlight that it's great to expand your horizons by learning other languages. Not sure where to start? Check out our list of easiest languages for English speakers to learn here. Or if you want more of a challenge, take a look at the hardest languages to learn here.

Available at: <<https://bitly.com/txad5>> accessed in: July 2021.

AFTER READING

1. Mark which elements we can find in an infographic.



2. Taking into account the information presented. What is the main idea exposed in the infographic?

3. A number of factors are important in the second language acquisition process. Therefore, can cultural perspectives, in turn, help the absorption of linguistic elements?

4. Based on your prior knowledge. What do you mean by linguistic variation?

AFTER READING

5. We know that the English language has become the language most used by people around the world as a second language, spreading in many different ways over time. Thus, the emergence of variants at different linguistic levels is inherent, ranging from the phonetic to the pragmatic level. These facts occur due to the plurality of choices made by individuals, which are influenced by interlinguistic and extralinguistic factors. With this, can we affirm that there is a “correct” or “incorrect” variant, whether in the scope of orality and/or writing?

6. Starting from the debates in this unit. What is the importance of learning a foreign language today, as well as understanding its interlinguistic and extralinguistic characteristics?

UNIT 2

HOW CAN I SAY IT?



BEFORE READING



Available at <https://bit.ly/4809bG3> accessed in: February 2023.



Available at <https://bit.ly/3r07x0Z> accessed in: February 2023.



Available at <https://bit.ly/402M2Lo> accessed in: February 2023.



Available at <https://bit.ly/3rcpVWq> accessed in: February 2023.

When communicating orally, human beings use numerous sounds, whether in their mother tongue or in a foreign language. The English language, in turn, brings with it some strangeness to speakers of Portuguese as a mother tongue, as it is a language of different origins. Thus, the relationship between letters (code) and sounds are pronounced differently.

To help in the perception of some phonetic characteristics present in languages, we can use some textual genres. So, look at the images above and discuss the questions below.

1. Which textual genre can we denote from the observations made in the images above?

2. We know that the genres discussed above follow a certain organization. In this way, is it possible to say that interviews always follow the table structure?

BEFORE READING

3. The interview genre, despite its structural flexibility, is conceived in oral and written modality. Check whether the statement above is true or false.



LISTEN AND READ



Listen to five people talking about jobs interviews.



Jeanine,
South African

Jo,
English

Ivan,
American

Yasuko,
American

Joost,
Dutch

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; BARNES-MURPHY, Rowan. English file: Upper-intermediate. Student's book. Oxford University Press, 2001.

Among the most diverse phonetic-phonological aspects, the rhythm of English is one of the most unique and difficult characteristics of the English language. thinking of a practical example, the Portuguese language brings us a syllabic rhythm. on the other hand, English is considered accentuated. thus, in Portuguese sentences, usually, all the syllables are pronounced, in English this is not the case most of the time.

BEFORE READING

1. The images of the interviewees, it is noticeable that they are people from different countries. Which of the characters was the easiest and the hardest to understand?

2. From an auditory perspective, what do respondents have in common beyond?

3. Listen Again, Who (Jeanine, Jo, Ivan, Yasuko, Joost)

- didn't get the job because of his/ her age
- had their interview the most recently
- prepared for the interview by assessing how suitable he / she was for the job
- took some medicine to help make him / her feel less nervous
- tried to find out what the company believed in

4. Complete the **highlight** Colloquial English phrases. What do you think they mean?

I- 'I just practised every question that they could ask me **in my**

II- ' ... and then tried to **_____ my experience** to the various different points on the job interview ...'

LISTEN AND SPEAK

III- 'I think it went well because they _____ up with an email.'

IV- '... their philosophy, the history _____ and the _____ of the company.'

V- 'In the end they said I was too young so they _____ didn't _____ me.'

5. When reading the excerpts from the interview, it is possible to clearly notice the differences in pronunciation, and the pronunciation with regard to the graphophonic relationship. Thus, it is necessary to reflect on the phonetic-phonological differences between languages. Which sounds are more "weird" when pronounced?

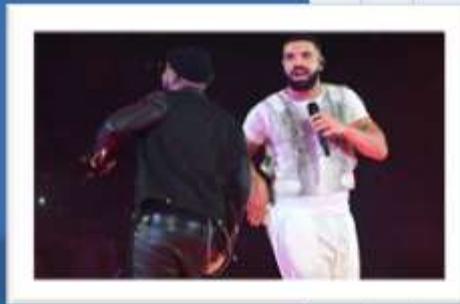
6. In pairs, produce an interview (oral in English) with a topic of your choice. Try to use the sentences that suit your level.



Available at: <https://www.aihr.com/blog/interview-guide/> accessed in: July 2021.

UNIT 3

THE RHYTHM OF THE LIFE!



Available at: <<https://bit.ly/3PqRXw2>> accessed in: February 2023.



Available at: <<https://bit.ly/3RbUfH7>> accessed in: February 2023.



Available at: <<https://bit.ly/3Er4iHJ>> accessed in: February 2023.

