



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
LETRAS - INGLÊS

FREDERICO DE OLIVEIRA VEIGA FEITOZA

**ENSINANDO A PRONÚNCIA DAS VOGAIS DA LÍNGUA INGLESA**

Brasília, DF  
2019

FREDERICO DE OLIVEIRA VEIGA FEITOZA

## **ENSINANDO A PRONÚNCIA DAS VOGAIS DA LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade de Brasília como exigência parcial para a obtenção do título de licenciado/bacharel em Letras Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Andrea Garrido Meirelles

FREDERICO DE OLIVEIRA VEIGA FEITOZA

**ENSINANDO A PRONÚNCIA DAS VOGAIS DA LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de conclusão apresentado ao curso de Letras Inglês da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado/bacharel, sob orientação da Profa. Dra. Virginia Andrea Garrido Meirelles.

Aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Andrea Garrido Meirelles

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras - UnB

---

Examinador: Prof. Dr. Cláudio Corrêa e Castro Gonçalves

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras - UnB

---

Examinadora: Profa. Ma. Rachel Lourenço Corrêa

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras - UnB



Acima de tudo, agradeço a Deus por ter guiado todos os meus passos.

Dedico este trabalho a minha família, amigos e à professora Virginia Andrea Garrido Meirelles por toda a colaboração e paciência durante o desenvolvimento deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de fazer este trabalho e por cuidar de mim em todos os momentos da vida.

Agradeço aos meus amigos e familiares que me incentivaram e me deram suporte ao longo da graduação e da produção deste trabalho, em especial meus pais Fernando da Veiga Feitoza e Renata de Oliveira da Veiga Feitoza, e minhas amigas Yasmin Vaz Martins da Silva e Danielle Forrester.

Também agradeço aos amigos da escola Park Idiomas, que sempre foram compreensivos, pacientes e amigáveis, em especial Stella Monteiro Barrozo.

Por fim, agradeço à professora Virginia Andrea Garrido Meirelles por ter aceitado ser minha orientadora e pela sua amabilidade, tranquilidade, paciência e compreensão, pois sem seus conselhos e sua dedicação este trabalho não seria possível. Também agradeço ao professor Cláudio Corrêa e Castro Gonçalves por todo o suporte, conselhos e incentivo durante a graduação e este trabalho. Por último, agradeço à professora Rachel Lourenço Corrêa por aceitar participar da banca examinadora.

## RESUMO

Este trabalho tem como propósitos discutir a importância do ensino da pronúncia dos fonemas vocálicos da língua inglesa para falantes de português do Brasil e verificar se a instrução explícita ajuda a produção oral dos estudantes. Foram utilizados os trabalhos de John Wells (2005) e de Magali Sant'Anna (2005) no intuito de promover a discussão sobre o assunto e fazer uma análise contrastiva entre os sons do português e do inglês, e o livro de Marianne Celce-Murcia (2010) como guia para as aulas ministradas e os exercícios utilizados. As aulas tiveram o foco nos pares mínimos do inglês /i:-ɪ/, /e-æ/, e /æ-ʌ/. Ao fim do trabalho discutem-se a efetividade das aulas, o reconhecimento dos pares mínimos e a melhora da pronúncia dos participantes.

**Palavras-chave:** fonética e fonologia do inglês, pronúncia de falantes brasileiros, pares mínimos de vogais, compreensão de falantes brasileiros

## ABSTRACT

This paper presents a discussion about the importance of teaching the pronunciation of English vowels to Brazilian Portuguese speakers and examines if explicit instruction helps students' oral production. John Wells' (2005) and Magali Sant'Anna's (2005) works were used in order to discuss the subject and present a contrastive analysis between the sounds of Portuguese and English, and Marianne Celce-Murcia's book (2010) was used to guide the design of classes and exercises. The focus of the classes was on the minimal pairs /i:-ɪ/, /e-æ/, and /æ-ʌ/. As a conclusion, this work discusses the effectiveness of classes, the recognition of minimal pairs and the improvement of students' pronunciation.

**Keywords:** English phonetics and phonology, pronunciation of speakers of Brazilian Portuguese, minimal pairs of vowels

## LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Teste 1, Questão 1 - N° de participantes por acerto	22
Gráfico 2 - Teste 1, Questão 2 - N° de participantes por acerto	23
Gráfico 3 - Teste 1, Questão 3 - Reconhecimento de Palavras (Básico)	24
Gráfico 4 - Teste 1, Questão 3 - Reconhecimento de Palavras (Intermediário)	25
Gráfico 5 - Teste 1, Questão 4 - Leitura (Básico)	26
Gráfico 6 - Teste 1, Questão 4 - Leitura (Intermediário)	27
Gráfico 7 - Teste 2, Questão 1 - N° de participantes por acerto	30
Gráfico 8 - Teste 2, Questão 2 - N° de participantes por acerto	31
Gráfico 9 - Teste 2, Questão 3 - Reconhecimento de Palavras (Básico)	32
Gráfico 10 - Teste 2, Questão 3 - Reconhecimento de Palavras (Intermediário)	33
Gráfico 11 - Teste 2, Questão 4 - Leitura (Básico)	34
Gráfico 12 - Teste 2, Questão 4 - Leitura (Intermediário)	35

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	10
<b>2. DIFICULDADES E RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	11
<b>2.1 Problemas que o aluno enfrenta</b>	11
2.1.1 Interferência da grafia	11
2.1.2 Interferência da Fonologia da Língua Materna	13
2.1.2.1 A pronúncia não padrão não é um problema	14
2.1.2.2 Problemas de inteligibilidade	14
<b>2.2 Recomendações</b>	15
2.2.1 Análise contrastiva	15
2.2.1.1 Análise contrastiva entre português brasileiro e inglês	16
<b>3. METODOLOGIA</b>	18
3.1 Teste 1	19
3.2 Atividades escolhidas	19
3.2.1 Atividades	20
3.2.1.1 Atividades para o nível básico	20
3.2.1.2 Atividades para o nível pré-intermediário	22
3.2.1.3 Atividades para o nível intermediário	22
<b>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	23
4.1 Resultados antes da ação	23
4.1.1 Resultado por questão	23
4.2 Relato das aulas	28
4.2.1 Nível Básico (A1 e A2)	28
4.2.2 Nível Pré-Intermediário e Intermediário (B1 e B2)	29
4.3 Teste 2	30
4.4 Comparação dos resultados	36
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	38
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	39
<b>7. ANEXO</b>	40
7.1 ANEXO A - TESTE	40
7.2 ANEXO B - EXERCÍCIOS	41

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é investigar se o ensino explícito da pronúncia das vogais da língua inglesa para falantes de português brasileiro produz mudanças significativas na produção oral dos alunos.

A pesquisa está organizada em 3 seções. A primeira apresenta uma discussão sobre o ensino de pronúncia baseado nos trabalhos *Goals in teaching English pronunciation* de John Wells (2005), *As interferências fonológicas no inglês como língua estrangeira para os falantes do português do Brasil* de Magali Sant'Anna (2005) e *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* de Marianne Celce-Murcia (2010) e uma análise contrastiva entre os fonemas vocálicos do português brasileiro e do inglês. A segunda seção trata da metodologia utilizada e explica como as aulas ocorreram e quais os exercícios propostos por Celce-Murcia (2010) foram utilizados para pôr em prática o que foi discutido na primeira seção. A seção 3 apresenta e discute os resultados obtidos nas aulas e nos dois testes aplicados, para assim verificar a eficiência da metodologia.

## **2. DIFICULDADES E RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

De acordo com John Wells (2005), professor e foneticista, o debate sobre a fonologia do inglês como uma língua internacional deve encorajar os estudantes a pensar sobre os objetivos do ensino de línguas, especificamente do ensino da pronúncia da língua inglesa no contexto do inglês para falantes de outras línguas. Para melhorar o ensino, Wells sugere que algumas perguntas sejam feitas.

Em primeiro lugar Wells (op cit), trata da pergunta relacionada com o direcionamento do ensino em inglês como língua estrangeira, como segunda língua, ou como uma língua internacional. O autor afirma que a mera formulação desta pergunta é absurda, uma vez que o desejo dos estudantes é de poder aplicar seu conhecimento da língua em qualquer lugar que for preciso, e não apenas em determinados contextos. Não é realista delimitar os objetivos do ensino apenas por esse contexto, pois os estudantes precisam estar preparados para enfrentar todas as situações.

A primeira pergunta tem como desdobramento a questão relacionada com o tipo de falante com quem os estudantes vão precisar interagir; serão falantes nativos ou somente com falantes não nativos? Eles vão querer se comunicar com britânicos, americanos, australianos, irlandeses, indianos do leste e os canadenses? Ou será que somente com quem não tem o inglês como língua materna, como os japoneses, escandinavos e árabes? Wells afirma que, obviamente, os estudantes vão querer ser capazes de comunicar tanto com falantes nativos quanto com falantes não nativos.

### **2.1 Problemas que o aluno enfrenta**

O aluno enfrenta vários problemas na hora de aprender a pronúncia da língua inglesa. Esta seção apresenta as dificuldades enfrentadas em relação à grafia das palavras e interferência da fonologia da língua materna.

#### **2.1.1 Interferência da grafia**

Um grande causador de problemas na pronúncia de falantes não nativos consta na relação entre grafia e pronúncia. Para Sant'anna (2005) e Wells (2005), a escrita parece ser um tipo de interferência bastante óbvio. Isso porque, enquanto na língua portuguesa os fonemas e as letras usadas para representá-los são os mesmos em sua grande maioria, na

língua inglesa não existe uma correspondência regular entre o som e a letra, ou seja, “um mesmo fonema pode ser representado por várias letras” (Sant’anna, 2005, pg. 67).

Sant’anna (op. cit. pg. 67) exemplifica esse fenômeno utilizando o fonema /m/, que na Língua Inglesa pode ser representado pelos grafemas *m*, *mm*, *me*, *mn*, *mb*, *gm* e *lm*, nas palavras *moon* /mu:n/ ‘lua’, *common* /'ka:mən/ ‘comum’, *same* /seim/ ‘mesmo’, *solemn* /sɑ:ləm/ ‘solene’, *climb* /'klaɪm/ ‘subir’, *phlegm* /flem/ ‘mucosidade’, e *calm* /ka:m ka:lm/ ‘calmo’. Ela menciona que para Steinberg, (1985, p. 64 apud Sant’anna) na língua portuguesa aquela letra é representada somente pelo fonema /m/, como na palavra ‘mala’, em que o grafema é idêntico ao fonema.

