PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRONÚNCIA DO "TH" PARA BRASILEIROS EM CONTEXTO DE ESCOLA BILÍNGUE

Didactic proposals for developing "th" pronunciation among Brazilians in a bilingual school setting

GLENDA KAROLINE SILVA AZZOLINI

Mestre em Letras Português/ Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná

E-mail: glendakarolinee@gmail.com

CLAUDIA MARCHESE

Professora associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco

E-mail: claudiam@utfpr.edu.br

ANA PAULA PETRIU FERREIRA ENGELBERT

Professora associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba

E-mail: analetriu@utfpr.edu.br

Resumo: O presente artigo visou a elaboração de propostas didáticas para o desenvolvimento da pronúncia das fricativas dentais [θ] e [ð], para alunos brasileiros que estão aprendendo a língua inglesa como língua estrangeira. As propostas foram aplicadas e verificou-se sua eficácia. Essa temática foi escolhida por se tratar de uma dificuldade recorrente de uma turma de 4° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola particular com programa bilíngue de Francisco Beltrão-PR. A metodologia adotada se enquadra no modelo de relato de experiência distante, uma vez que se relatou a vivência de algumas aulas na instituição de ensino, que foram previamente planejadas com apoio teórico-metodológico, bem como foram analisados e relatados os resultados dessa produção de conhecimento. As aulas foram planejadas previamente, baseadas na instrução explícita da pronúncia, desde a introdução do conteúdo aos exercícios. As atividades procuraram englobar as habilidades de *listening, reading, spe-*

aking e *writing* (compreensão auditiva, leitura, conversação e escrita, respectivamente) em um contexto real e significativo para os alunos. As aulas foram gravadas para melhor análise e sondagens da pronúncia dos alunos. Os resultados indicam, entre outras conclusões, que há efeitos positivos na instrução explícita da pronúncia, uma vez que a maioria dos alunos conseguiram se tornar conscientes e diferenciar os sons do "th" e transcrevê-los na atividade de *Listening.* Metade dos alunos conseguiram rimar as palavras na atividade de *Writing,* alguns alunos apresentaram melhora da pronúncia do fonema [ð] e maioria dos alunos apresentou melhora na pronúncia do fonema [θ].
Palavras-chave: Proposta didática; pronúncia das fricativas dentais [θ] e [ð]; contexto bilíngue.

Abstract: The present article aimed at the elaboration of teaching proposals for the development of the pronunciation of the dental fricatives [θ] and [ð], for Brazilian students who are learning English as a foreign language . This theme was chosen because it is a recurring difficulty of a 4th grade class of Elementary School, from a private school with a bilingual program in Francisco Beltrão-PR. The methodology adopted fits into the distant experience reporting model, since the experience of some classes in an educational institution was reported, which were previously planned with theoretical-methodological support, as well as the results of this production of knowledge were analyzed and reported. The classes were planned in advance, based on explicit instruction in pronunciation, from how to introduce content to exercises. The activities sought to encompass listening, reading, speaking and writing skills in a real and meaningful context for the students. The classes were recorded for better analysis and probing of students' pronunciation. The results indicate, among other conclusions, that there are positive effects in the explicit instruction of pronunciation, since most students were able to become aware and differentiate the sounds of "th" and transcribe them in the Listening activity. Half of the students managed to rhyme the words in the Writing activity, some students showed improvement in the pronunciation of the phoneme [ð] and most students showed improvement in the pronunciation of the phoneme [θ].
Keywords: Didactic proposal; pronunciation of dental fricatives [θ] and [ð]; bilingual context.

INTRODUÇÃO

Com base nas dificuldades de pronúncia que aprendizes brasileiros têm na aquisição do inglês como L2, este artigo visa apresentar os resultados da implementação de propostas didáticas para o desenvolvimento da pronúncia da representação do "th" para brasileiros. O objetivo do trabalho com a pronúncia foi desenvolver a consciência a respeito da produção e da percepção das fricativas dentais do inglês, já que esses fonemas não são encontrados em português brasileiro.

Foram identificadas, entre alunos do 4° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (entre 8 e 9 anos de idade), dificuldades de pronunciar as fricativas dentais [θ] e [ð]. Sendo assim, este artigo visa no que é possível ser feito em termos de explicação e atividades para ajudá-los a tornar a pronúncia desses sons mais inteligível.

Como professores, é preciso pensar criticamente a respeito da prática pedagógica para que as aulas sejam planejadas de acordo com a realidade e necessidade dos alunos.

Diante disso, ao se deparar com uma dificuldade geral dos alunos nesses pontos da pronúncia, foi primordial debruçar-se sobre a teoria e buscar formas didáticas para ajudá-los a melhorar os aspectos da pronúncia anteriormente citados.

Uma vez que a problematização aqui apresentada é muito comum na realidade da sala de aula, este artigo poderá trazer uma direção de como trabalhar os aspectos da pronúncia citados, além de outras contribuições para o âmbito acadêmico.