BEFORE READING

The rhythmic aspect of speech is an important element in the process of second language acquisition. In this way, music, poems, among others, become fundamental to the understanding and development of rhyme sensitivity by the learners.

1. According to the title of the unit and its respective images, what will we see this unit?

LISTEN AND READ

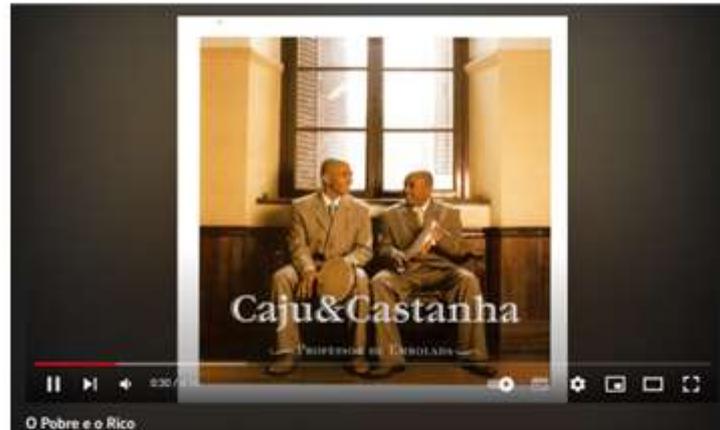


Listen to the songs below.



Available at: <<https://www.youtube.com/watch?v=RgKAFK5djSk>> accessed in: february 2023.

LISTEN AND READ



Available at: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mvpb1BCDKBM>> accessed in: february 2023.

Look at the excerpts of the respective songs.

SEE YOU AGAIN – WIZ KHALIFA

[...] Damn, who knew?
All the planes we flew
Good things we've been through
That I'd be standing right here talking to you
'Bout another path
I know we loved to hit the road and laugh
But something told me that it wouldn't last
Had to switch up
Look at things different, see the bigger picture
Those were the days
Hard work forever pays
Now I see you in a better place (see you in a better place) [...]

O POBRE E O RICO – CAJU & CASTANHA

[...] Rico come caviar come picanha filé
Na vida o rico tem tudo e come tudo o que quer
Aonde o rico bota o dedo o pobre não bota o pé
O pobre come bolacha tripa de porco e sardinha
Farofa de jerimum bucho de boi com farinha
Come cuscuz com manteiga e batata com passarinha [...]

LISTEN AND READ

2. In pairs, list the words that rhyme in the song if you again.

- Knew
- Days
- Path
- Place

- Pays
- Flew
- through
- laugh

3. Listen and repeat each sentence below.



- Damn, who knew?
- All the planes we flew
- 'bout another path
- I know we loved to hit the road and laugh
- Those were the days
- Hard word Forever pays

LISTEN AND SPEAK

Can't You See
By Scott Lentine

Can't you see
I just want to have a friend
Can't you see
I need the same connections in the end
Can't you see
I want a good job
Can't you see
I need to have stability and [...] be part of the general mob

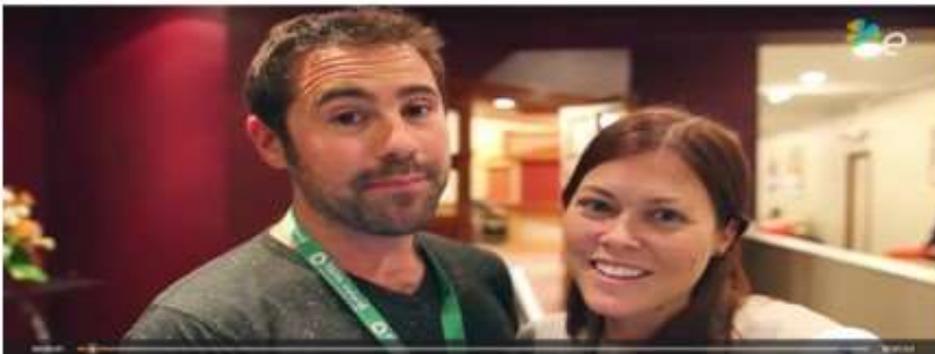
LISTEN AND SPEAK

Can't you see
I want to be independent on my own
Can't you see
I want to be able to have my own home
Can't you see
I want the same things as everyone else
Can't you see
I want to be appreciated for myself

4. What is the similarity between the poem and the songs above and which words rhyme within the text?

5. Based on your knowledge of the English language and with the help of the vocabulary demonstrated in the songs and poems, write rhyming sentences.

Watch the video below!



Available at: https://www.youtube.com/watch?v=U57pGA3fKml&t=178s&ab_channel=edublinTV
accessed in: february 2023.

6- What are the sentences that people are saying?

7- How does linguistic rhythm affect comprehension and communication in English?

8- Which countries are the people in the video from?

UNIT 4

DID YOU UNDERSTAND IT?



BEFORE READING

When we learn a language we are exposed to a number of sounds that we naturally repeat, and over time we develop the ability to combine them to form words, sentences, etc. When learning a new language the process becomes similar to what happens in the mother tongue. However, with the differences between languages, it is possible to observe the differences between the L1 and the L2, be it written or spoken.