Também segundo Wells (op cit), a ortografia do inglês é notoriamente inconsistente e irregular, por isso é difícil prever com segurança a pronúncia baseada na grafia. Do mesmo modo, inferir a grafia baseado na pronúncia pode ser um problema.

Assim, o autor diz que muitas das diferenças de pronúncia no Inglês produzidas por não nativos ocorrem por conta da inferência inapropriada da escrita. Por exemplo, a pronúncia de a palavra *marvellous* por nativos é [ˈmɑ:(r)v(ə)ləs]. Os falantes não nativos que dizem [ˈmavelus] ou algo similar, com [u] na sílaba final, o pronunciam desta forma por pura interpretação da grafia.

Wells (op cit) também observa que falantes nativos pronunciam a palavra *climbing* como [ˈklaɪmɪŋ] ou [ˈklaɪmɪn], enquanto muitos falantes não nativos dizem [ˈklaɪmbɪŋ], com [-b-], por causa da grafia. Outra ocorrência é a de verbos regulares no passado que muitas vezes são pronunciados de forma errada pelos não nativos - enquanto nativos pronunciam o verbo *look* [lʊk] como *looked* [lʊkt], não nativos tendem a pronunciar-lo como [lʊgd] ou [ˈlʊkɪd]. Nesse caso, as duas formas são erros de pronúncia que ocorrem por causa de uma deficiência no ensino: os professores, muitas vezes, não ensinam como os verbos regulares no passado devem ser pronunciados.

Também, Wells (op cit) relata que *South e southern* possuem vogais diferentes para falantes nativos [saʊθ, 'sʌð(ə)(r)n], mas os falantes não nativos raramente percebem essa diferença. Os nativos pronunciam *front* com a mesma vogal de STRUT (RP [frʌnt]), enquanto muitos não nativos frequentemente utilizam a vogal de LOT ([frɒnt]).

Outro exemplo apresentado por Sant’anna (op cit) é a utilização do fonema /t/ ao invés dos interdentais ingleses /θ, ð/. Como a letra *h* no português normalmente não tem valor fonético – como em *homem* – os falantes nativos do português tendem a pronunciar o agrupamento de letras *th* utilizando apenas o som do *t* em português. Isso acontece pois não existe o som /th/ no português brasileiro, e esse fato poderia ter na grafia um dos motivos

determinantes do erro de pronúncia, dentre vários outros fatores. Nesse contexto, o fonema surdo inglês na palavra *thanks* /θæŋks/ tende a ser pronunciado /teŋks/, enquanto o sonoro da palavra *leather* /'leðər/ se torna /'ledər/. Assim, podemos afirmar que as dificuldades de leitura das palavras inglesas surgem também da confusão que se faz entre grafia e pronúncia.

Para solucionar a questão da falta de sistematicidade entre escrita e fala na língua inglesa, Wells (op cit) apresenta duas propostas: uma reforma da escrita no inglês, ou que os professores ensinem a pronúncia e a escrita de cada palavra. No segundo caso, haveria a necessidade de o ensino do uso de símbolos fonéticos, pelo menos passivamente para referência.

### **2.1.2 Interferência da Fonologia da Língua Materna**

A ponderar os diferentes erros de pronúncia, Wells (2005) e Sant'anna (2005) afirmam que é necessário determinar até que ponto as interferências podem virar um problema para assim fazer propostas que visem solucionar esses problemas. Sant'anna argumenta que é importante ter a noção de que a interferência da língua materna sobre uma língua-alvo, no caso a língua inglesa, é muito frequente e que quanto mais abrangente o processo de aprendizagem, menor a possibilidade de se confundir por causa das interferências. Isso implica em ajudar o aluno a ser capaz de distinguir fonemas para evitar problemas de comunicação.

Ao mesmo tempo, Wells (op cit) afirma que nem todos os estudantes de uma língua estrangeira tem a pretensão de falar como um nativo, muito menos de aprender todos os símbolos fonéticos e utilizá-los conscientemente. Entretanto, é necessário que todos saibam evitar erros que possam trazer ruídos à mensagem principal, dificultando a compreensão e afetando o entendimento.

#### **2.1.2.1 A pronúncia não padrão não é um problema**

É importante mencionar que o sotaque e a interferência causada pela língua materna não são nenhum problema em si. Todos os falantes de uma língua estrangeira têm sotaque. Contudo, existe um limiar de inteligibilidade (Wells, 2005) que determinará se o enunciado será 'entendível' ou não. De todo jeito, não há necessidade de se adequar a um padrão de pronúncia, pois existe variação mesmo entre falantes nativos. Em suma, se a mensagem emitida pelo locutor pode ser entendida pelo ouvinte, mesmo que não siga nenhum sotaque padrão, não há problema.

### 2.1.2.2 Problemas de inteligibilidade

Como mencionado anteriormente (Wells, 2005), o verdadeiro problema de pronúncia que deve ser evitado pelos falantes e ensinado por professores está no limiar de inteligibilidade. Isso quer dizer que o problema ocorre não quando o discurso está fora do padrão de pronúncia, mas quando existem problemas de comunicação por conta da pronúncia, ou seja, quando a mensagem recebida é diferente da intenção inicial do locutor.

Esses problemas de inteligibilidade estão diretamente ligados aos pares mínimos. Em fonologia, o termo par mínimo representa duas palavras que são distintas uma da outra somente por um fonema, mudando assim o significado das palavras. É muito comum haver problemas de comunicação sem que o falante perceba quando este não consegue distinguir entre dois sons parecidos. Alguns exemplos de pares mínimos da língua inglesa: /ɪ - i:/, como em *sleep* [sli:p] ‘dormir’ e *slip* [slɪp] ‘escorregar’; /e - æ/, como em *bed* [bed] ‘cama’ e *bad* [æ] ‘mal’; e /æ - ʌ/, como em *bat* [bæt] ‘morcego’ e *but* [bʌt] ‘mas’.

Muitas das dificuldades ao aprender a pronúncia correta da língua inglesa são resultado da interferência causada por desvios de traços fonológicos entre as línguas (Sant’Anna, p. 64). Esses traços são as especificidades fonológicas (número de fonemas) da língua-alvo, a alofonia diferente (em português do Brasil /t/ pode ser [t] ou [tʃ]) e a proximidade fonética (o [i] do português do Brasil e o [ɪ]).

Para Steinberg (1985, p. 17-21 apud Sant’anna), a proximidade articulatória pode ser a primeira dificuldade. De acordo com Sant’Anna, Mascherpe (1970, p. 151-154 apud Sant’anna) verificou que há semelhanças e diferenças e que o estudante ouvirá no início da aprendizagem da língua inglesa apenas os fonemas de sua própria língua, a língua portuguesa.

Por outro lado, Wells afirma que a fonética do inglês inclui várias características incomuns do ponto de vista universal. Por um lado, tem um sistema de vogais extenso e elaborado; um sistema consonantal que inclui fricativos dentais (ou interdentais) /θ, ð/ e sibilantes sonoros /z, ʒ, dʒ/; padrão de acentuação livre, arbitrário e frequentemente imprevisível e um sistema de entonação mais complexo que outras línguas. Este trabalho irá abordar apenas a recepção e articulação de vogais.

## 2.2 Recomendações

Para sanar problemas causados por interferência, Sant’anna recomenda adquirir o sistema fonológico da língua-alvo, o que implica em reconhecer, internalizar, saber reproduzir e controlar os sons da língua e suas combinações. Já, Wells recomenda: concentrar o ensino nas questões que possam impedir a comunicação, encorajando ao mesmo tempo a fluência e a

confiança; não negligenciar a necessidade de interagir com falantes nativos (e educá-los também é importante); e explorar os achados da análise contrastiva para ajudar a perceber possíveis áreas de dificuldade. Mesmo que a análise contrastiva não ofereça todas as respostas, ela ajuda a guiar o ensino para a direção correta.

### **2.2.1 Análise contrastiva**

Para descobrir e apontar os problemas causados pela interferência entre as línguas, uma boa ferramenta é utilizar a análise contrastiva. De acordo com Sant’anna (p. 62) a análise contrastiva tem como objetivo “descrever e comparar as semelhanças e diferenças entre duas ou mais línguas”. Ela deve observar os mecanismos de interferência, como hábitos de pronúncia dos estudantes, e pode ser utilizada como uma grande ajuda para o processo de ensino e aprendizagem. Suas metas são explicar e decodificar as dificuldades que são produzidas por alunos.

A análise contrastiva observacional tem a capacidade de direcionar o estudante a um aprendizado mais rápido e eficaz. Sant’Anna (p. 59) argumenta que a análise das transferências e interferências entre a língua materna e a língua-alvo torna possível prever situações específicas. O resultado dos dados observacionais se mostra pedagogicamente importante porque pode levar a uma diminuição, ou até mesmo superação das dificuldades apresentadas. A pesquisadora ainda afirma que “quando conhecemos o problema e sabemos como enfrentá-lo, fica mais fácil vencê-lo” (p.59).

Para Wells (p. 10), a análise contrastiva pode não ser a solução de todos os problemas, mas é uma boa opção que aponta para a direção correta. Isso significa prestar atenção em determinados aspectos, como fonemas que não estão presentes na língua materna.

#### **2.2.1.1 Análise contrastiva entre português brasileiro e inglês**

De acordo com Sant’Anna (2005), existem 12 fonemas vocálicos na Língua Inglesa, /i: ɪ e æ ʌ ε: ə ɑ: ɒ ɔ: ʊ u:/. Já na língua portuguesa são 7 vogais orais /a ε e i ɔ o u/ e 5 nasalizadas /ẽ ã õ ã/, segundo Callou e Leite (1999). É possível notar que as línguas compartilham alguns fonemas, mas mesmo nesses casos existe interferência. Já outra dificuldade para o estudante diz respeito às vogais longas e breves, presentes no inglês, mas não no português. “Todas as vogais longas podem passar despercebidas pelo estudante, que tentará imitar os sons que ouve; entretanto, ao fazê-lo, não percebe o traço distintivo (longas e breves), pronunciando-as todas curtas” (Sant’anna, 2005, pg. 64).

Por isso, a qualidade das vogais longas e breves é um problema que pode causar dificuldades de comunicação. Wells concorda com Jenkins (2000 apud Wells) quando diz que é preciso dominar a distinção entre [i:-ɪ] (*leave* vs *live*, *sheep* vs *ship*), que é feita por todos falantes nativos.

