



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CAMPUS III

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LETRAS

CURSO DE LETRAS-INGLÊS

JAYNNE DE ALMEIDA DOS SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO AUDIOLINGUAL PARA UMA ABORDAGEM
ORAL NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA L2**

**GUARABIRA
2022**

JAYNNE DE ALMEIDA DOS SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO AUDIOLINGUAL PARA UMA ABORDAGEM
ORAL NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA L2**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB –,
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Letras – Habilitação em
Língua Inglesa.

Área de concentração: Variação linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Anastácia Santos de Lima

**GUARABIRA
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S123c Santos, Jaynne de Almeida dos.
As contribuições do método audiolingual para uma abordagem oral no processo de aquisição da L2 [manuscrito] / Jaynne de Almeida dos Santos. - 2022.
51 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.
"Orientação : Profa. Dra. Luana Anastácia Santos de Lima, Coordenação do Curso de Letras - CH."
1. Métodos de ensino. 2. Audiolingual. 3. Língua Franca. 4. Fonética. I. Título

21. ed. CDD 370

JAYNNE DE ALMEIDA DO SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO AUDIOLINGUAL PARA UMA ABORDAGEM
ORAL NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA L2**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB –,
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Letras – Habilitação em
Língua Inglesa.

Área de concentração: Variação linguística.

Aprovada em: 01/04/2022

BANCA EXAMINADORA

Luana Anastácia Santos de Lima

Profa. Dra. Luana Anastácia Santos de Lima (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria de Fátima S. Aquino

Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino (Examinadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Jenison Alisson dos Santos

Prof. Me. Jenison Alisson dos Santos (Examinador)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha família, em especial minha mãe, que sempre me permitiu estudar, me oferecendo tempo para que eu me dedicasse a isso, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ouvir minhas orações e choros dias e madrugadas, me conduziu ao caminho de amor, mas também de disciplina derramando graça e misericórdia em minha vida, me fazendo ter forças para prosseguir e vencer guerras.

À professora Luana, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

A minha Mãe que, mesmo não entendendo nada do que eu estudo, me permitiu estudar, e me ajudou a vencer as pequenas batalhas do dia a dia, sendo a melhor mãe que conseguia ser, aos meus irmãos Gerlan e Alexsandro, pela compreensão por minha ausência nas reuniões familiares e por me pedirem para traduzir letras de músicas e frases de jogos online para mostrarem que eu sei inglês. Ao meu pai/ padraсто por entender que eu não poderia sair nos finais de semana, pois estava estudando.

Ao meu pai (*in memoriam*) que, eu sei, estaria orgulhoso de mim e embora fisicamente ausente, me ensinou como ser uma filha dedicada e honesta. Obrigada por ter me proporcionado a oportunidade de ser a tua filha e vivenciar no núcleo da nossa família até hoje.

Aos professores do Curso de graduação da UEPB, em especial, Auricelio que tanto me ajudou a escrever o meu pré projeto, Clara Mayara, que sempre respondia minhas mensagens e me enviou arquivos para que eu pudesse estudar os conteúdos, ao professor Jenison que me motivou a seguir na área de pesquisadora, e todos os outros que contribuíram ao longo desses quase 5 anos, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus amigos da universidade Ana Valéria, Cristina, Tayane, Sugerlayne, e em especial a Mônica que me fez entender e gostar da Fonética, e Leandro, que me ajudou em todo o processo de escrita desta monografia, sendo o melhor amigo que eu poderia ter neste momento.

A minha amiga Bruna, por não ter se afastado de mim por causa da correria da vida universitária e ter me incentivado a acreditar e lutar por meus sonhos, e me permitir fazer parte da família dela.

“O segredo da paixão é que ela afeta o sentimento das pessoas e por isso as envolve. As pessoas não aprendem se não forem envolvidas” - Leffa.

RESUMO

O método Gramática-tradução muito usado no ensino de língua inglesa mostra-se pouco eficiente em relação ao desenvolvimento da habilidade de *speaking* por ter seu foco na habilidade *reading* e *writing*, somente com fins à entrada de estudantes na universidade. Por outro lado, observamos que o método audiolingual que surgiu durante a segunda guerra mundial, através da necessidade de formar soldados não nativos na língua inglesa, tem o seu foco nas habilidades de *listening* e *speaking* o que fornece ao aluno maior suporte na oralidade, ensinando assim, sobre a língua e não sobre a língua. Nos questionamos, então, a possibilidade de tornar o ensino de inglês dinâmico e, acima de tudo, fazer com que o aluno obtenha uma melhor pronúncia na língua alvo, utilizando o método áudio lingual, em vista que o inglês passa por um momento de transição de Língua Estrangeira para língua franca uma importante mudança para o ensino. Dito isso, neste estudo, pretendemos analisar a pronúncia de um falante nativo de inglês e a de um aluno estudante de inglês como língua franca no ensino fundamental através do método audiolingual. Utilizamos uma abordagem qualitativa quantitativa de natureza aplicada, descritiva e explicativa. Observamos que através do método audiolingual, a maioria dos alunos demonstraram um avanço na pronúncia, e conseqüentemente uma maior compreensão da língua inglesa. Recorremos aos estudos de Alves (2012), Leffa (2016), Tecchio e Bittencourt (2011), Garcia-Medal (2019), BRITO e SCHMITZ (2009) e Quevedo-Camargo e Ramos (2008).