LÍNGUA COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO

A língua é um mecanismo de comunicação em que um certo grupo de falantes consegue se entender e comunicar entre si. Ao observarem-se os elementos da língua, de acordo com Leffa (2016), – sons, palavras, frases, textos – percebe-se que eles interagem entre si, bem como interagem com elementos sociais, extralinguísticos, produzindo sentido. Portanto, entende-se que a língua é um sistema complexo que se adapta ao tempo e lugar, de modo que ensiná-la de forma segmentada e linear se torna inexequível.

A esse respeito, Menezes (2013, p. 408) atesta que "A linguagem deve ser entendida como um sistema dinâmico não linear, composto por elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos inter-relacionados, que nos permitem pensar e agir em sociedade[1]". Em outras palavras, o fato de a língua ser esse sistema dinâmico é que nos permite raciocinar e conduzir-nos no corpo social.

Como a língua não é estática no tempo e espaço, o modo de ensiná-la, sendo materna, estrangeira ou adicional também não o pode ser. Por esse dinamismo, entende-se que também adotar a visão de língua como um Sistema Adaptativo Complexo

1 Texto original: "the language must be understood as a non-linear dynamic system, made up of interrelated biocognitive, sociocultural, historical and political elements, which enable us to think and act in society. A tradução é de responsabilidade da autora do artigo.

na aquisição de uma L2 seja a melhor escolha, uma vez que a língua e seu ensino se relacionam com a realidade e tem o poder de mudá-la, além disso:

> Se a língua não fosse complexa, não poderia se adaptar ao contexto em que é usada, porque um elemento isolado fecha-se sobre si mesmo e não consegue interagir com outros elementos. Por outro lado, a adaptação é um processo de mudança, só viável pela abertura de um sistema a outros sistemas, com os quais é capaz de trocar informações e viabilizar essa mudança (Leffa, 2016, p. 4).

Partindo desse raciocínio, esse sistema precisaria se mover, de acordo com Menezes (2013), para uma área com máximo potencial para aprendizagem, chamada "borda do caos". Não se entraria no "caos", mas manter-se-ia na linha entre ele e a ordem, nas palavras de Oekerman (1997), onde haveria de se explorar, experimentar, arriscar. Ali ocorreria o processamento da informação, de modo que novas atitudes seriam experimentadas, riscos seriam assumidos e assim o sistema operaria em seu nível de funcionamento mais alto. O sistema aprende ou evolui quando a mudança é inovadora, através do surgimento de um novo comportamento que é favorável para ele de alguma forma, em que as regras operantes e as tarefas primárias são alteradas de um jeito que os níveis gerais de competência do sistema são melhorados em relação a outros (Oekerman, 1997).

Para compreender como, o ensino e aquisição de uma L2 se dariam através dos sistemas adaptativos complexos é preciso entender o que são e como funcionam os atratores. Esse conceito teve sua origem na Física, mas logo adentrou o campo das Ciências Humanas, e podemos descrevê-los "como forças que atuam dentro do sistema, convergindo em direções opostas; de um lado, no sentido da estabilidade do sistema, (...) de outro, no sentido da desestabilização" (Leffa, 2016, p.8).

Ainda segundo esse autor, essas forças são opostas, mas atrativas: a da estabilidade busca preservar os comportamentos e estados já estabelecidos, a da desestabilização ou transformação traria o sistema para a borda do caos instigando as modificações necessárias para o sistema evoluir.

O conceito de atratores condiz com o ensino da língua estrangeira uma vez que, conforme Leffa (2016), o atrator estabilidade poderia representar as abordagens mecânicas usadas no passado, que faziam com que o aluno meramente repetisse frases desprovidas de sentido focadas apenas na análise sintática. Em contrapartida, os críticos a essas abordagens agiriam como atratores da desestabilização, e através de suas ideias inovadoras, foram agentes das transformações almejadas.

Atualmente, nas palavras desse autor, dentro desse sistema adaptativo complexo que é o ensino de línguas, os atratores de estabilidade poderiam ser as normas da sala de aula, os recursos disponíveis e também não apenas aspectos negativos, mas também os positivos, como os princípios que devam ser mantidos na aprendizagem. Por outro lado, os atratores da desestabilização poderiam ser a carga horária insuficiente e a insatisfação do aluno, que poderiam trazer o professor para a área de criatividade máxima, permitindo inovações para a sala de aula que podem enriquecer a vivência escolar de todos os envolvidos.