Wells também afirma que os pares mínimos /e - æ, æ - ʌ, ɔ: - əʊ/ podem constituir um problema considerável para alguns falantes não nativos. A dificuldade com o fonema /æ/ é que muitas línguas só possuem duas vogais disponíveis para três que são utilizadas no Inglês, que são /e, æ, ʌ/ (No caso do português, as duas vogais seriam /e, a/). A consequência disso é que os estudantes ignoram a distinção /e - æ/, e pronunciam as palavras *bed* e *bad* da mesma forma, ou a distinção /æ - ʌ/, e pronunciam as palavras *bad* e *bud* de maneira idêntica. Em qualquer um dos casos, problemas no entendimento podem ocorrer.

Wells enfatiza que sua preocupação maior é com o sistema vocálico, pois todos os falantes nativos conseguem distinguir entre *bed* - *bad* - *bud*, embora as qualidades vocálicas de nativos possam variar largamente dependendo do sotaque. Existem 6 vogais curtas na maioria das variantes do inglês, representadas pelos padrões lexicais como *kit/bid*, *dress/bed*, *trap/bad*, *strut/bud*, *lot/cod*, *foot/good* (Wells 2005).

Por outro lado o autor observa que existem sotaques que fundem STRUT e FOOT (como no norte da Inglaterra, onde *cut* e *put* rimam) ou TRAP e LOT (na Jamaica, onde a pronúncia de *black* e *block* é idêntica). Entretanto, nenhum sotaque nativo do Inglês funde DRESS e TRAP (/e- æ/, *bed* - *bad*). Também não existe nenhum sotaque nativo que funde TRAP e STRUT (/æ - ʌ/, *bad* - *bud*). Essas oposições, mesmo difíceis para os estudantes, são as que devem ser focadas.

Também acrescenta que enquanto existem vários sotaques de falantes nativos do Inglês que não expressam nenhuma diferença entre LOT e THOUGHT (*don* - *dawn*, RP /ɒ - ɔ:/), não existe nenhum que pronuncia THOUGHT e GOAT (*law* - *low*, RP /ɔ - əʊ/) da mesma maneira. Por isso, é importante que esta distinção seja ensinada e aprendida. Novamente, importa mais o contraste sistêmico do que qualquer outra realização específica: em um contexto de Inglês como língua internacional, [ɔ:] é tão aceitável para GOAT quanto [əʊ] ou [oʊ].

Entretanto, Jenkins (2000 apud Wells 2005) afirma que ensinar a distinguir entre [u:- ʊ] e [ɔ:- ɒ] também é necessário, enquanto Wells (op. cit.) discorda já que existem falantes nativos que não diferenciam essas vogais. Os escoceses, por exemplo, não diferem a pronúncia das vogais nas palavras *shoot* e *foot*, e grande parte dos estadunidenses e canadenses não fazem distinção entre as vogais em *hawk* e *hock*. Para Wells, essas distinções

têm uma baixa carga funcional e não são necessárias no ambiente em que o inglês é usado com língua internacional.

Já, desde uma perspectiva comparativa e histórica, os sotaques da Inglaterra (incluindo o RP), Austrália, Nova Zelândia, e África do Sul apresentam perda da distinção entre THOUGHT e FORCE, fundindo-as como /ɔ:/ em homófonos como em *flaw-floor*, *caught-court*, *sauce-source*. Segundo Wells, estes confrontos homófonos não causam sérios problemas.

De qualquer forma, ao ensinar as oposições vocálicas, é importante não se esquecer de que existem relações entre grafia e som associadas a elas. Para /e – æ/ existe uma regra razoavelmente confiável: se a grafia é ‘e’ ou ‘ea’, o som pode ser /e/ mas nunca /æ/; se a grafia é ‘a’, o som pode ser /æ/ mas nunca /e/. Então as palavras *let*, *dress*, *when*, *very*, *never*, *dead*, *bread*, *head*, *pleasure* pronunciadas com o /e/, e *hat*, *cap*, *ran*, *stack*, *have*, *gather*, *tram*, *dabble* pronunciadas com /æ/. As únicas exceções são *any* e *many*, juntamente com *ate* se pronunciada /et/ e o sufixo *-ary* se pronunciado /-eri/. Para /ae – ʌ/ a regra é totalmente precisa: se a grafia é a, o som pode ser /æ/ mas nunca /e/; se a grafia é u, o ou ou o som pode ser /ʌ/ mas nunca /æ/. Então é notável as palavras *hat*, *cap*, *etc.* novamente sendo pronunciadas com /æ/, e *hut*, *cup*, *run*, *stuck*, *love*, *mother*, *come*, *touch*, *trouble* com /ʌ/.

Assim sendo, o Trabalho de Conclusão de Curso visou melhorar a percepção e produção das vogais /i:, ɪ, e, æ, ʌ/. Para esse fim, recorreu-se ao material elaborado por Celce-Murcia (2010) para ensino de pronúncia a falantes de outras línguas. Para ajudar no ensino de pronúncia, Celce-Murcia apresenta uma série de atividades que podem ser realizadas em sala de aula. Dentre essas atividades, foram selecionadas 10 porque avaliou-se que seriam indicadas para o nível e necessidades dos alunos. Essas atividades foram aplicadas no contexto de sala de aula durante dois meses e ao final do período se verificou se a aplicação delas resultou em uma efetiva melhora da pronúncia e identificação da vogais.

### 3. METODOLOGIA

A proposta foi ensinar falantes nativos de português que têm a língua inglesa como língua-alvo a diferenciar alguns pares mínimos de vogais que geralmente podem levar a problemas na comunicação. Os pares mínimos escolhidos foram os descritos anteriormente por Wells (2005): /i:-ɪ/, /e-æ/, e /æ-ʌ/.

A metodologia escolhida para ensinar os estudantes foi previamente planejada. Primeiro, foram selecionadas algumas atividades propostas por Celce-Murcia (2010) que poderiam ajudar os estudantes a diferenciar e identificar os pares mínimos abordados. Segundo, foi elaborado um teste com o intuito de verificar a habilidade de identificação e discriminação das vogais e a pronúncia dos alunos. Os alunos não sabiam o que estava sendo testado. Em terceiro lugar, foram planejados 3 encontros a fim de ensinar a identificar cada par mínimo. Os exercícios utilizados foram os propostos por Celce-Murcia (2010), previamente escolhidos no primeiro passo. O quarto e último passo se deu pela segunda aplicação do teste a fim de observar se houve alguma melhoria.

De acordo com Celce-Murcia (2010), cada exercício utilizado se encaixa em algum dos 5 níveis de comunicação: descrição e análise (com o intuito de aumentar a conscientização do estudante), discriminação auditiva (prática auditiva focada no assunto, com *feedback*), prática controlada (prática limitada com atenção especial ao assunto em destaque), prática guiada (exercícios de comunicação estruturados que levam o estudante a reconhecer o assunto abordado) e prática comunicativa (atividades menos estruturadas que requerem atenção à forma e ao conteúdo enunciado). Cada nível determina a função do exercício a ser trabalhado e expõe limitadamente a liberdade comunicativa dos alunos, que aumenta de acordo com o nível de proficiência dos mesmos.

Os exercícios selecionados foram aplicados com alunos de uma franquia de Brasília que normalmente têm 2 encontros semanais. Foram selecionados 9 alunos com idades entre 22 e 45 anos: 4 alunos do nível A1, 4 alunos do nível B1, e 1 aluno do nível B2.

### **3.1 Teste 1**

Elaborou-se um teste que foi aplicado antes e depois das atividades para verificar se houve avanços. O teste, que abordava os pares mínimos em questão, continha 3 perguntas, conforme discriminação a seguir (ver ANEXO teste).

A primeira questão apresenta uma atividade de discriminação auditiva na qual os alunos ouviam uma par de palavras e deveriam indicar se as palavras ouvidas se tratavam de uma mesma palavra ou de palavras diferentes. Na segunda questão, os alunos foram apresentados a alguns pares de palavras e deveriam apontar qual palavra foi pronunciada, escolhendo somente uma opção dentre duas. A terceira questão traz um ditado de três orações

em que os alunos tinham que escrever o que escutavam. Depois do ditado, os alunos foram solicitados para que lessem as orações, gerando assim uma quarta questão, e a leitura foi gravada para verificar a produção antes e depois da aplicação das atividades. Também é importante mencionar que todas as frases e palavras presentes no teste foram pronunciadas pelo leitor do site [sheeporship.com](http://sheeporship.com) e pelo leitor do Google Tradutor.

### **3.2 Atividades escolhidas**

Como foi dito no capítulo 2, Celce-Murcia (2010) apresenta os exercícios segundo níveis de comunicação. Como os alunos participantes do projeto possuem diferentes níveis de proficiência, cada nível será apresentado a diferentes atividades. O material elaborado por Celce-Murcia visa ajudar o professor a melhorar as aulas de língua inglesa.

#### **3.2.1 Atividades**

Das 10 atividades escolhidas, duas são de discriminação auditiva, quatro são de prática controlada, duas são de prática guiada e duas são de prática comunicativa (ver atividades em ANEXO). As atividades foram separadas pelos níveis de proficiência dos alunos, portanto a seleção foi feita do seguinte modo: os alunos dos níveis A1 e A2 fazem as duas atividades de discriminação auditiva e quatro de prática controlada; os alunos do nível B1 fazem as duas de discriminação auditiva, duas de prática controlada, e duas de prática guiada; o aluno do nível B2 faz as mesmas atividades dos alunos B1 mais duas atividades de prática controlada.

Em média houve três encontros por turma (separadas pelo nível de proficiência) que seguiram a mesma sequência de atividades. Um par mínimo diferente foi abordado a cada aula: na primeira aula, o par /i:-ɪ/; na segunda, o par /e-æ/; por fim, na terceira, o par /æ-ʌ/. O aluno do nível intermediário B2 teve um encontro a mais pois não tinha sido possível terminar todos os exercícios nos outros encontros.

Em cada encontro, passos semelhantes foram seguidos. O primeiro passo consistiu-se na apresentação e explicação de um par mínimo de vogais em questão. Após a compreensão dos alunos de que existe diferença entre os pares mínimos, o segundo passo foi apresentar os símbolos fonéticos (IPA) de cada par. Em terceiro lugar, os alunos eram ensinados a como pronunciar cada som por meio de explicação, observação, repetição e identificação. No último passo eram aplicados os exercícios propostos por Celce-Murcia (2010) que foram selecionados para ensinar os alunos. Dois exercícios por aula foram utilizados.