Palavras-Chave: Métodos de ensino. Audiolingual. Língua Franca. Fonética.

ABSTRACT

The Grammar-Translation method, which is widely used in English language teaching, is ineffective in terms of developing speaking skills because it focuses solely on reading and writing skills for students entering university. On the other hand, we observe that the audiolingual method, which emerged during the Second World War as a result of the need to train non-native soldiers in the English language, focuses on listening and speaking skills, which provides the student with greater orality support, teaching about the language rather than about the language. We inquire, then, if there is a possibility of making English teaching dynamic and, above all, capable of improving student pronunciation in the target language by using the audiolingual method, given that English is going through a period of language transition from foreign to lingua franca, which is a significant change for teaching. That being said, the purpose of this study is to compare the pronunciation of a native English speaker and a student studying English as a lingua franca in elementary school using the audiolingual method. We utilized a qualitative, quantitative, applied, descriptive, and explanatory approach. We observed that by using the audiolingual method, most students improved their pronunciation and, as a result, gained a better understanding of the English language. We rely on research from Alves (2012), Leffa (2016), Tecchio and Bittencourt (2011), Garcia-Medal (2019), BRITO and SCHMITZ (2009), and Quevedo-Camargo and Ramos (2008).

Keywords: Teaching methods. Audiolingual. Lingua franca. Phonetics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Níveis da consciência fonológica.....	
Tabela 1 –	Áudio pre-listening).....	
Tabela 2 –	Áudio pós- listening).....	
Figura 4 –	Áudio pós explicitação fonética	
Gráfico 1 –	Análise de satisfação dos alunos com o método GT e Audiolingual	
Gráfico 2–	Análise de melhora na pronúncia.....	
Gráfico 3 –	Análise de escolha dos métodos.....	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
GT	GRAMÁTICA TRADUÇÃO
IPA	INTERNATIONAL PHONETICS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LF	LÍNGUA FRANCA
LI	LÍNGUA INGLESA
L1	LÍNGUA MATERNA
L2	SEGUNDA LÍNGUA
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
PCNS	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
RL	REPERTÓRIO LINGUÍSTICO

SUMÁRIO

1 Introdução	12
2 O ensino sobre a língua e não da língua: o método gramática-tradução (GT) como metodologia de ensino de LI	14
2.1 O método audiolingual e o perfil de um professor de língua estrangeira	16
2.1.1 BNCC e a mudança no currículo de inglês como língua franca: uma abertura para o Speaking	19
3 Metodologia	25
4 Análise e discussão dos resultados	28
Considerações finais	42
Referências	44
Anexos:.....	47

1 Introdução

O método audiolingual, já muito conhecido por professores de língua, contribui até os dias atuais para o ensino de inglês por facilitar a comunicação na língua alvo entre professor e aluno e também por proporcionar ao aluno uma oportunidade de melhorar sua pronúncia. O referido método surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, através da necessidade de formar novos soldados não nativos, possui três (3) premissas: “Língua é fala, não escrita - língua é um conjunto de hábitos - Ensine a língua, não sobre a língua” (LEFFA, 2016, p. 30-31), aplicando-se através de áudios de nativos para os não nativos ouvirem e repetirem, ou seja, se aprendia a língua praticando e não através de explicações.

Há muito, se tem aplicado métodos no ensino de inglês que não desenvolvem a habilidade *speaking* dos alunos, o que por muitas vezes fez com que o aluno não se interessasse pelo aprendizado de Língua (LI), exemplo disso é o Método gramática tradução, muito conhecido pelos alunos e professores. Este visa o ensino de uma segunda língua, doravante L2, pela língua materna, doravante L1, ou seja todo o conteúdo da Língua Inglesa, doravante LI, é dado na L1 do aluno.

Nesta metodologia de ensino, o aluno é o sujeito passivo recebendo o conteúdo sem precisar ativar o seu pensamento e oralidade (*listening* e *speaking*) na L2, não apenas a habilidade de *writing* e *reading* é desenvolvida.

Pretendemos analisar a pronúncia de alunos brasileiros enquanto estudantes de inglês como língua franca, e inferimos que a aplicação do método audiolingual auxiliará no ensino e na aquisição de L2 e, portanto, no aprimoramento da comunicação oral de estudantes de inglês como língua franca, doravante LF.

Nos indagamos se seria, então, possível tornar o ensino de inglês dinâmico e fazer com que o aluno obtenha uma melhor pronúncia na língua alvo, utilizando o método audiolingual, juntamente às habilidades da BNCC¹ para o currículo de língua inglesa, já que agora o inglês é visto como língua franca.

Nós consideramos que essa pesquisa pode ser importante para futuros estudos relacionados à aplicação do método audiolingual, e também pode servir como base para a

¹ Base Nacional Comum Curricular

introdução de questões relacionadas à fonética no ensino escolar, com forma de integrar ao ensino de língua inglesa uma metodologia onde o aluno possa ter a possibilidade de avançar gradualmente na habilidade de *speaking* melhorando a sua habilidade oral.