Visando mais especificamente a aquisição da L2, tanto essa como a L1 também poderiam agir como atratores, atraindo e repelindo o aprendiz:

> A primeira e a segunda línguas funcionam como atratores. Um atrator é "uma região de um sistema para a qual o sistema tende a se mover" e o desenvolvimento da linguagem oscila entre esses dois polos. O aprendiz da língua é atraído ou repelido por um desses polos e desse ciclo de atração e repulsão emerge um terceiro, a interlíngua (Menezes, 2013, p. 408)[2]

Em outras palavras, os processos dentro do sistema se atraem, a L1 e a L2 atraem o aprendizado para si. O estudante é atraído e repelido para/pelas línguas. "*Interlanguage"* é a língua que o falante produz, intermediária, entre L1 e L2 e que possui características próprias (Menezes, 2013). Os elementos de cada língua se relacionam de forma imprevisível e interagem entre si, fazendo com que o sistema mude e que ocorra a aquisição.

Portanto, para os fins deste artigo, entende-se que a língua, bem como seu ensino e aquisição fazem parte de um sistema adaptativo complexo, que se altera no tempo e espaço, que leva aprendiz e professor à beira do caos, e que através dos atratores, haja a perturbação da estabilidade dando lugar à inovação, transformação necessária para que a aquisição aconteça.

2 Texto original: "The first and second languages work as attractors. An attractor is "a region of a system into which the system tends to move" and language development swings between these two poles. The language learner is attracted or repelled by one of these poles and out of this cycle of attraction and repelling emerges a third, namely, interlanguage (Menezes, 2013, p. 408). A tradução é de responsabilidade da autora do artigo.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DO INGLÊS COMO L2

A consciência fonológica, segundo Battistella, "corresponde a um conhecimento sobre as unidades de uma língua, uma habilidade de reconhecer e manipular sons que compõem o próprio falar, de uma maneira consciente" (2010, p.30), prestando-se atenção não ao conteúdo da palavra, mas à sua estrutura. Esse conceito é muito importante tratando-se da aquisição de uma L2.

Nesse mesmo sentindo, o termo consciência fonológica "diz respeito a uma reflexão consciente acerca do sistema de sons da língua" (Alves, 2016, p. 202). Ser consciente é conseguir raciocinar sobre, neste caso, sobre a própria língua, e ao se tratar da aquisição de uma L2, também conseguir refletir intencionalmente sobre ela.

> A consciência fonológica envolve o reconhecimento, pelo indivíduo, de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (Moojen *et al.* 2003, p. 11).

Nesse sentido, refletindo sobre o sistema sonoro da língua, também seria possível notar as diferenças entre língua materna e estrangeira, bem como manipular os sons de modo a fragmentá-los em elementos menores, adicionar sons a uma palavra, substituir ou exclui-los também. Essa segunda parte na língua materna é desenvolvida principalmente na infância. Já na L2 quase sempre é desenvolvida na sala de aula, em um contexto mais formal de aprendizagem (Gomes, et al., 2020).

Considerando apenas estudantes já alfabetizados na língua materna, Alves (2012) diz que, em decorrência disso, eles já trazem uma bagagem linguística, com padrões de sons fortemente ajustados. Por isso, é um grande desafio diferenciar esses sons dos da língua estrangeira, e devido ao fato de o português não apresentar certas categorias fonológicas que o inglês tem, os indivíduos tendem a enquadrar nas categorias da L1 os sons da L2. É o que acontece com os sons das fricativas [θ] e [ð], em *think* e *there* respectivamente, por exemplo, objeto de estudo deste artigo. Elas não fazem parte das categorias fonológicas do português, por isso os estudantes podem ter dificuldades em distingui-las e/ ou produzi-las. De acordo com Alves (2012), o ensino da pronúncia ora recebeu ênfase, ora não foi muito estimulado ao longo das diferentes abordagens de ensino de L2. Todavia, devido à problemática da diferenciação entre sons de uma L1 e uma L2 por aprendizes, o autor fortemente recomenda o ensino explícito dos aspectos de pronúncia da L2.

Ademais, segundo o modelo teórico referente ao processamento do som *Speech Learning Model* de Flege (2005), existe grande conexão entre a distinção de sons e sua produção, consequentemente, é muito possível que novas categorias fonológicas sejam criadas para uma L2. Aliás, para o autor, quanto maior a diferença do som entre L1 e L2, maior a probabilidade de isso acontecer. Os elementos fonéticos da língua materna da estrangeira coexistem num mesmo espaço fonológico, segundo o autor, de forma que exercem influência mútua. Por essa razão, caso uma categoria não seja formada para um som da L2 por ser muito parecido com o da L1, é muito possível que ele seja assimilado de forma a produzir um som L1-L2 "fundidos".

Ter essa consciência dos sons dos vocábulos e conseguir manipulá-los, percebendo as diferenças entre L1 e L2 pode fazer com que o aprendiz reconheça suas dificuldades e busque uma forma de melhorar a pronúncia dessas palavras, de forma autônoma ou recorrendo ao seu professor.