Os exercícios escolhidos serão apresentados a seguir, classificados por nível de proficiência e comunicação. Eles foram retirados do livro de Celce-Murcia e serão indicados pela página e número do exercício. Todos os exercícios usados encontram-se em anexo.

### 3.2.1.1 Atividades para o nível básico

Exercícios de discriminação auditiva:

Discriminação Vogal (adaptado da página 114, *worksheet* 3; ANEXO atividade 1.): A atividade consta de 5 itens nos quais o aluno deveria indicar qual a palavra que apresenta uma vogal diferente dentre 4 opções. Os estudantes não necessitavam ter conhecimento prévio das palavras pois as palavras eram lidas em voz alta. A atividade foi modificada para servir como prática do par mínimo /ɪ - i:/.

Discriminação Vogal (adaptado da página 115, *worksheet* 4; ANEXO atividade 2): Nesta atividade existem 4 itens. Os alunos deveriam escutar a frase dita pelo professor e marcar uma das opções disponíveis dentre duas. A atividade foi modificada para servir como prática do par mínimo /e - æ/.

Exercícios de prática controlada:

Jogo “*Categories*” (adaptado da página 115, *table* 4.7; ANEXO atividade 4): Nessa atividade somente a ideia foi aproveitada. Os alunos deveriam separar as 20 palavras, que foram lidas em voz alta, de acordo com o par mínimo. A atividade foi modificada para servir como prática do par mínimo /æ - ʌ/.

Diálogo (adaptado da página 117, *figure* 4.7; ANEXO atividades 3 e 5): A atividade deveria ser dividida por dois alunos (A e B). No primeiro momento, o estudante A deveria ler em voz alta 4 frases que continham pares mínimos para o estudante B, enquanto o B deveria escutar e marcar a opção correta. No segundo momento, vice-versa: o estudante B lia e o A marcava. A atividade foi utilizada duas vezes em dois contextos distintos para servir como prática dos pares mínimos /e - æ/ e /æ - ʌ/.

Desenho (retirado da página 119). A atividade consiste na distinção de pares mínimos por meio de desenhos. Após desenhar 2 figuras (uma pessoa dormindo para representar a palavra *sleep* e uma pessoa escorregando para representar a palavra *slip*) no quadro negro, foram apresentadas duas frases contendo o par mínimo. Os estudantes tinham que escutar,

repetir, e depois adivinhar qual palavra estava sendo pronunciada. A atividade não possui anexo pois não foi possível reportar os desenhos do quadro negro. Não houve modificação da atividade e outros exemplos foram utilizados.

### **3.2.1.2 Atividades para o nível pré-intermediário**

Para o nível pré-intermediário foram utilizados os mesmos exercícios do nível básico, com exceção do jogo “*Categories*” e do diálogo do par /æ - ʌ/. Também houve o acréscimo de dois exercícios de prática guiada que são explicados a seguir:

Atividade das lacunas (adaptado da página 121, *figure* 4.9; ANEXO atividade 6): Nessa atividade os alunos (A e B) tinham como objetivo preencher as lacunas vazias com as palavras presentes no exercício do outro estudante. Desse modo os alunos conseguiram praticar tanto a pronúncia como a escuta. A atividade foi modificada para servir como prática do par mínimo /æ - ʌ/.

Interjeições (retirado da página 122, *table* 4.8): A atividade consistiu em apresentar algumas interjeições utilizadas na língua inglesa que podem ajudar a ensinar os pares mínimos. O exercício não está em anexo pois não houve nenhuma modificação do mesmo e foi utilizado somente o quadro negro como material.

### **3.2.1.3 Atividades para o nível intermediário**

Os exercícios do nível intermediário foram os mesmos utilizados no nível pré-intermediário, com o acréscimo de duas atividades de prática comunicativa.

Cores (retirado da página 126; ANEXO atividade 7): Nessa atividade os alunos tiveram que observar obras de artes pintadas por artistas famosos e descrevê-las. A atividade oferecia uma liberdade maior, porém a distinção entre pares mínimos ainda estava sendo avaliada. As obras escolhidas foram as mesmas propostas por Celce-Murcia, por isso não estão anexadas. A atividade não foi modificada e serviu para os três pares mínimos.

Poema (retirado da página 127, *figure* 4.12; ANEXO atividade 8): Nessa atividade os estudantes deveriam completar um pequeno poema humorístico utilizando rimas com os pares

mínimos. Eles tinham como objetivo completar as lacunas de acordo com a categoria da palavra. A atividade não foi modificada e serviu para os três pares mínimos.

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Resultados antes da ação

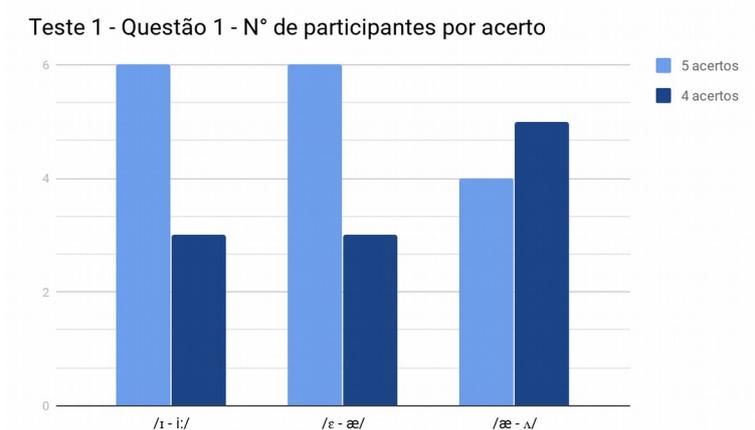
A prova foi aplicada nos dias 28/05/2019 e 30/05/2019. Os estudantes não sabiam o que estava sendo testado. Nove alunos - 4 do nível básico, 5 do nível intermediário - participaram do teste e dos encontros.

#### 4.1.1 Resultado por questão

Apresentam-se a seguir os resultados de cada pergunta (ver anexo).

Questão 1 -

Existiam 15 itens nos quais os alunos deveriam marcar se estavam ouvindo a mesma palavra ou duas palavras diferentes. Havia 5 duplas para cada par mínimo.



Para as palavras que testavam o par de vogais

/ɪ - i:/ - das 9 pessoas, 6 acertaram 5 itens, 3 acertaram 4.

/e - æ/ - das 9 pessoas, 6 acertaram 5 itens, 3 acertaram 4.

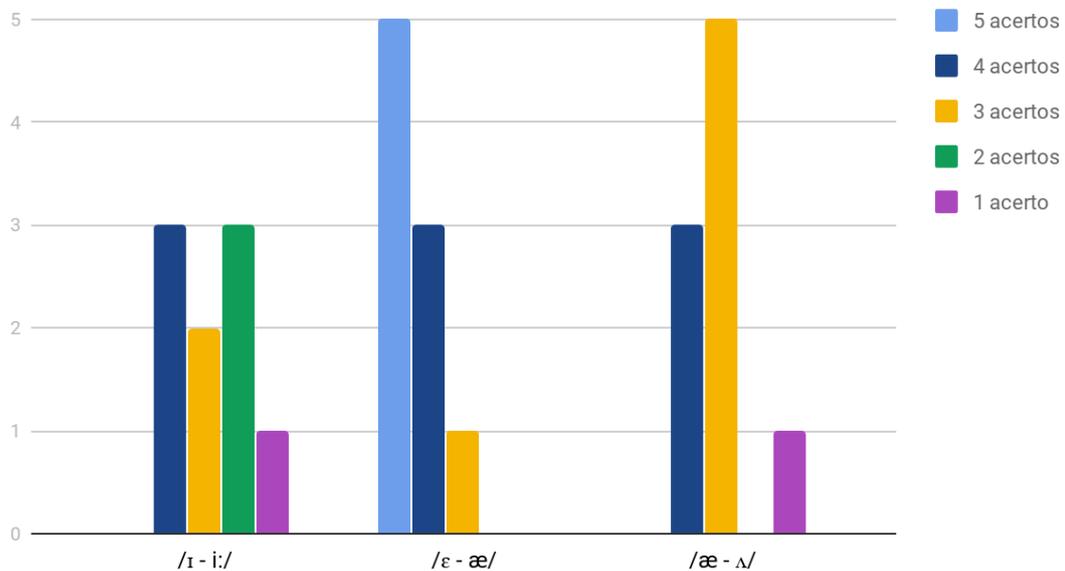
/æ - ʌ/ - das 9 pessoas, 4 acertaram 5 itens, 5 acertaram 4.

Os alunos tiveram mais dificuldade com o último par, /æ - ʌ/.

### Questão 2

Os alunos tinham que identificar a palavra escutada. Novamente há 5 de cada par em 15 itens.

#### Teste 1 - Questão 2 - N° de participantes por acerto



/ɪ - i:/ - de 9 pessoas, 0 acertaram 5 itens, 3 acertaram 4, 2 acertaram 3, 3 acertaram 2, 1 acertaram 1.

/e - æ/ - de 9 pessoas, 5 acertaram 5 itens, 3 acertaram 4, 1 acertaram 3.

/æ - ʌ/ - de 9 pessoas, 0 acertaram 5 itens, 3 acertaram 4, 5 acertaram 3, 0 acertaram 2, 1 acertaram 1.

O par mínimo /e - æ/ aparentemente foi o mais fácil de identificar para os participantes. Também, o par /æ - ʌ/ continuou dando dificuldade para os alunos.

### Questão 3

A terceira questão consistia-se em um ditado de 3 orações contendo os pares mínimos em questão. As orações dos níveis básico e intermediário eram diferentes.

Básico (4 participantes)

Especificam-se abaixo as orações que os alunos ouviram com o número de acertos para cada palavra indicado abaixo.