Recorremos aos estudos de Schlindwein e Boa Sorte (s.d), Tecchio e Bittencourt (2011), Garcia-Medal (2019), que abordam os métodos de ensino de inglês, Brito & Schmitz (2013), que abordam o ensino/aprendizagem das quatro habilidades, Quevedo-Camargo e Ramos (2008) Leffa (2016) que abordam o perfil do professor de língua inglesa, e Alves (2012) sobre a consciência fonológica e seus aspectos e a explicitação dos aspectos fonéticos-fonológicos da L2.

Este artigo está dividido em 5 etapas: A primeira refere-se aos métodos de ensino de L2 (gramática-tradução e audiolingual) onde destacamos a diferença entre as duas metodologias de ensino e como cada uma se manifesta no ensino de LI através da perspectiva de "ensine a língua não sobre a língua" (LEFFA, 2016, p. 31). A 2º referente à BNCC e a mudança no currículo de inglês como Língua franca, ou seja, como a mudança que a BNCC trouxe para o ensino de LI através da mudança de Língua estrangeira para Língua franca e como este processo pode ser benefício para o ensino de pronúncia e aquisição da consciência fonológica. 3º referente à metodologia e 4º referente à análise e discussão dos dados, e a 5º as considerações finais.

2 O ensino sobre a língua e não da língua: o método gramática-tradução (GT) como metodologia de ensino de LI

Segundo Wilson J. Leffa (2016) o método Gramática-Tradução, ou simplesmente G.T, ou ainda A.G.T² “surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento [...] e consiste no ensino da segunda língua pela primeira” (p. 23). Nesse sentido, o referido autor afirma que durante o império o ensino de línguas vivas manteve-se da mesma forma que era com as línguas mortas³ “tradução de textos e análise gramatical” (LEFFA, 1999, p.16), o que vai de encontro às palavras de Iliane Tecchio e Marcelina Bittencourt (2011), de acordo com as quais “a tradução [...] por séculos constituiu a base metodológica do ensino de línguas estrangeiras” (p. 154). Dessa forma, entende-se que o método surgiu há anos e continua sendo ministrado até os dias atuais, de modo que boa parte do conteúdo ministrado/ensinado tem a sua explicação dada com base na língua materna do aluno, doravante L1. Quando surge uma dúvida o aluno pode perguntá-la usando sua língua materna e não a língua estrangeira/alvo, impossibilitando assim o uso da LI em sala de aula.

De acordo com as palavras de Tecchio e Bittencourt (2011) o objetivo do método gramática tradução é:

dotar o aluno de um vasto vocabulário literário e almeja também ensinar o aluno a extrair o significado dos textos através de traduções para a língua materna e, em estágios mais adiantados a apreciar a importância e o valor dos textos literários (p. 157).

Diante do exposto acima, o objetivo do método é fazer com que os alunos apreciem a cultura e a literatura de um outro país, se utilizando da tradução de textos e não da oralidade, pois o foco está na escrita e não na fala, já que a maioria das atividades é baseada em textos e livros, e pouca importância é dada aos aspectos da fala. Segundo Leffa (2016), “Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio” (p. 24). Nesse sentido, Joaquin Garcia-Medal (2019) ao relatar alguns pontos desfavoráveis

² AGT - Abordagem Gramática Tradução, nomenclatura / Sigla usada por Leffa, 2016.

³ “Língua morta” é aquela que não possui nenhum falante nativo, ou seja, ninguém nasce em uma comunidade que fala essa língua. Porém, é estudada e aparece em algumas situações até os dias de hoje. Disponível em: <http://colegiofarroupilha.com.br/site/o-que-e-uma-lingua-morta-e-para-que-ela-serve/> acesso em: 04 de Abril de 2022.

da tradução, afirma que:

A tradução é uma atividade que envolve apenas duas habilidades, ler e escrever. –A tradução não é uma atividade comunicativa porque carece de interação oral [...] –A tradução foi praticada ao longo de sua história de forma não sistemática, eventual e não planejada (2019, p. 43).

De acordo com Viqueira (1992, *apud* IBID, p. 43) “a tradução está associada a textos literários e científicos, que não se enquadram nas necessidades comunicativas do aluno.” Logo, percebemos o motivo pelo, possivelmente, o processo de ensino de LE nas escolas torna-se repetitivo já que é um dos métodos mais antigos do ensino de línguas e, também dificulta o aluno a desenvolver as quatro habilidades (*listening, speaking, writing, reading*).

Ao considerarmos a interação entre estudante e professor, nos utilizamos da ideia de Rosângela Nieto Albuquerque (2020), o qual afirma que “No processo de ensino-aprendizagem, todas as partes envolvidas trocam experiências, conhecimentos e informações numa dialética que utiliza a linguagem, e essa dinâmica se estabelece melhor com uma relação, falando-se o mesmo idioma” (p. 07). Nesse sentido, entende-se que, muitas vezes, o professor mantém o ensino de LI na metodologia do GT por medo de utilizar uma linguagem (idioma) que o aluno não tem contato fora da sala de aula e, como resposta a este fato, não saiba utilizá-la oralmente, o que se justifica diante das palavras de Leffa (2016, p. 23)

Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução [...].