Para ajudar o aprendiz a superar suas dificuldades, é interessante observar as etapas envolvidas no processo de desenvolvimento da consciência fonológica e conferir em que parte será preciso maior assistência. As etapas iniciam com o *input* (dados linguísticos de entrada), seguidos da reflexão e estranhamento dos sons entre L1 e L2. Então ocorre a criação de mecanismos internos para o aprendizado e consecutivamente o aprendiz vai desenvolvendo a consciência dos sistemas fonológicos na língua estrangeria, bem como a capacidade de manipular os sons e adquirir um novo som (Alves, 2012).

Tendo em vista o tema discutido e descoberto o que precisa ser aperfeiçoado no que tange ao desenvolvimento da consciência fonológica de uma L2, compete ao professor trabalhar em sala de aula os aspectos fonológicos da L2 de modo explícito, qual seja, todo o "conhecimento que se mostra verbalizável, analisável" (Alves, 2004, p. 28). Esta aprendizagem difere da implícita, que Alves define como "uma forma de conhecimento intuitiva, não facilmente verbalizável" (2004, p. 29). Tipicamente, o conhecimento implícito ocorre de forma natural e automatizada, como acontece na infância a aquisição da língua materna.

Por conseguinte, a instrução explícita permite que o aprendiz passe a prestar atenção aos aspectos que normalmente ele teria dificuldade em notar sozinho, como por exemplo os sons das fricativas [θ] e [ð]. Além de se atentar aos aspectos formais da L2, levando em consideração teorias contemporâneas de aquisição ou desenvolvimento de L2 que priorizam seu aspecto comunicativo e foco na construção de sentido, o professor tem o desafio de ensinar essa pronúncia (além de outras), em um am-

biente significativo e com comunicação efetiva, fazendo com que o estudante atribua significado ao que está aprendendo.

Perpassando pela consciência fonológica, identificando as dificuldades dos alunos que neste artigo focará nos sons das fricativas dentais, através da aprendizagem explícita, o professor então precisa colocar em prática o ensino da pronúncia para auxiliar os alunos. Sendo assim, Alves (2012) orienta como inserir essa prática de forma mais sistemática e significativa: o professor tem que dominar o que vai lecionar, deve ensinar de forma contextualizada buscando equilíbrio entre forma e conteúdo e delimitar os objetivos de modo claro. Além disso, precisa estar atento à necessidade dos alunos e assim estruturar o conteúdo.

Ainda conforme o autor, é importante destacar os objetivos considerados fundamentais: inteligibilidade, acurácia e fluência. O primeiro, corresponde à habilidade em ser compreendido, o segundo remete à fala do aprendiz ser a mais parecida a um falante nativo quanto possível, e a terceira condiz com a facilidade em comunicar-se de forma efetiva. O presente trabalho terá como foco o primeiro objetivo, tendo em vista ser o mais iminente para que se estabeleça a comunicação.

INTELIGIBILIDADE

Por muito tempo, o estudo da pronúncia da língua inglesa teve como parâmetro o nível de acurácia dos aprendizes, ou seja, entendia-se que a melhor pronúncia seria dada pelos estudantes que se aproximassem mais de um falante nativo. Todavia, com a expansão do uso do inglês como idioma de comunicação pelo mundo, de fato a língua inglesa é utilizada não apenas por falantes nativos do idioma como por falantes de diversas origens linguísticas. Tal diversidade se traduz em diferentes formas de expressão da língua inglesa, o que levou autores como Jenkins (2009) se referir a "World Englishes", termo que indica a variedade em que a língua inglesa é utilizada globalmente. Diante de tal diversidade, a autora reflete sobre a condição de inteligibilidade de uma língua que é expressa de diferentes formas.

Dessa maneira, a ideia de acurácia no uso da língua inglesa tem sido relativizado com a sugestão do conceito de inteligibilidade, que se pode definir por "a extensão na qual as percepções dos ouvintes se alinham com as intenções dos falantes (o entendimento de fato)" (Munro; Derwing, 1995, p. 14), ou seja, "no ato conversacional não seria necessário que os aprendizes estrangeiros produzissem sequências sonoras

idênticas às de falantes nativos daquela língua, desde que fossem inteligíveis" (Albuquerque; Becker, 2021, p. 236).

Partindo dessa premissa, o mais importante seria que a comunicação fosse estabelecida, que o emissor conseguisse transmitir sua mensagem e que o receptor fizesse um esforço para compreendê-la. Segundo os autores Munro e Derwing (1995), o esforço para estabelecer a comunicação precisaria partir do falante e também do ouvinte, ou seja, ambos seriam responsáveis por isso.