/ɪ - i:/ **six sisters - sweet to meet**

3    3    4    1

/e - æ/ **I bet you bat - you have the head**

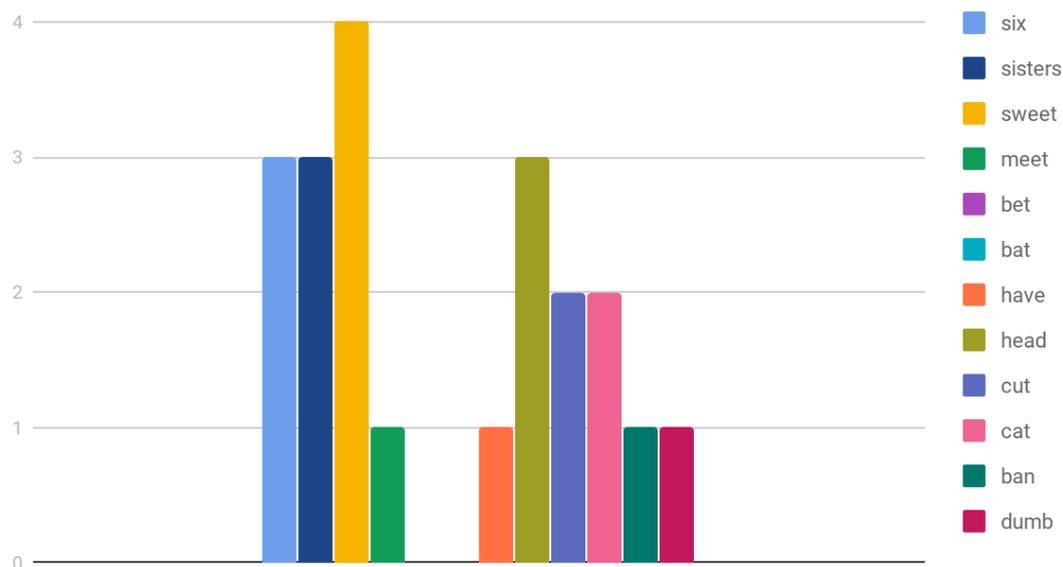
0    0    1    3

/æ - ʌ/ **cut the cat - ban the dumb**

2    2    1    1

O par /ɪ - i:/ parece ser mais fácil de identificar e o par /e - æ/ parece ser o mais difícil de identificar.

### Teste 1 - Questão 3 - Reconhecimento de palavras (Básico)



Intermediário (5 participantes)

Especificam-se abaixo as orações que os alunos ouviram com o número de acertos para cada palavra indicado abaixo.

/ɪ - i:/ **These six silly sisters are sweet to meet.**

2 3 3 5 5 3

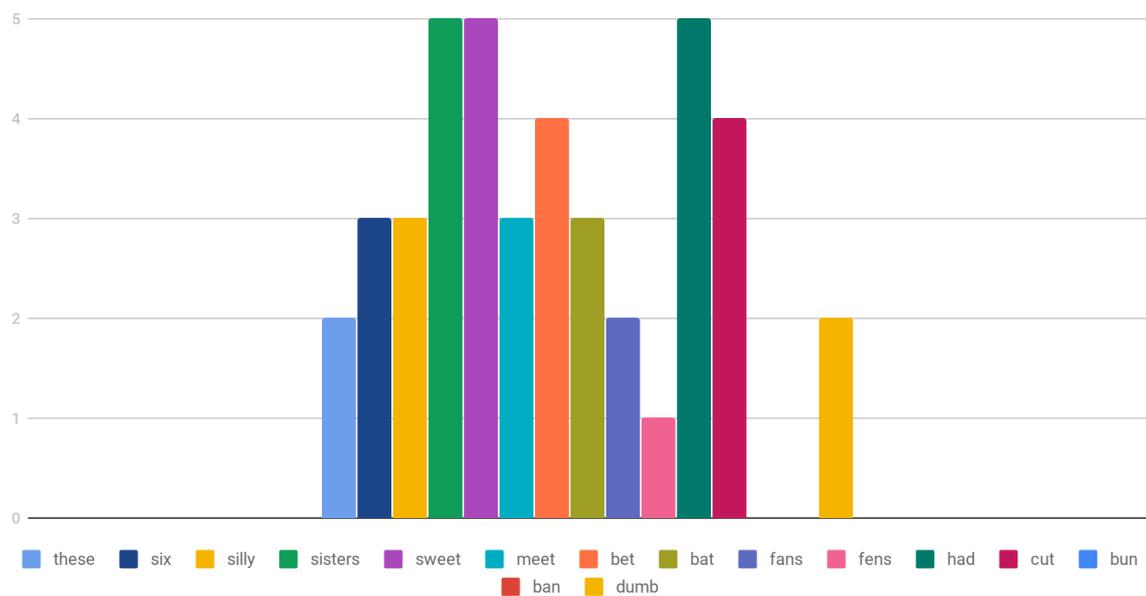
/e - æ/ **I bet you bat better than your fans in the fens.**

4 3 2 1

/æ - ʌ/ **He had to cut the bun and ban the dumb.**

5 4 0 2 2

### Teste 1 - Questão 3 - Reconhecimento de palavras (Intermediário)



O par mínimo /ɪ - i:/ parece ser mais fácil de identificar e o par /e - æ/ parece ser o mais difícil de identificar.

### Questão 4 - Leitura

Básico (4 participantes)

/ɪ - i:/ **six sisters - sweet to meet**

1 2 1 3

/e - æ/ **I bet you bat - you have the head**

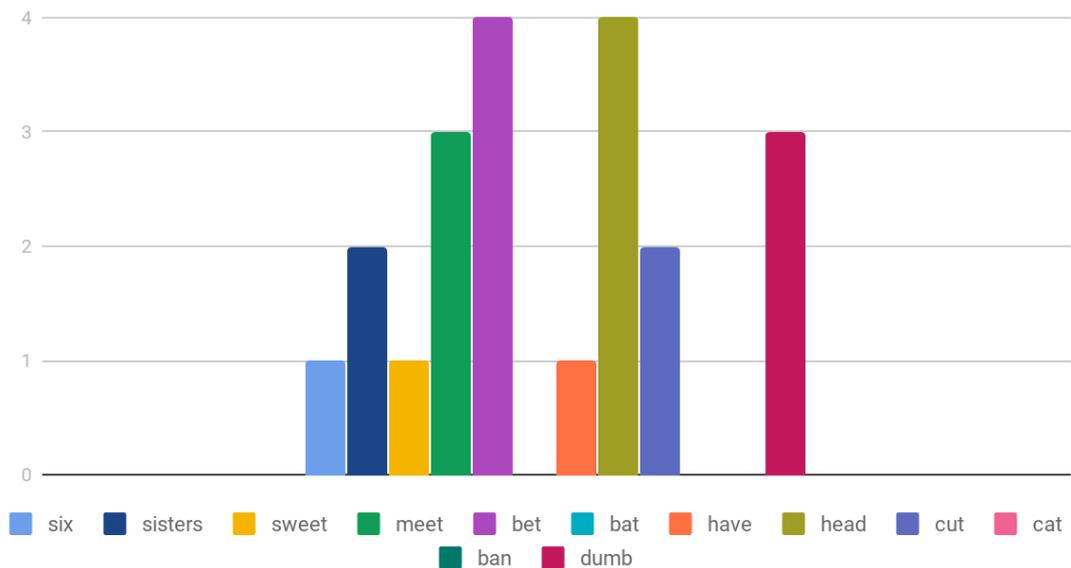
4      0            1      4

/æ - ʌ/ **cut** the **cat** - **ban** the **dumb**

2      0      0      3

Aparentemente a diferença entre /ɪ - i:/ parece ser mais fácil de produzir do que a diferença entre /æ - ʌ/.

### Teste 1 - Questão 4 - Leitura (Básico)



Intermediário (5 participantes)

/ɪ - i:/ **These six silly sisters** are **sweet** to **meet**.

4      2      2      2            2      5

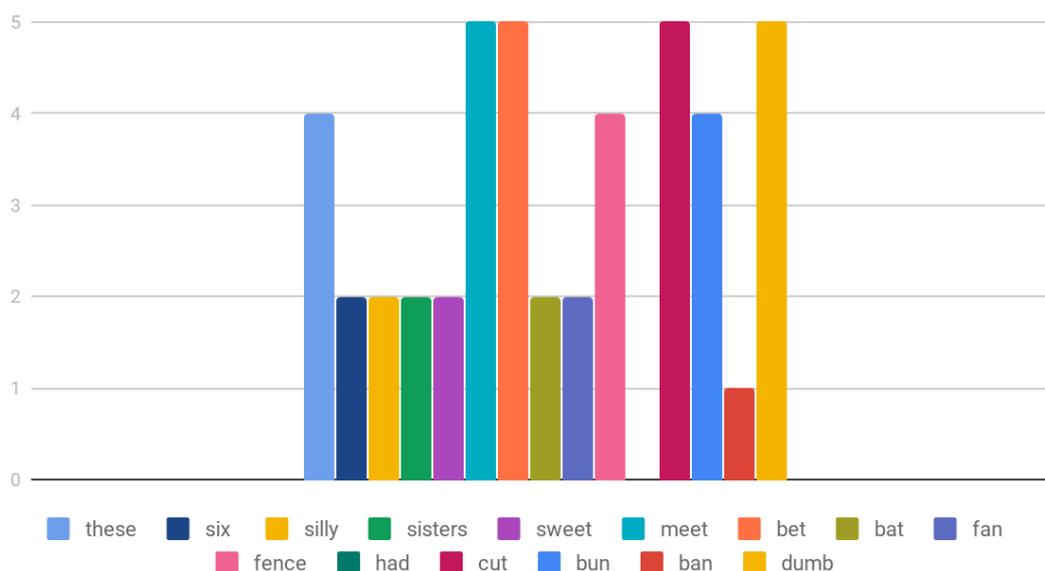
/e - æ/ I **bet** you **bat** better than your **fans** in the **fens**.

5      2                            2            4

/æ - ʌ/ He **had** to **cut** the **bun** and **ban** the **dumb**.

0      5      4      1      5

### Teste 1 - Questão 4 - Leitura (Intermediário)



O par /ɪ - i:/ se mostrou como o par mais fácil de produzir, enquanto para os outros dois pares de palavras parece haver bastante dificuldade na produção.

## 4.2 Relato das aulas

### 4.2.1 Nível Básico (A1 e A2)

A primeira aula dos estudantes do nível básico foi voltada para o par mínimo /ɪ - i:/. Foram utilizados o primeiro exercício de discriminação vogal (ver ANEXO atividade 1) e o exercício Desenho (Celce-Murcia, 2010, página 119). Todos os passos descritos anteriormente (3.2.1) foram seguidos. Os alunos tiveram muita dificuldade e foi perceptível que a maioria nunca havia escutado falar dos pares mínimos, porém as atividades escolhidas foram eficazes e funcionaram de acordo com o esperado. Um ponto negativo foi que nem todos os estudantes estavam presentes, o que pode ter atrapalhado o total entendimento dos pares mínimos dos alunos ausentes.