Leffa (1999) ao falar sobre os PCNS⁴, diz que mesmo após esta mudança para o ensino de LI, onde a leitura passa a ser a ênfase, por poder levar ao desenvolvimento integral do letramento do aluno e por ser uma habilidade que ele usa em seu contexto social, ainda assim, “muito breve o aluno provavelmente perceberá que para ‘falar’ uma língua estrangeira só frequentando um ‘curso’ de línguas” (p. 17), ou seja, nota-se aqui, que se o aluno não tem acesso à oralidade em suas aulas de inglês, o mesmo terá dificuldade para desenvolver a sua fala. É isto que acontece ao aplicar o GT como método de ensino para LI, com a finalidade de ensinar sobre a língua e não a língua.

Destarte, corrobora-se aqui, a ideia de que mesmo a tradução sendo uma habilidade

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais

extremamente importante no aprendizado de uma segunda língua, como metodologia de ensino, ela não se mostra tão válida, já que não abarca habilidades essenciais para o desenvolvimento dos alunos que desejam fazer uso da língua oralmente, dentro e até mesmo fora da sala de aula.

Nesse contexto, surge o método audiolingual, o qual dará conta de suprir essa necessidade de buscar desenvolver mais a habilidade oral ao longo da aquisição de L2 do educando, sobre o qual veremos mais a seguir.

2.1 O método audiolingual e o perfil de um professor de língua estrangeira

Segundo Ana Flora Schlindwein e Paulo Boa Sorte (s.d), o Método áudio-lingual tem origem nos Estados Unidos, durante o período da II Guerra Mundial, com objetivo de capacitar os soldados não nativos na língua inglesa, visto que o exército americano contratava muitos estrangeiros para lutarem na guerra e,consequentemente, o audiolingualismo facilitaria a comunicação.

Nesse contexto, há o entendimento de que os Estadunidenses receberam apoio financeiro para intensificar suas pesquisas e desenvolverem um método linguístico rápido e eficaz em curto tempo, obtendo como resultado de seus estudos este método de ensino de línguas, o *Audiolingualism Method*.⁵

Este consiste em ouvir áudios de nativos e repeti-los de forma que leve os alunos a aprenderem uma segunda língua, não estudando a forma gramatical da língua alvo, como fazem muitas escolas públicas nas aulas de inglês utilizando apenas o *grammar-translation method*, o que pode vir a desmotivar os alunos. Todo discente tem como direito aprender uma língua estrangeira, desenvolvendo habilidades como *reading, writing, listening* e em especial, o *speaking*, o que facilitará a sua comunicação oral na língua ensinada.

O foco do método audiolingual é fazer com que o aluno passe mais tempo ouvindo e falando do que escrevendo e decorando estruturas gramaticais, ou seja, o foco está na oralidade e não na escrita, na qual o professor serve como modelo para o aluno, ajudando-os a usarem a língua alvo, fornecendo o máximo de oportunidades para que eles percarn a sua

⁵ Texto hospedado em: [MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS: UMA VISÃO GERAL](#), acesso em: 08 Set. 2020.

timidez ou medo de errar a pronúncia, mas para que isso aconteça, o professor deve ser paciente e tolerante, e lançar mão de aplicar determinadas atividades para auxiliar os alunos em possíveis erros de pronúncia que eles possam vir a ter e no processo de aquisição da L2. Facilitar esse novo contato entre alunos e língua alvo é proporcionar uma aventura em sala de aula. Segundo Ruth Moreira Brito & John Robert Schmitz (2013):

Como metodologia de ensino, ouvir inglês e ter a chance de “se aventurar” em inglês são procedentes, pois o professor não estaria sonhando ocasiões e oportunidades para o desenvolvimento da compreensão auditiva e da fala (p. 16-17).

Logo, segundo os autores, percebemos que o uso do método audiolingual fornece ao aluno a chance de se aventurar no aprendizado de uma nova língua com mais facilidade. Por muitos anos, os praticantes do método foram vistos como papagaios porque apenas repetiam o que seus professores falavam. Assim,

Para esse método, a língua é primariamente um veículo de comunicação oral. As teorias estruturalista⁶ e behaviorista da linguagem⁷ dão base a esse método. As aulas no Método Audiolingual devem girar em torno das estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas que devem ser apresentadas em sala de aula por meio de diálogos que constam no início de cada unidade do livro didático (SCHLINDWEIN; BOA SORTE, S.D, p. 60-61).

Porém, a referida comparação parece não ser oportuna, uma vez que segundo a teoria estruturalista da língua, o que regula o funcionamento do sistema linguístico, são as normas que internalizamos durante o processo de aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o que ouvimos e internalizamos para mais tarde manifestarmos na linguagem. Portanto,

Se o professor de língua estrangeira não fizer uso do idioma na sala de aula, ele estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e que o distingue de professores de outras matérias: a sua condição de ser bilíngue, de poder transitar entre duas culturas, a materna e a estrangeira (BRITO & SCHMITZ, 2013 p. 17).