Esse conceito é muito relevante, uma vez que o número de falantes nativos do inglês é superado pela quantidade de não nativos no mundo (Albuquerque; Becker, 2021, p. 238). Trazendo esse entendimento para a realidade da sala de aula e da problematização do presente artigo, tem-se que:

> (...) a partir do viés da inteligibilidade, ambos, professor e aluno, podem melhor entender as dificuldades de se aprenderem determinadas sequências sonoras e optar por priorizar o ensino-aprendizagem dessas. Por exemplo, a partir da reflexão sobre quais aspectos seriam mais difíceis para um aluno brasileiro ser compreendido em inglês, o professor pode trabalhar com o ensino-aprendizagem implícito (trazendo aspectos de produção e compreensão de sons junto com outras atividades de leitura e/ou produção oral) e explícito (realizando exercícios e orientações específicas sobre as características de produção de determinadas sequências sonoras) do inglês ou outras L2s. Dessa forma, melhorar sua pronúncia para que esta seja mais inteligível (Albuquerque; Becker, 2021, p. 238).

Reconhecida as dificuldades de pronúncia dos alunos, é importante trabalhá-las para que os alunos falem de modo compreensível. De acordo com Yoshida (2013), é ultrapassada a necessidade de ter apenas as habilidades de escrita e leitura no inglês. Muitos de nossos alunos se comunicarão com nativos e não nativos que falam a língua inglesa. Mesmo que eles saibam muitos vocábulos e entendam bem a gramática, se sua pronúncia não for inteligível, a comunicação será prejudicada. É preciso ter o compromisso de ensinar as ferramentas para que os estudantes se comuniquem na língua estrangeira de maneira bem-sucedida.

Para o presente estudo, o enfoque está na dificuldade encontrada que alunos encontram na pronúncia das fricativas [θ] e [ð] e como isso pode afetar a compreensibilidade na comunicação. A autora Jenkins (2005) criou o chamado *The Lingua Franca Core (LFC)*, um guia fonológico que ajudaria falantes não nativos a perceber quais aspectos prejudicariam ou não a inteligibilidade no inglês no momento da comunicação oral. A

autora inclui no LFC a extensão de vogais, ditongos, consoantes, entre outros, porém descarta as fricativas dentais.

Alguns estudiosos, no entanto, discordam da proposta do LFC por não o considerarem confiável. “Alguns estudiosos não o consideram definitivo, argumentando que há a necessidade de um maior número de dados empíricos para confirmar a inclusão e/ou exclusão no LFC das áreas de pronúncia sugeridas por Jenkins (2005)” (Cruz, 2006, p. 2).

Por serem as fricativas uma dificuldade recorrente, é importante que os aprendizes sejam conscientes da produção e diferença desses sons dos sons das categorias fonológicas maternas. Além disso, saber reconhecer e pronunciar as fricativas dentais é importante porque ambas diferenciam palavras, como se observa nos seguintes pares mínimos, por exemplo:

Tabela 1: Tabela de pares mínimos para a prática dos fonemas /t/, /θ/, /d/ e /ð/.

/t/	/θ/
for**t**	four**th**
tree	**th**ree
tin	**th**in
fate	fai**th**
boat	bo**th**
team	**th**eme
tank	**th**ank

Fonte: Adaptado de: *Sonus Intensive Articulation Programs*[3]

É importante ter esse cuidado com a pronúncia para não acabar falando outra coisa muito diferente do esperado, e prejudicar a comunicação. Assim, percebe-se que trabalhar as dificuldades das produções sonoras do “th” é relevante para ajudar os aprendizes a se comunicarem de maneira mais inteligível, bem como desenvolver uma melhor compreensão dos sons do discurso oral.

Dessa forma, entendendo que os aprendizes fazem parte desse mundo globalizado e que muito provavelmente se comunicarão com outros falantes nativos e não

3 Imagens adaptadas disponíveis em:<https://encurtador.com.br/FmKC> e <https://encurtador.com.br/grfD> Acesso em: 10 out. 2022.

nativos do inglês, é que se propõem atividades didáticas não para elevar sua acurácia, mas para ajudar os alunos a desenvolver sua pronúncia para que esta seja mais compreensível no que tange as fricativas dentais.

METODOLOGIA

Para a pesquisa cujos resultados se apresentam neste artigo, foi escolhida uma turma de 4° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais em que foram identificadas as dificuldades na pronúncia já mencionadas. A turma era composta de 31 alunos brasileiros, todos entre 8 e 9 anos de idade, estudando em escola brasileira com programa bilíngue em uma instituição particular de Francisco Beltrão, Paraná, e que tinham aula com a mesma professora, que não é falante nativa de inglês, durante o primeiro semestre de 2022, no qual ocorreram as intervenções.

A metodologia adotada se enquadra no modelo de relato de experiência, "Ao considerar o RE como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas (...)" (Mussi; Flores; Almeida; 2021; p. 4). O artigo visa relatar a vivência de algumas aulas em instituição de ensino, que foram previamente planejadas com apoio teórico-metodológico, bem como analisar os resultados dessa produção de conhecimento. Assim sendo, esse relato em contexto acadêmico é caracterizado como experiência distante, que "é empregada de maneira intencional para compreensão, crítica e reflexão diante dos acontecimentos, ou seja, constituição analítica do conhecimento" (Mussi; Flores; Almeida; 2021; p.5).