O par mínimo abordado na segunda aula foi o /e - æ/. As atividades utilizadas foram a segunda de discriminação auditiva (ver ANEXO atividade 2) e o diálogo (ver ANEXO atividade 3) como prática controlada. Novamente, todos os passos descritos anteriormente (3.2.1) foram seguidos. O primeiro exercício fluiu bem e era parecido com o de discriminação vogal feito na primeira aula. O diálogo também foi bem-sucedido, porém alguns estudantes

pronunciaram algumas palavras utilizando-se de sons do português (por exemplo, trocando o /æ/ presente na palavra *bad* pelo fonema /a/, pronunciando /bad/), mas o fenômeno foi pontuado depois da atividade e seguido de explicação. Novamente alguns alunos estavam ausentes. Em suma, a aula foi boa apesar de algumas dificuldades.

Na terceira e última aula foi falado sobre o par /æ - ʌ/. Os exercícios escolhidos foram o exercício “*Categories*” (ver ANEXO atividade 4) e o segundo diálogo (ver ANEXO atividade 5). Todos os passos descritos anteriormente (3.2.1) foram seguidos. Os alunos demonstraram menos dificuldade neste par mínimo, mas era visível que ainda tinham alguns problemas, principalmente com o fonema /æ/. Por último, foi feita uma revisão de todos os pares mínimos mediante escuta e repetição.

#### **4.2.2 Nível Pré-Intermediário e Intermediário (B1 e B2)**

A primeira aula para os estudantes dos níveis pré-intermediário e intermediário também foi sobre o par /ɪ - i:/ e contou com os mesmos exercícios do nível básico. Porém, pôde-se observar maior interesse, aproveitamento e retenção do conteúdo, o que significa que eles tiveram um melhor resultado que os outros estudantes. A explicação e os exercícios fluíram sem grandes problemas, fora algumas dúvidas e erros nas questões. Também todos os passos da explicação descritos anteriormente (3.2.1) foram seguidos.

Na segunda aula o par mínimo abordado foi o /e - æ/. Todos os passos da explicação descritos anteriormente (3.2.1) foram seguidos. Os exercícios foram os mesmo da segunda aula do nível básico e fluíram bem, tanto o de discriminação auditiva quanto o diálogo. Os alunos do intermediário também demonstraram dificuldade na escuta e na fala quanto ao fonema /æ/, o que ocasionou um tempo maior na explicação e repetição e alguns erros nos exercícios. Novamente demonstraram surpresa ao descobrir que existe diferença entre os fonemas, pois muitos os pronunciavam como iguais.

O par /æ - ʌ/ foi abordado na terceira aula. Dessa vez os exercícios eram diferentes dos do básico, e foram escolhidas a atividade das lacunas (ver ANEXO atividade 6) e das interjeições (Celce-Murcia, 2010, página 122). A primeira atividade foi muito eficaz para a prática da escuta e da fala dos estudantes, onde eles tinham que trabalhar cooperativamente; a segunda atividade também foi boa para os alunos terem as interjeições como referência de sons, porém aparentemente as perguntas feitas a seguir não foram muito efetivas no quesito

de fazer os alunos praticar pares mínimos. A aula seguiu todos os passos descritos anteriormente (3.2.1) com o acréscimo de uma revisão sobre os pares ensinados nas aulas anteriores.

O único aluno intermediário B2 teve um quarto encontro, no qual foram abordados todos os pares mínimos de vogais e dois exercícios de prática comunicativa. Os exercícios foram o das cores (ver ANEXO atividade 7), no qual ele precisaria descrever diferentes obras de arte, e o de completar um pequeno poema humorístico (ver ANEXO atividade 8) criando rimas com os pares mínimos. O primeiro exercício o fez praticar os pares mínimos sem ser muito explícito e com o bônus de ter sido divertido para o aluno. O segundo também o divertiu, porém o estudante teve um pouco de dificuldade e levou mais tempo do que o previsto para criar as rimas. As duas atividades foram boas práticas e ajudaram no entendimento do aluno. Novamente, os passos da aula foram seguidos como relatado anteriormente (3.2.2), porém foram levados em um tom de revisão pois o aluno já tinha tido contato com os pares nos outros encontros.

Após todos os encontros, os alunos do básico e do intermediário teriam que fazer a prova novamente.

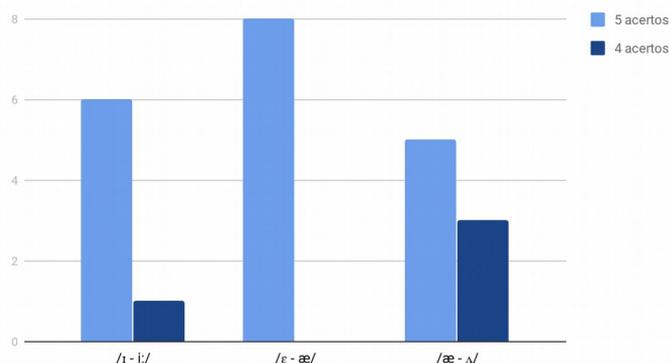
### **4.3 Teste 2**

A prova foi aplicada novamente no dia 13/06/2019. Os alunos não sabiam que a mesma prova seria reaplicada. É necessário também mencionar que um dos alunos do nível intermediário B1 não pode comparecer, portanto o número de participantes, que era de nove, foi reduzido para oito.

Apresentam-se a seguir os resultados de cada pergunta (ver anexo).

Questão 1

Teste 2 - Questão 1 - N° de participantes por acerto



Para as palavras que testavam o par de vogais

/ɪ - i:/ - das 8 pessoas, 6 acertaram 5 itens, 1 acertou 4, 1 acertou 3.

/ɛ - æ/ - das 8 pessoas, 8 acertaram 5 itens.

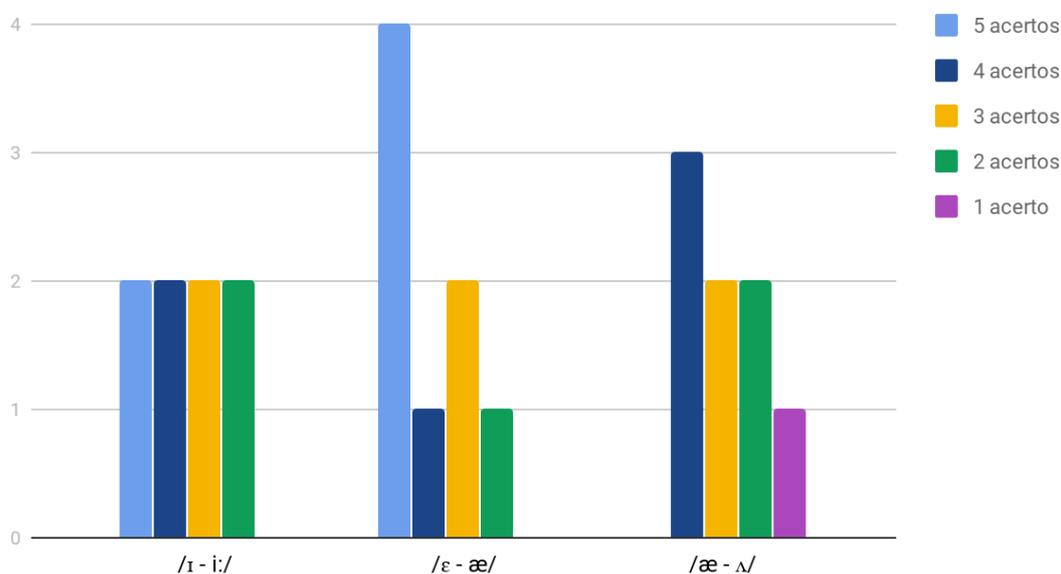
/æ - ʌ/ - das 8 pessoas, 5 acertaram 5 itens, 3 acertaram 4.

Os alunos tiveram dificuldades similares com o primeiro par, /ɪ - i:/, e o último par, /æ - ʌ/.

## Questão 2

Os alunos tinham que marcar a palavra que escutavam (5 de cada par em 15 itens).

Teste 2 - Questão 2 - N° de participantes por acerto



/ɪ - i:/ - de 8 pessoas, 2 acertaram 5 itens, 2 acertaram 4, 2 acertaram 3, 2 acertaram 2, 0 acertaram 1.

/e - æ/ - de 8 pessoas, 4 acertaram 5 itens, 1 acertaram 4, 2 acertaram 3, 1 acertou 2.

/æ - ʌ/ - de 8 pessoas, 0 acertaram 5 itens, 3 acertaram 4, 2 acertaram 3, 2 acertaram 2, 1 acertou 1.

O par mínimo /e - æ/ continuou sendo o mais fácil de identificar para os participantes e par /æ - ʌ/ continuou dando dificuldade para os alunos.

### Questão 3

A terceira questão consistia-se em um ditado de 3 orações contendo os pares mínimos em questão. As orações dos níveis básico e intermediário eram diferentes umas das outras.

#### Básico (4 participantes)

Especifica-se abaixo a oração que os alunos ouviram com o número de acertos para cada palavra indicado abaixo.