Ou seja, a comunicação na língua alvo é de extrema importância, sendo justamente isso que proporciona o método audiolingual, em que o professor é o modelo do aluno (paciente, tolerante a erros de pronúncia e fornecedor de oportunidades para o uso da língua

⁶ O princípio da teoria estruturalista da linguagem considera que a atividade humana e tudo o que surge a partir dela é construído, onde nem mesmo pensamento e a percepção são naturais.

⁷ “A teoria behaviorista da linguagem parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. O ambiente fornece os estímulos - neste caso, estímulos linguísticos - e a criança fornece as repostas - tanto pela compreensão como pela produção linguística” Disponível em: [A TEORIA BEHAVIORISTA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM Vicente Martins vicente.martins@uol.com.br Quem exerce uma prática \(psico\) pe.](http://www.uol.com.br/teoria-behaviorista-da-aquisicao-da-linguagem/vicente-martins-vicente.martins@uol.com.br/Quem-exerce-uma-pratica-psico-pe)

alvo)⁸ e o proporciona um momento de fala, para que este manifeste seu conhecimento internalizado e aprendido durante as aulas, na oralidade, reproduzindo assim, um comportamento behaviorista de aprendizagem.

Mas como deveria ser o perfil/ identidade do professor de língua inglesa para poder estimular o aluno a usar a LI em sala de aula? Para responder a esta indagação, devemos primeiramente entender o motivo pelo qual este questionamento tornou-se um tema a ser discutido e pesquisado por outros professores.

Segundo Delanty (2003) e Block (2007) *apud* Quevedo-Camargo & Ramos (2008) “a identidade só se torna um tema quando está em crise, quando algo que se julga estar fixo, coerente e estável é deslocado por experiências de dúvidas e incertezas” (2008, p. 190), ou seja, a identidade do professor de LI está sendo remodelada por todas as mudanças que o mundo globalizado vem oferecendo aos alunos e ao próprio docente, de forma que o que antes era visto como correto e necessário, hoje é entendido de outras formas, já que possui outros contornos e proporções.

De acordo com Paiva (1997) *apud* Quevedo-Camargo e Ramos (2008) relata:

O professor de inglês deve buscar a quebra da crença presente na sociedade de que a língua inglesa é um instrumento de alienação e, da mesma forma, deve buscar superar seus próprios mitos e conflitos sobre o processo de ensino nas escolas regulares, pois esses podem ser empecilhos para a aprendizagem dos alunos (QUEVEDO-CAMARGO & RAMOS, 2008, p. 192)

Seguindo esta linha de pensamento, em um contexto de quebra de crenças e até mesmo de padrão de comportamento do docente de LI, o *Audiolingual method* torna-se uma opção eficiente para aqueles que desejam tornar as aulas mais interessantes, interativas e dialogadas na língua alvo, afastando assim, com o método mais usado nas escolas brasileiras para o ensino de inglês, o *Grammar Translation*.

Portanto, sustenta-se aqui que o professor de língua inglesa não deve ter um perfil formado, ou pré-estabelecido, a não ser os atributos básicos do professor ideal que Leffa (2016) elenca como: “(1) Criatividade (2) Intuição (3) paixão” (LEFFA, 2016, p. 72), pois a sua formação deve ser sempre contínua e criativa, nunca estática, já que, apesar de seguirem determinadas formatações de um método, cada professor sempre terá sua base teórica carregada de impressões próprias, visto que o mundo está em constante mudança e os alunos

⁸ É importante salientar que, mesmo que o behaviorismo pregue o oposto, cada professor, pode trazer consigo, suas próprias bagagens e construções de cada método.

certamente acompanham e abraçam estas transformações.

Nesse contexto, acreditamos que “o ensino da língua estrangeira é mais uma arte do que uma ciência e o professor cria a partir daquilo de que dispõe na sala de aula” (LEFFA, 2016, p.74). Dessa forma, o docente deve ter em mente que o ensino é metamórfico, e ele, como profissional da área da licenciatura precisa corroborar com tais metamorfoses envolvendo assim os alunos em sua paixão já que segundo Leffa (2016) “o segredo da paixão é que ela afeta o sentimento das pessoas e por isso as envolve. As pessoas não aprendem se não forem envolvidas.”(p. 79) ou seja, entre tantas características que de fato o professor deve ter além de sua formação, e claro, pós formação, é: criatividade, intuição, conhecimento dos manuais de atuação do professor de línguas, como PCNS e BNCC, pois o ensino está sempre sendo reformado, e claro, paixão pelo seu trabalho e profissão.

2.1.1 BNCC e a mudança no currículo de inglês como língua franca: uma abertura para o *Speaking*

A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades das etapa da educação básica (BRASIL, 2018, p, 07) indo perfeitamente ao encontro das ideias propostas por Santana e Kupske (2020) a respeito da BNCC que diz que “é um documento orientador obrigatório do ensino básico brasileiro que tem como objetivo assegurar uma formação básica comum, como já pretendido pela LDB” (p. 147). Em outras palavras, este documento norteia todo o ensino básico que os alunos brasileiros terão em seu ensino infantil, fundamental I e II e ensino médio, objetivando que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação.