Para responder à pergunta da pesquisa, foi planejada uma aula tendo como foco explicação e atividades para ajudar os alunos a desenvolver sua pronúncia para que esta seja mais inteligível. Os alunos foram previamente gravados para uma apresentação e, dessa forma, foi possível identificar as principais dificuldades de pronúncia já citadas.

Para introduzir o conteúdo a ser estudado e praticado, foi exibido um vídeo (*TH Digraph Sound | TH Song and Practice | ABC Phonics Song with Sounds for Children*)[4] para a turma, com foco na pronúncia desejada. A professora conduziu à percepção da diferença dos sons distintivos [θ] e [ð] do "th". Os alunos não eram conscientes da diferença dos sons, mas a professora os ajudou a notá-la, explicando como pronunciá-los de forma inteligível.

4 Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TlX5jSEN5sQ

Após a exibição do vídeo, foi escrito no quadro alguns exemplos de palavras contidas nele: *thorn, thunder, mother, brother.* Perguntou-se aos alunos se o mesmo som era produzido em todas as palavras. Em seguida, mostrou-se aos alunos como articular esses sons, lembrando que eles não fazem parte do português. Para simplificar, pediu-se aos alunos que colocassem a mão na garganta para sentirem ou não a vibração dos sons ao pronunciares as palavras.

Assim, foi apresentado o símbolo fonético [θ] para as palavras que não produziam vibração e o símbolo [ð] para as que produziam. Além disso foi ensinado a forma de articulação segundo explica Marks (2007), qual seja, para produzir o som da fricativa surda, pediu-se para os alunos colocarem a língua logo atrás dos dentes superiores e inferiores e praticar a saída de ar, e depois pronunciar os exemplos. Para produzir o som da fricativa vozeada, pediu-se para eles fazerem um contato frouxo entre a língua e a parte de trás dos dentes e empurrar o ar através do espaço, bem como colocar a mão na garganta para sentir a vibração das cordas vocais. Depois, praticar com os exemplos.

Em seguida, os alunos passaram a fazer as atividades orientados pela professora. Atividade 1: entregar *cards* para as crianças com palavras escritas conhecidas com "th", por exemplo: "*anything, that, everything, although, author, birthday, brother, leather, bath, this health, healthy, weather, method other, whether*...". Em duplas ou em grupos de quatro alunos, pedir para eles pronunciarem e colocarem as palavras nas caixinhas corretas, identificadas com os símbolos [θ] e [ð].

As atividades em grupo estimulam os alunos a se ajudarem e a desenvolverem mais confiança no que fazem, porque não sentem tanto receio de errar. Depois que todos terminarem a primeira atividade, foi corrigida palavra por palavra escrevendo no quadro, fazendo os alunos repetirem e colocar nas caixinhas corretas caso eles tenham trocado.

Para a segunda atividade, testou-se o entendimento dos alunos ao brincar com rimas. Entregar a atividade escrita abaixo e pedir para colocarem as palavras (escritas no quadro) que rimam com as que estão em negrito, e que faça sentido. Essa atividade deve ser feita individualmente e entregue para a professora corrigir.

Figura 1: Exemplo de atividade de conscientização fonológica por meio de rimas em língua inglesa.

*a) In the toy store my father doesn't want to buy **anything**, but I want to buy _____!*
*b) I want to put on my **leathe**r jacket because of the cold _____!*
*c) Family and friends: I love **both** because they are _____ it !*
*d) Sometimes I like to **bother** my _____!*
*e) Just because you're **wealthy** doesn't mean you are _____!*
*f) Look at **their** hats! **Where**? Over _____!*

Fonte: elaborado pela autora.

Outro exercício para dar seguimento com a aula foi exercitar o *Reading e Speaking,* habilidades de leitura e fala, respectivamente. Os diálogos a seguir foram retirados do livro *English in use,* (Marks, 2007, p. 38), e podem ser feitos em dupla, sob a supervisão do professor:

Figura 2: Diálogo utilizado para a prática da pronúncia dos fonemas interdentais /θ/ e /ð/ em língua inglesa.

Student A: I **th**ought April the twelf**th** was a Tuesday, but it's a **Th**ursday.
Student B: I've got **th**ree bir**th**days this mon**th**.
Student A: **Th**ree bir**th**days? What do you mean?
Student B: My wife's, my son's and my daughter's!
Both Students: It's **th**irteen degrees in the nor**th**, and **th**irty in the sou**th**.
Student A: One **th**ird is **th**irty-**th**ree per cent, isn't it?
Student B: **Th**irty-**th**ree and a **th**ird per cent, to be exact.