/ɪ - i:/ **six sisters - sweet to meet**

4    4        4        4

/e - æ/ **I bet you bat - you have the head**

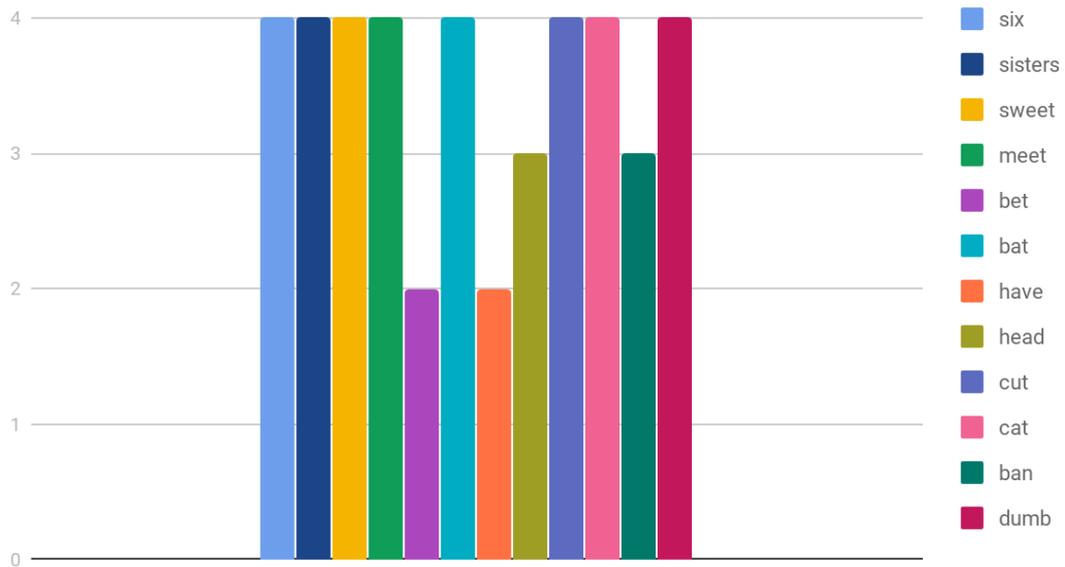
2        4            2        3

/æ - ʌ/ **cut the cat - ban the dumb**

4        4        3        4

O par /ɪ - i:/ foi mais fácil de identificar, enquanto o par /e - æ/ foi o mais difícil.

### Teste 2 - Questão 3 - Reconhecimento de palavras (Básico)



#### Intermediário (4 participantes)

Especifica-se abaixo a oração que os alunos ouviram com o número de acertos para cada palavra indicado abaixo.

/ɪ - i:/ **These six silly sisters are sweet to meet.**

2 4 2 4 4 4

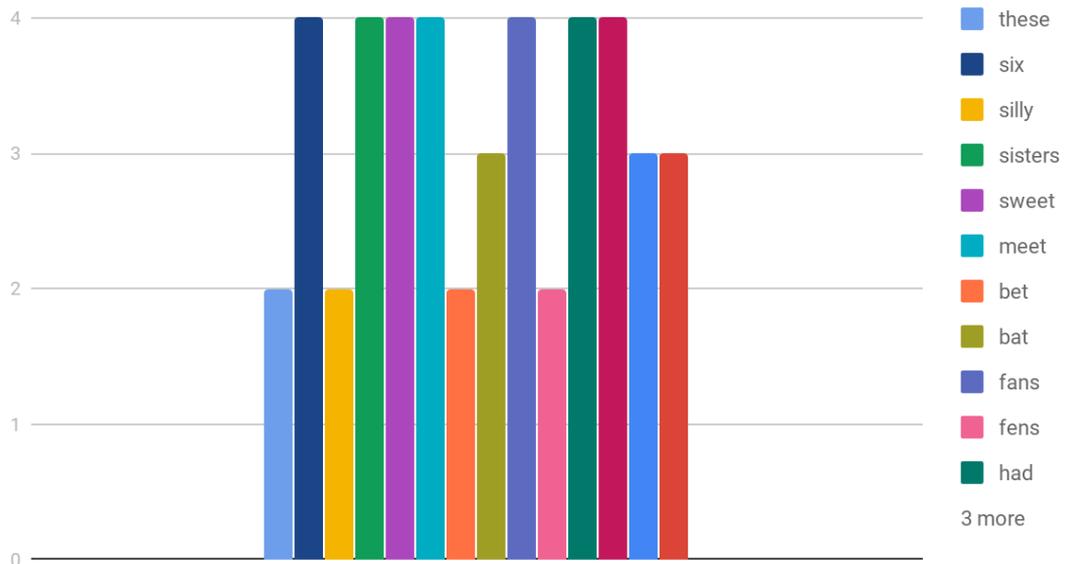
/e - æ/ **I bet you bat better than your fans in the fens.**

2 3 4 2

/æ - ʌ/ **He had to cut the bun and ban the dumb.**

4 4 3 3 3

### Teste 2 - Questão 3 - Reconhecimento de palavras (Intermediário)



O par mínimo /æ - ʌ/ foi o mais fácil de identificar, enquanto o par /e - æ/ foi o mais difícil de perceber.

### Questão 4 - Leitura

Básico (4 participantes)

/ɪ - i:/ **six sisters - sweet to meet**

2 4 4 4

/e - æ/ I **bet** you **bat** - you **have** the **head**

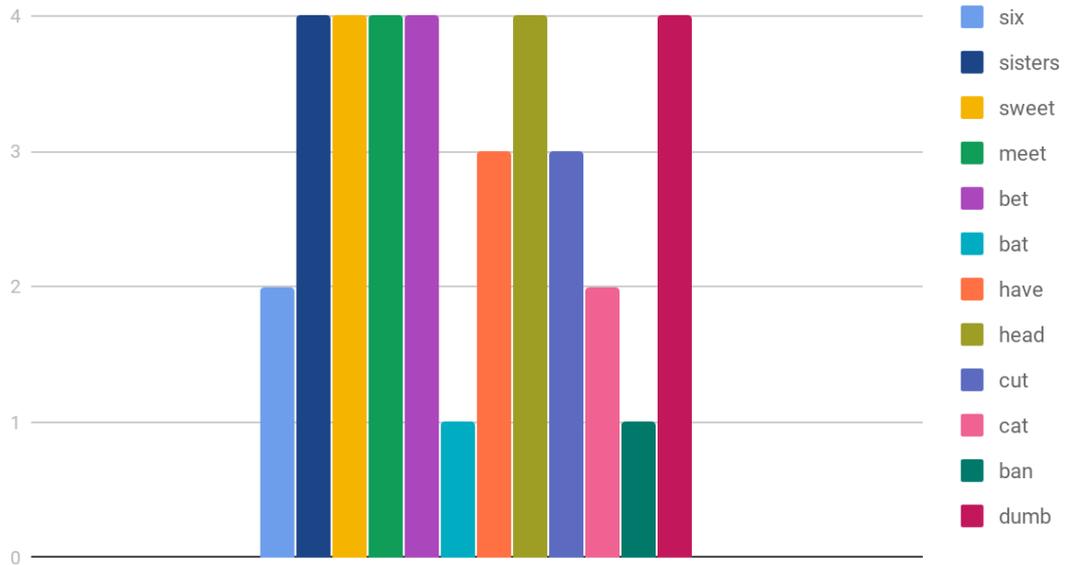
4 1 3 4

/æ - ʌ/ **cut** the **cat** - **ban** the **dumb**

3 2 1 4

Aparentemente a diferença entre /ɪ - i:/ continuou sendo mais fácil de produzir do que a diferença entre /æ - ʌ/. O som /æ/ se mostrou complicado para os alunos.

### Teste 2 - Questão 4 - Leitura (Básico)



Intermediário (4 participantes)

/ɪ - i:/ **These six silly sisters** are **sweet** to **meet**.

4 2 2 2 3 4

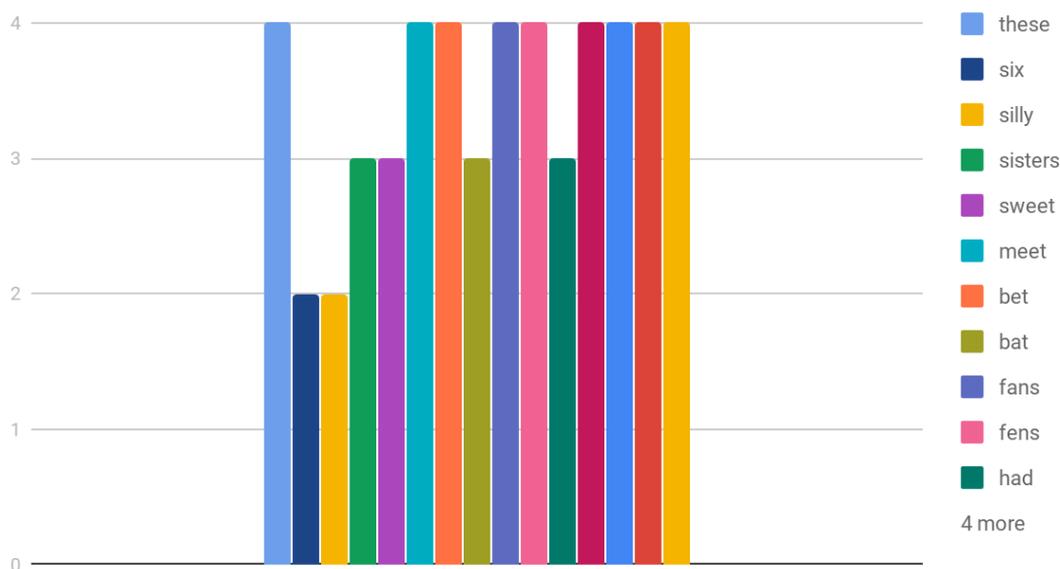
/e - æ/ I **bet** you **bat** better than your **fans** in the **fens**.

4 3 4 4

/æ - ʌ/ He **had** to **cut** the **bun** and **ban** the **dumb**.

3 4 4 4 4

### Teste 2 - Questão 4 - Leitura (Intermediário)



Os resultados foram semelhantes, porém o par /ɪ - i:/ aparentou ser mais complicado de ser distinguido.

#### 4.4 Comparação dos resultados

Depois da segunda prova ter sido aplicada, é preciso comparar o resultado dos dois testes. Ressalta-se novamente que o número de participantes no segundo teste diminuiu de 9 para 8 participantes, dificultando a análise.

Na questão 1, é possível observar que no par /ɪ - i:/ o número de acertos se manteve relativamente estável, porém houve a piora de um dos estudantes. Nos pares /e - æ/ e /æ - ʌ/ é observável a melhora dos participantes na distinção de sons.

Na segunda questão, onde os alunos tinham como objetivo escutar uma palavra e distinguir entre 2 opções, houve melhora no par /ɪ - i:/. Por outro lado, o resultado dos pares /e - æ/ e /æ - ʌ/ foi levemente mais baixo do que no primeiro teste.

Para comparar os resultados da questão número 3 e 4 da melhor forma, foi necessária a separação dos níveis básico (A1 e A2) e intermediário (B1 e B2). No nível básico, composto por 4 pessoas, é notável a melhora dos participantes em todos os pares mínimos de vogais na

terceira questão. Os 4 participantes do nível intermediário também apresentaram resultados melhores no ditado da questão número 3.