1. When relating Portuguese and English, is it possible to perceive some similarities and differences between the two languages?

READING

2. Read and pronounce each sentence below.



THE RED PENCIL



THE
WOODPECKER
HAS A RED HEAD



THE BLACK
HELMET



ONE HOUR



THE BLUE MOUTH



THAT T-SHIRT

3. what could you tell from the pronunciation of the sentences in the previous question?

READING

1  *First I need to pass the theory exam. It's very difficult. I can't answer this question: 'Can you stop on a motorway?' I don't know!*

2  *Now it's time for the practical lessons. I need a driving instructor.*

Instructor Hello, can I help you?

Anna Yes, can I book some driving lessons, please?

Instructor Yes, of course. When can you start?

Anna On Monday? Can you come at 8.30?

Instructor No, I can't, but I can come at 9.30.

Anna OK. See you on Monday at 9.30.

3  *I have my practical test today. I'm very nervous.*

Examiner Good morning, Ms Taylor. OK, can you start the car, please?...

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; BARNES-MURPHY, Rowan. English file: Upper-intermediate. Student's book. Oxford University Press, 2001.

AFTER READ

When we read the dialog we notice a recurring theme in the lives of young people. After reading the text, observe and solve the questions below in pairs.

4. What is the text about?

5. After reading the dialog one notices that some words are repeated throughout the text. Name some of them.

LISTEN AND SPEAK

6. Listen and speak the sentences.

 cat	Can I park here? Yes, you can .
 car	No, you can't . You can't park here.
 computer	Where can I park? You can park here.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; BARNES-MURPHY, Rowan. English file: Upper-intermediate. Student's book. Oxford University Press, 2001.

7. Listen and write each word below.

LISTEN AND SPEAK

8. We have learned so far the similarities and differences between the phonemes of some English words. According to the words in question 7, separate them into two groups of words with similar sounds.

GROUP 1

GROUP 2

UNIT 5

SPEAK WITH ME!



BEFORE READING

1. From the images in the lesson title, we can deduce that we will talk about what topic?

2. Through the images you can perceive the presence of numerous foods. write down and read to the class which foods you usually eat for breakfast.

READING

Dominic from Bath in the UK

I have breakfast at home. I have cereal, fruit, and yoghurt, and I drink espresso coffee with hot milk. I usually have orange juice, too. I like my breakfast. I think it's very healthy.



Louisa from Miami in the USA

On Saturdays, my friends and I have a typical American breakfast. We don't have it at home, we go to a restaurant. We eat eggs, potatoes, sausages, and toast, and we drink orange juice and coffee. I don't have a big breakfast during the week, only toast and coffee. But I really like my breakfast on Saturdays!

READING

Ken from Osaka in Japan

In my family we have a traditional Japanese breakfast. It isn't very different from lunch and dinner. We have rice, fish, and miso soup, and we drink green tea. Today a lot of Japanese people have a European breakfast, and they don't drink tea, they drink coffee. I prefer our traditional breakfast.



OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; BARNES-MURPHY, Rowan. English file: Upper-intermediate. Student's book. Oxford University Press, 2001.

3. After reading the texts, you can see that the texts deal with breakfast in three different countries. Which breakfast did you find most interesting?

4. The foods and drinks in the English language can be written in a similar way to the Portuguese language. read and speak each food and drink highlighted in the texts above.

5. Listen and write each drink and food below.

SHE DOESN'T LIKE CHOCOLATE

Mackenzie doesn't like to eat chips or **chocolate** when he goes out to movie theatres. She strongly believes that the best thing to eat while watching a **movie** is popcorn. **Whether** it's a horror movie or a romantic one, it doesn't matter: popcorn remains the best thing. Many people tend to forget that there are many different varieties of popcorn. **Although** butter popcorn is a **classic** choice, Mackenzie also likes to try other things. By example, **sometimes**, she eats caramel popcorn. Also, at the movie theatre of his **neighborhood**, they offer salty flavors such as chili powder, **cheese** powder, etc. For a salty choice, that's what she asks everytime. At the end of the day, it doesn't matter which one she gets, as long as it's popcorn.

Available at: <<https://aulasdeinglesgratis.net/183-popcorn-pipoca/>> accessed in: february 2023.

we can say that the syllable separation between Portuguese and English is different, since the relationship between spelling and pronunciation occurs differently in both languages. With the help of the text above, answer the following questions.

10. Look at the highlighted words in the text and transcribe below how many syllables each one has.

11. Listen, speak, and separate the syllables of the words below.

VEGETABLES

POTATOES

SALAD

CEREAL

YOGHURT

12. Write about what you have learned about phonological awareness and the differences between 'write' and 'speak' between Portuguese and English.

APÊNDICE B – LINK PARA MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR

<https://drive.google.com/drive/folders/1QhQftvZ12mspiITPbUdPATtLwssmFQ6y?usp=sharing>