Student A: Can I have one of **th**ose, please?
Student B: **Th**ese?
Student A: No, **th**e o**th**ers, over **th**ere.
Student B: Two coffees, please.
Student A: Wi**th** milk?
Student B: One wi**th**, and one wi**th**out.

Fonte: English pronunciation in use (Marks, 2007, p. 38).

Por fim, para praticar a habilidade auditiva (*Listening),* propõe-se entregar a atividade seguinte para os alunos, os quais devem completar os espaços em branco conforme ouvirem a *teacher* ditar. A seguine atividade foi retirada do livro *English in use,* (Marks, 2007, p. 39), e sugere-se que os alunos façam individualmente.

Figura 3: Atividade de preenchimento de lacunas utilizada para consolidar a percepção e a produção dos fonemas interdentais /θ/ e /ð/ em contexto comunicativo.

1) The weather will be fine for _____ next _____ days. _____, on _____, _____'ll be some rain in the _____ _____. The _____ will be dry and sunny, but only about _____ degrees.

2) A: I'm thinking of going to the _____ tonight.

B: Me too! Let's _____ go _____ !

3) A: Are you _____?

B : No, _____.

4) A: _____ are my _____ and _____, about _____ years ago. And _____ is my older _____ - he was about _____ years old.

B: And _____ baby – is _____ you?

A: Yes, _____'s me, _____ my _____ in my _____!

Fonte: elaborado pela autora.

Segue o *answer key* da atividade acima, retirada do livro *English in use,* (Marks, 2007, p. 142):

1) The **weather** will be fine for **the** next **three** days. **Then**, on **Thursday**, **there**'ll be some rain in the **north**. The **south** will be dry and sunny, but only about **thirteen** degrees.
2) A: I'm thinking of going to the **theatre** tonight. B: Me too! Let's **both** go **together**!
3) A: Are you **thirsty**?

   B: No, **thanks**.

4) A: **These** are my **mother** and **father**, about **thirty** years ago. And **this** is my older **brother** – he was about **three** years old.

B: And **the** baby – is **that** you? A: Yes, **that's** me, with my **thumb** in my **mouth**!

A pesquisadora utilizou quatro aulas para seguir todo o planejamento e realizar as atividades. As aulas foram gravadas para melhor análise dos resultados e sondagem da pronúncia.

RESULTADOS

Feita a introdução do conteúdo, os alunos conseguiram se tornar conscientes da diferença dos sons surdo e vozeado do "th", praticando como pronunciar essas palavras da forma mais inteligível possível, e assim, isso permitiu que conseguissem manipular esses sons, alguns com mais dificuldade e outros com mais facilidade.

Depois de praticar a forma de articular os sons em questão, os alunos fizeram a primeira atividade. Em duplas, foi pedido para eles pronunciarem e colocarem as palavras nas caixinhas corretas, identificadas com os símbolos [θ] e [ð]. Ao todo havia 28 palavras escritas com "th" e maioria delas era conhecida pelas crianças. Das catorze duplas (alguns alunos faltaram na aula), um grupo trocou 15 palavras, os demais trocaram menos de 10 palavras. As palavras com mais troca foram: *"whether thin, method, leather"*, o que é compreensível, uma vez que não são tão utilizadas pelos alunos.

Em seguida, testou-se o conhecimento dos alunos brincando com rimas. Foi entregue a segunda atividade e eles tinham que escolher seis palavras (das 28 escritas no quadro) que rimassem com as negritadas, e que fizessem sentido. Essa atividade foi feita individualmente e entregue para a professora corrigir. Metade dos alunos tiveram três acertos ou menos, a outra metade, quatro acertos ou mais. Foi bem comum o uso de palavras que rimavam, porém não davam sentido à frase.

Na atividade de *Reading,* percebeu-se a melhora da pronúncia da maioria dos alunos ao ler as palavras com o fonema [θ]; alguns realizaram a troca pelo /t/, principalmente nas palavras *three* e *Thursday,* e outros fizeram a troca pelo /f/ em *birthday*. Já na leitura do fonema [ð] percebeu-se uma maior dificuldade por parte dos alunos, menos da metade apresentou melhora da pronúncia, a maioria continuou realizando as trocas pelo som de /d/, enquanto alguns, provavelmente influenciados pela escrita, ainda pronunciavam as palavras com o som de /t/.

A última atividade foi feita para praticar a habilidade auditiva (*Listening),* dos alunos, os quais deviam completar os espaços em branco conforme ouviram a *teacher* ditar as palavras estudadas. Para avaliar a atividade, foram usados os conceitos: insuficiente, bom e ótimo. Oito atividades foram consideradas insuficientes, seja porque os alunos não conseguiram transcrever ou escreveram de forma muito diferente da gramática padrão. Cinco atividades tiveram conceito bom, porque houve poucas trocas do "th" pelo som de /f/ ("*feater"* para "*theater*") ou /d/ ("*togeder"* ao invés de *"together"*). Os demais, que eram a maioria, tiveram consideras as atividades com conceito ótimo, por escreverem tudo ou quase tudo corretamente.