Ao falar sobre a base e seu movimento de elaboração, Juliana Silva Santana & Felipe Flores Kupske (2020) relatam que esta sofreu mudanças de redação, precipuamente entre a segunda e a terceira versões, e isto ocasionou mudanças nos princípios orientadores:

Entre as alterações mais perceptíveis para o componente língua inglesa entre a segunda e terceira versões, [...] estão: (i) a substituição de uma seção de Língua Estrangeira, mais generalista, por uma seção específica de língua inglesa, tomada

como única língua não nativa obrigatória para o ensino básico; e (ii) a mudança do status da língua inglesa de língua estrangeira (LE) para língua franca (LF) (2020, p. 148).

Nesse sentido, entendemos que antes de tais alterações, o inglês não possuía uma seção específica que visasse a suas necessidades, possuindo uma visão generalista de ensino, ou seja, uma visão sistemática que compreendia como outros componentes curriculares poderiam corroborar para o ensino da língua inglesa. Porém, com esta alteração, o inglês passou a ter uma perspectiva específica para o seu ensino, por necessitar ampliar e diversificar a aprendizagem.

Com esta transmutação (de LE para LF) fica evidente que o inglês passa a ser visto pelo documento como uma ferramenta que insere o estudante em um mundo cada vez mais globalizado e plural e que pode ser usado por qualquer pessoa e em qualquer lugar. Sobre isto, Leandro Santos Silva, Ladeia & Sheila Rocha Cruz (2018) discorrem:

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, duas implicações importantes. A primeira é que ela obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial. Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (p. 606).

Seguindo o ponto de vista de que através dessa alteração, o inglês pode ser questionado e ensinado através do fato de que ele não é falado apenas nos Estados Unidos e Inglaterra, o Alfabeto Fonético Internacional (IPA) passa a ser um instrumento muito importante para a instrução de LI, já que nele está inserido todos os sons das línguas conhecidas pelo homem. A pesquisa mencionada por Ana Paula Neves Oliveira & Denise Delegá Lúcio (2019):

[...] mostra que alunos não apresentam dificuldade na compreensão oral quando estes têm posse da transcrição do texto, mas não conseguiam explicar o motivo de não entenderem os mesmos textos quando eram apenas ouvidos. “A hipótese era de que a tarefa de compreensão oral estaria relacionada a fatores linguísticos e extralinguísticos” (p. 42).

Assim sendo, quando um aluno não conhece os sons da língua a qual estuda, ele não tem noção de qual som precisa ser usado para pronunciar palavras que ele está aprendendo durante suas aulas, já que:

Considerado uma ferramenta para o ensino de outros idiomas, o Alfabeto Fonético Internacional foi criado em 1886, tendo sua revisão em 2005, pela Associação Fonética Internacional, liderada pelo linguista francês Paul Passy e um grupo de professores franceses e ingleses. O alfabeto fonético internacional é formado em sua maioria por símbolos que se referem ao alfabeto romano, grego e outros que não fazem referência a nenhum alfabeto. São 107 letras e símbolos que tem como objetivo mostrar ao seu usuário como a palavra deve ser pronunciada. A sua compreensão deve-se à associação dos símbolos e letras ao som que cada um representa (IBID, p. 44).

Portanto, a nova forma de ensinar o inglês, trouxe aos professores uma grande oportunidade de ensinar para os seus alunos que existem vários modos de se pronunciar uma palavra, já que o inglês é falado em todo o mundo, por vários falantes de várias línguas, fazendo com os alunos entendam que não existem apenas duas variações da língua inglesa, e que estudar pronúncia é algo necessário para ser entendido por nativos de outros países.

Nesse sentido, enxergamos diversas possibilidades para um ensino de língua consistente, a partir de diferentes perspectivas, dentre as quais destacamos a consciência fonológica, sobre a qual buscaremos discorrer a seguir.

2.1.2 O ensino de pronúncia e consciência fonológica: um caminho norteado pelas habilidades da BNCC

O ensino de LI pode possibilitar, com esta nova reforma, a todos que buscam o seu aprendizado, o conhecimento linguístico necessário para a participação no engajamento social nacional e internacional, já que vivemos em um mundo cada vez mais globalizado onde as fronteiras não mais representam limites, mas sim novas oportunidades e aventuras. Esta nova finalidade trouxe três implicações. A primeira é a obrigatoriedade de rever a relação entre língua, território e cultura, já que antes o inglês era visto como algo estrangeiro oriundo de países hegemônicos, e agora é tratado como franco, onde os falantes de inglês já não encontram-se em países em que esta língua tem caráter de língua oficial.

A segunda diz respeito à ampliação da visão do letramento ou multiletramentos adquiridos nas práticas sociais e digitais. Já a terceira é sobre a abordagem do ensino, o que diz respeito ao *status* de LF, já que o uso de inglês não pode mais ter um padrão de pronúncia, pois é necessário tratar usos locais de inglês como recurso para uma construção de Repertório Lexical (doravante RL).