Na questão número 4, os participantes do nível básico foram capazes de pronunciar os pares mínimos com mais clareza do que anteriormente, embora tenha existido dificuldade em alguns sons específicos, como o som /æ/. O mesmo fenômeno aconteceu com os estudantes do intermediário, que no segundo teste produziram os sons melhor e com mais consciência das diferenças dos pares mínimos.

É importante relatar que os sons /ɪ/ e /æ/, que de acordo com Sant'Anna (2005) não existem no português brasileiro, foram os mais difíceis de serem distinguidos e produzidos pelos estudantes. Este dado reforça a afirmação que diz que é importante ensinar explicitamente a pronúncia correta de determinados sons da língua-alvo, evitando assim os problemas de inteligibilidade mencionados anteriormente.

Uma observação importante é que os alunos intermediários aparentemente foram capazes de assimilar o conteúdo melhor do que os alunos básicos. Eles se mostraram mais interessados no conteúdo, faziam mais perguntas e eram mais curiosos durante os encontros, e no segundo teste apresentaram um crescimento relativo maior que os estudantes do nível básico.

Também foi observado que alguns alunos não apresentaram resultados melhores do que na primeira prova, tendo sido até piores em alguns casos. Isto pode ter acontecido por diversos fatores, ligados ou não à pedagogia utilizada. Por exemplo, o problema pode ter ocorrido por conta de alguma explicação que pode ter sido ineficiente ou algum exercício que não era o mais apropriado, mas também pode ter sido por má compreensão do aluno, faltas ou qualquer outro problema pessoal.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De um modo geral, os participantes do projeto apresentaram uma melhoria significativa tanto na distinção quanto na produção dos sons abordados. Considerando as limitações desta pesquisa, a experiência prévia dos alunos, as aulas ministradas e a análise dos resultados do primeiro e do segundo teste, é possível concluir que o ensino da pronúncia dos fonemas da língua inglesa é algo que pode ajudar os estudantes a aprender o idioma melhor e mais rápido.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLOU, D. e LEITE, Y; **Fonética e Fonologia**. Rio de Janeiro Edit. Zahar; 1990.

CELCE-MURCIA, M., Brinton, D., & GOODWIN, J. M; **Teaching pronunciation: A course book and reference guide** (2nd ed.). New York: Cambridge University Press; 2010.

SANT'ANNA, Magali. As interferências fonológicas no inglês como língua estrangeira para os falantes do português do Brasil. *Dialogia* Vol 2 57 - 70, 2005.

WELLS, John. **Goals in teaching English pronunciation**. In Dziubalska-Kołaczyk, K. & Przedlacka, J. (eds), *English pronunciation models: a changing scene*. Bern: Peter Lang, 2005.

<<https://www.shiporsheep.com/>> Acesso em: 25/05/2019, 30/05/2015 e 13/06/2019.

<<https://www.englishclub.com/pronunciation/minimal-pairs-i-ee.htm>> Acesso em: 16:46, 03/06/2019.

<<https://www.englishclub.com/pronunciation/minimal-pairs-a-e.htm>> Acesso em: 17:42, 05/06/2019.

<<https://www.englishclub.com/pronunciation/minimal-pairs-a-u.htm>> Acesso em: 19:26, 10/06/2019.

## 7. ANEXO

## 7.1 ANEXO A - TESTE

**Vowel Discrimination Test**

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Listen carefully to each pair of words. Are they the same or different? Circle your answers.

- |                |           |                |           |                |           |
|----------------|-----------|----------------|-----------|----------------|-----------|
| <b>a.</b> same | different | <b>f.</b> same | different | <b>k.</b> same | different |
| <b>b.</b> same | different | <b>g.</b> same | different | <b>l.</b> same | different |
| <b>c.</b> same | different | <b>h.</b> same | different | <b>m.</b> same | different |
| <b>d.</b> same | different | <b>i.</b> same | different | <b>n.</b> same | different |
| <b>e.</b> same | different | <b>j.</b> same | different | <b>o.</b> same | different |

2- Which word can you hear? Circle your answers.

- |                          |              |                        |               |                          |                |
|--------------------------|--------------|------------------------|---------------|--------------------------|----------------|
| <b>a.</b> <i>sheep</i>   | <i>ship</i>  | <b>f.</b> <i>bet</i>   | <i>bat</i>    | <b>k.</b> <i>cat</i>     | <i>cut</i>     |
| <b>b.</b> <i>heat</i>    | <i>hit</i>   | <b>g.</b> <i>head</i>  | <i>had</i>    | <b>l.</b> <i>ban</i>     | <i>bun</i>     |
| <b>c.</b> <i>eel</i>     | <i>ill</i>   | <b>h.</b> <i>pedal</i> | <i>paddle</i> | <b>m.</b> <i>dam</i>     | <i>dumb</i>    |
| <b>d.</b> <i>receive</i> | <i>sieve</i> | <b>i.</b> <i>shell</i> | <i>shall</i>  | <b>n.</b> <i>shatter</i> | <i>shutter</i> |
| <b>e.</b> <i>leave</i>   | <i>live</i>  | <b>j.</b> <i>net</i>   | <i>gnat</i>   | <b>o.</b> <i>stamp</i>   | <i>stump</i>   |

3- Listen and write what you hear.

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_

## 7.2 ANEXO B - EXERCÍCIOS

Atividade 1:

### Minimal Pairs 1 - (i: - I)

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Listen to each group of four words. Circle the word that has a different vowel sound.

- |          |       |       |      |
|----------|-------|-------|------|
| 1. bin   | is    | eat   | sit  |
| 2. green | heat  | sleep | fit  |
| 3. still | he'll | lip   | tin  |
| 4. hip   | cheek | peace | keep |
| 5. leak  | beat  | he's  | hit  |

Atividade 2:

### Minimal Pairs 2- (ɛ - æ) 1

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Which underlined word does the teacher pronounce? Circle the word you hear.

1. The bet / bat is already really high.
2. Take the pen / pan and let's go.
3. I am surprised that he is dead / dad.
4. You have to talk to the men / man there.

Atividade 3:

### Minimal Pairs 2- (ɛ - æ) 2.1

**Name:** \_\_\_\_\_

**Date:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Student A

2- I- Read the sentences 1-4 to your partner.

1. The men will come soon.
2. This is my bad side.
3. Hand me the pen.
4. Where is the axe?

II- Circle the word that your partner reads.

1. He needs one thing: *pet / pat*.
2. She wants some *gem / jam*.
3. What is your *guess / gas*?
4. He really wants to *pedal / paddle* today.

### Minimal Pairs 2- (ɛ - æ) 2.2

**Name:** \_\_\_\_\_

**Date:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Student B

2- I- Circle the word that your partner reads.

1. The *men / man* will come soon.
2. This is my *bed / bad* side.
3. Hand me the *pen / pan*.
4. Where is the *X / axe*?

II- Read the sentences 1-4 to your partner.

1. He needs one thing: pet.
2. She wants some jam.
3. What is your guess?
4. He really wants to paddle today.

## Atividade 4:

**Minimal Pairs 3- (æ - ʌ) A1 - A2 -1**

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Organize the words according to their sound.

bat cut drunk cat fun bun hat ran bag bug but  
cup fan cut run hut ban pan pun drank

æ: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ʌ: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Atividade 5:

**Minimal Pairs 3- (æ - ʌ) A1 - A2 -2**

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Student A

2- I- Read the sentences 1-4 to your partner.

1. They came with a lot of butts.
2. That cat was miserable.
3. The artist had a lot of fun last night.
4. His ankle was injured.

II- Circle the word that your partner reads.

1. I just need to take my *cap / cup*.
2. I *ran / run* 10 kilometers.
3. He doesn't like that *bag / bug*.

4. You have a *hat* / *hut*, right?

**Minimal Pairs 3- (æ - ʌ) A1 - A2 -2**

**Name:** \_\_\_\_\_

**Date:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Student B

2- I- Circle the word that your partner reads.

1. They came with a lot of *bats* / *buts*.
2. The *cat* / *cut* was miserable.
3. The artist had a lot of *fan* / *fun* last night.
4. His *ankle* / *uncle* was injured.

II- Read the sentences 1-4 to your partner.

1. I just need to take my cup.
2. I run 10 kilometers.
3. He doesn't like that bag.
4. You have a hat, right?

Atividade 6:

**Minimal Pairs 3- (æ - ʌ) B1 - B2**

**Name:** \_\_\_\_\_

**Date:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Student A

1- Eight of the sixteen boxes below are filled in for you. The other eight are empty. Your task is to fill in these empty boxes by asking your partner for the missing information. In turn, your partner will ask you questions about your eight words. You should ask questions like the following:

What is the word in the box C3?

What word is in box D2?

	1	2	3	4
A	bat (æ)		much (ʌ)	
B		fan (æ)		sung (ʌ)
C	come (ʌ)		ham (æ)	
D		pun (ʌ)	track (æ)	

### Minimal Pairs 3- (æ - ʌ) B1 - B2

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Student B

1- Eight of the sixteen boxes below are filled in for you. The other eight are empty. Your task is to fill in these empty boxes by asking your partner for the missing information. In turn, your partner will ask you questions about your eight words.

You should ask questions like the following:

What is the word in the box C3?

What word is in box D2?

	1	2	3	4
A		cup (ʌ)		began (æ)
B	drank (æ)		run (ʌ)	
C		badge (æ)		double (ʌ)
D	mad (æ)			dumb (ʌ)

Atividades 7 e 8:

### Minimal Pairs 4 - (/i:/ - ɪ/, /ɛ - æ/, /æ - ʌ/)

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Describe the works of art to your partner. Take turns.

2- Using the following guide, work to write your limerick. The words in blanks 1, 2, 5, and 6 should rhyme; the words in blanks 3 and 4 should rhyme. Notice that blanks 2 and 5 contain the same word. See the sample limerick for an example.

Sample Limerick: /i:/ vs /ɪ/

There once was a student named Trish  
 Who wanted to dance with a fish  
 She tried not to squeeze it  
 But she happened to freeze it  
 So the fish ended up in her dish

Sound Contrasts: / / vs / /

There once was a student named \_\_\_\_\_ (1. name)  
 Who wanted to dance with a/an \_\_\_\_\_ (2. thing)  
 She tried not to \_\_\_\_\_ (3. verb) it  
 But she happened to \_\_\_\_\_ (4. verb) it  
 So the \_\_\_\_\_ (5. thing) ended up in her \_\_\_\_\_ (6. thing)