CONCLUSÃO

O artigo trouxe uma análise da aplicação de exercícios de pronúncia com vistas à melhora da consciência fonológica em língua inglesa pelos participantes da pesquisa, alunos do 4° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de uma escola brasileira com programa bilíngue, tendo em vista a dificuldade que esses alunos apresentavam.

A maioria dos alunos conseguiram se tornar conscientes e diferenciar os sons das fricativas dentais da língua inglesa e inclusive transcrevê-los na atividade de *Listening.* Metade dos alunos conseguiram desenvolver a consciência fonológica para rimar as palavras na atividade de *Writing.* Alguns alunos apresentaram melhora da pronúncia do fonema [ð] e a maioria deles apresentou melhora na pronúncia do fonema [θ].

Assim, tendo em vista a análise dos resultados, é possível concluir que há efeitos positivos na instrução explícita da pronúncia, as propostas didáticas desenvolvidas trouxeram uma direção eficiente de como trabalhar os aspectos dos fonemas surdo e vozeado do "th", uma vez que houve melhora da pronúncia pela maioria dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade. 2004. 335 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Escola de Educação. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.

ALVES, Ubiratã. Consciência dos aspectos fonético/fonológicos da L2, 169 – 190. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.) Consciência dos Sons da Língua (capítulo 9), 2012.

ALVES, Ubiratã; BARRETO, Fernanda. O processamento e a produção dos aspectos fonético fonológicos. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.) Consciência dos Sons da Língua (capítulo 10), 2012.

BATTISTELLA, Tarsila Rubin. **A relação entre a percepção, a produção e a consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: < https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1938#preview-link0> Acesso em: 07/07/2022.

CRUZ, N. C. **Inteligibilidade de pronúncia no contexto de inglês como língua internacional**. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3687/2412> Acesso em: 09/07/2022.

FLEGE, J. E. **Origins and development of the Speech Learning Model.** Retrieved: December, 2005. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/335600707_Origins_and_development_of_the_Speech_Learning_Model> Acesso em: 10/07/2022.

GOMES, Almir Anacleto de Araújo; LUCENA, Rubens Marques de; SILVA, Mikaylson Rocha da. **A consciência fonológica na aquisição de L2: uma discussão terminológica**. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/55842/34780> Acesso em: 08/07/2022.

JENKINS, Jennifer. **Misinterpretation, bias and resistance to change: the case of the Lingua Franca Core**. Pronunciation Models: A changing scene. ed. / K Dzubialska-Kolaczyk; J PRzedlacka. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2005. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/271642946_Misinterpretation_bias_and_resistance_to_change_The_case_of_the_Lingua_Franca_Core > Acesso em: 16/07/2022.

JENKINS, Jennifer. (2009). **(Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents**. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jennifer-Jenkins-8/publication/270283630_Unpleasant_Incorrect_Unintelligible_ELF_speakers'_perceptions_of_their_accents/links/54cfb8620cf24601c0958101/Unpleasant--Incorrect-Unintelligible-ELF-speakers-perceptions-of-their-accents.pdf. Acesso em: 10/11/2024.

LEFFA, Vilson José. Revel na escola: ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. 2016. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/revel_na_escola.pdf> Acesso em: 04/07/2022.

MARKS, Jonathan. **English Pronunciation in use**. 1.ed. Cambridge: University Press, 2007.

MENEZES, Vera. **Second Language Acquisition:** Reconciling Theories. 2013. Disponível em: < https://www.scirp.org/html/39021.html?pagespeed=noscript> Acesso em: 05/07/2022.

MOOJEN, Sônia; LAMPRECHT, Regina; MAROSTEGA, Rosangela; FREITAS, Gabriela; SIQUEIRA, Maity; BRODACKS, Raquel, COSTA, Adriana e GUARDA, Elisabet. **Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial** – CONFIAS. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MUNRO, M.; DERWING, T. J. **Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners**. In Language Learning, v. 45, pp. 73-97, 1995a.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134> Acesso em: 10/08/2022.

OEKERMAN, Carl. **Facilitating and Learning at the Edge of Chaos**: Expanding the Context of Experiential Education. 1997. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED414142> Acesso em: 06/07/2022.

ROCK'N'LEARN. **TH Digraph Sound | TH Song and Practice | ABC Phonics Song with Sounds for Children**. YouTube, 7 jul. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TlX5jSEN5sQ&t=1s>. Acesso em 03/08/22.

YOSHIDA, Marla Tritch. **Understanding and teaching the pronunciation of English**. 2013. Disponível em: <http://teachingpronunciation.weebly.com/uploads/9/5/9/1/9591739/understanding_and_teaching_the_pronunciation_of_english.pdf> Acesso em: 29/07/2022.