Mas então, como ensinar pronúncia? “O ensino de pronúncia da língua inglesa percorre um grande caminho até ser considerado como um fator importante nas salas de aulas [...] o estudo sistemático da pronúncia teve início somente em meados do século XX” (HASHIMOTO & NEDER NETO, 2018, p. 185) e mesmo sendo de grande importância ter uma boa pronúncia para se fazer compreensível ao usar a LI, o IPA “ só passa a ser aderido aos livros didáticos por volta de 1950” (IBID, p. 186) sabendo-se que o IPA é um instrumento para o ensino de pronúncia, e visto que nele existem todos os sons das línguas já conhecidas pelo homem, o uso dele é indispensável. Os alunos possuem o direito linguístico de saber que não existem apenas duas variações de pronúncia de uma palavra, mas várias, e também de manusear os sons dessas línguas. Esse direito faz parte do 4º eixo da BNCC para língua inglesa: Eixo de conhecimentos linguísticos, o qual sugere o uso das práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural (BRASIL, 2018).

Manusear os sons das línguas configura-se como conhecimento linguístico pois, segundo Ubiratã Kickhöfel Alves (2012), quando “o indivíduo possui [...] habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos [...] caracteriza a consciência linguística” (p. 30). Assim, o ensino de LI como LF ganha o IPA como meio de ensino de pronúncia norteado pela BNCC.

Mas como usar esta ferramenta nas aulas usando as habilidades da BNCC para LI? A primeira habilidade do eixo de oralidade (EF06LI01) - práticas de compreensão oral de língua inglesa em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor (BRASIL, 2018, p. 248-249) nos pede para interagir em situações de intercâmbio oral, ou seja, trabalhar a língua de forma oralizada.

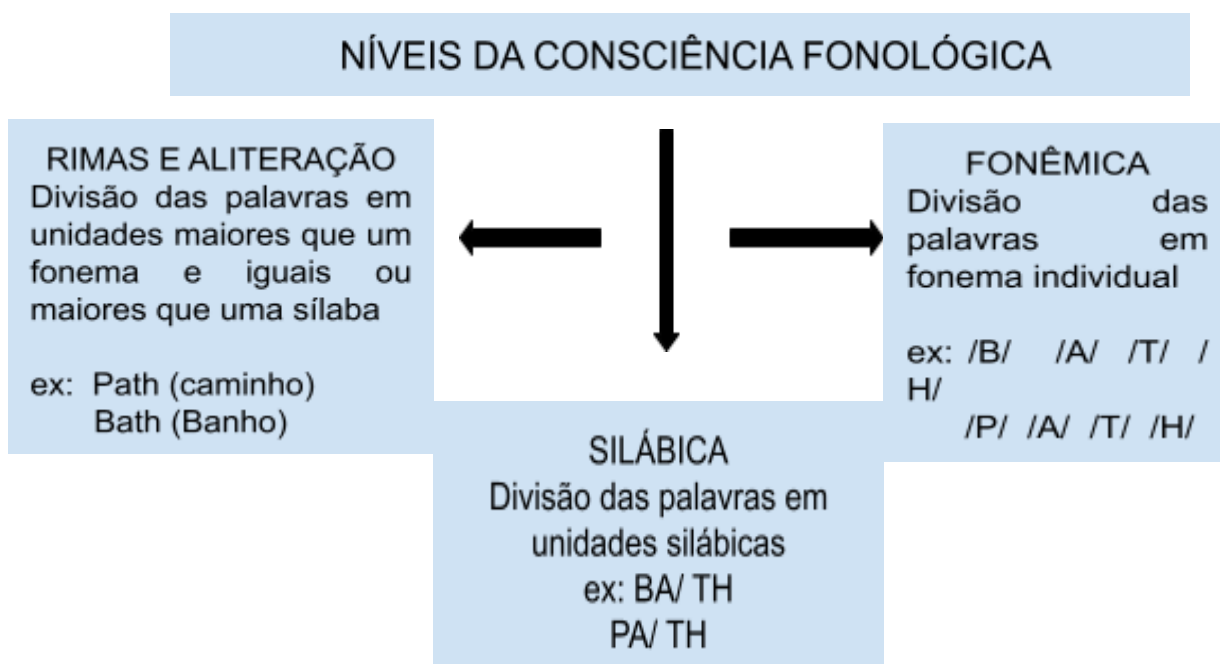
Usar oralmente qualquer língua exige do aluno conhecimento fonológico, já que segundo Alves (2012) conhecimento fonológico é “capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostos por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras” (p. 32) e conhecimento linguístico, para manusear a língua.

As habilidades de conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir RL (EF06LI10) e explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir RL na língua inglesa (EF06LI11), proporcionam ao professor usar o IPA, já que a

maioria dos dicionários online e impresso usam transcrição fonética que auxiliam na produção oral da LI.

Entender que um único som pode mudar uma palavra, implica em estudar cada partícula das palavras, isto é, ter a capacidade de manipular as sílabas dessa palavra sendo capaz de observar cada som que a palavra possui, podendo alterá-la ou não. Alves (2012) explica que a consciência no nível do fonema implica operar sobre unidades ainda menores que sílabas (p. 32) ou seja, os sons; tendo a consciência de que, se um único fonema for alterado, a palavra poderá tornar-se outra. Vejamos, a seguir, na figura 1, como acontece a junção desta gama de consciências sobre a língua:

Figura 1 – Níveis da Consciência Fonológica



Fonte: Adaptado de Alves (2012)

É necessário o ensino de pronúncia, em especial no anos iniciais do ensino de LI, pois “o processo de aquisição fonológica ocorre de forma mais intensa na infância” (ORTEGA, MEOTTI & SILVA FILHO, 2017, p. 98) e acontece muitas vezes de o aluno, por não obter esses conhecimentos sobre a língua, trocar fonemas no momento da aquisição de L2; exemplo disso é o som das fricativas interdentais (Th) /θ/, /ð/, muitas vezes pronunciado como /f/, /t/ ou /s/ em palavras como *Thank you* e *Think*, que pode acontecer devido a troca de sons da L1

para a L2, enquanto o aprendiz está construindo o seu RL, pois segundo Alves (2012) “ao iniciar o estudo de uma segunda língua, o aprendiz, traz consigo a sua bagagem linguística da L1” (p. 170), e esse processo de transferência e reconhecimento de fonemas é norteada pelo eixo de conhecimentos linguísticos (EF06LI18), proposto pela BNCC (BRASIL, 2018).

Michele Rie Hashimoto & Tufi Neder Neto (2018) explicam que:

A grande causa da dificuldade encontrada por aprendizes brasileiros é o fato de que muitos fonemas da LA não existem no inventário da LM. Já que nesse tipo de transferência há a tendência de se processar e produzir sons da LA de forma próxima aos pertencentes aos aspectos fonético/fonológicos da LM, o aprendiz encontra dificuldade em pronunciá-los (p. 184).

Neste seguimento; entendemos que a habilidade de reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas (EF06LI18), faz-se necessária para que o aluno conquiste os conhecimentos fonéticos fonológicos, necessários para o desenvolvimento do seu aparelho fonador.⁹

⁹ Conjunto de órgãos respiratórios que produzem a corrente de ar responsável pela fonação humana: Pulmões, traquéia, laringe, lábios, dentes, alvéolos, palato duro, palato mole, parede rinofaríngea, ápice da língua, raiz da língua e nariz.

3 Metodologia

O presente projeto foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa que segundo Denise Tolfo Silveira e Fernanda Peixoto Córdova (2009) tem como objetivo “produzir informações aprofundadas e ilustrativas: pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”, mas também quantitativa que centra-se “na objetividade [e] considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros” (p. 33).

Posto isso, o propósito é através de uma pesquisa de natureza aplicada, descritiva explicativa que tem o objetivo de produzir e analisar informações e dados, descrever, compreender e explicar como o método audiolingual auxilia na melhora gradual da pronúncia de alunos do ensino fundamental de uma escola privada, a qual sou professora titular.

A pesquisa está direcionada para a área de ensino de línguas e linguística com foco na fonética e será realizada por meio da análise do método audiolingual e ensino explícito de pronúncia aplicada a uma sequência didática¹⁰ em uma sala de aula com 21 alunos, onde apenas 12 participaram, em virtude do pouco tempo de duração das aulas e da pesquisa.

Para começar a coleta de dados, decidimos levar em consideração a escola nova, fazendo assim, uso da BNCC (BRASIL, 2018, p. 241-247) que indica “com precisão quais são as competências que todos os alunos devem desenvolver e quais habilidades são essenciais para o seu desenvolvimento”. Dessa forma, há o entendimento de que todos poderão desenvolver as mesmas habilidades de forma gradativa e qualitativa ao fim do ano letivo, e também facilitar o trabalho do professor, já que ela define com clareza o que os alunos devem aprender em cada etapa do ensino.

A metodologia foi dividida em 5 etapas, sendo a primeira, a aplicação das habilidades 07, (EF06LI07): Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas, 08 Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas e 09 Localizar informações específicas em texto, através da leitura do seguinte texto:

¹⁰ Disponível nos anexos do trabalho

*At the zoo*¹¹

Susan and Peter are at the zoo. It's Sunday, and they are talking about animals.

Susan: Look, Peter! **This** is a giraffe. It is big.

Peter. Oh, yes! It is tall. Look at **these** tigers. They are beautiful.

Susan: And dangerous. What is **that** lion doing?

Peter: It is sleeping. Look at **those** monkeys. They are smart.

Os alunos leram o texto sem nenhuma explicação prévia. Essa leitura foi feita em duplas, já que o texto é um diálogo e, durante esta leitura, foi feita a coleta de dados, a partir da gravação das vozes dos alunos durante a leitura. (Esta gravação ocorreu pelo aparelho celular, o consentimento dos mesmos se deu após um pedido feito em sala e por mim enquanto professora e pela coordenadora da escola)

Após a leitura, foram feitas as seguintes perguntas: Sobre o que o texto fala? Quais são as palavras que você já conhecia? Você consegue achar quais palavras poderiam ser traduzidas como este(a) / estes (as) e aquele(a)/ aqueles(as)?

A segunda etapa da pesquisa, deu-se através de uma leitura guiada (Antes de colher os dados dessa leitura guiada, foi feita a explicação e tradução do texto), de forma a realizar a leitura do diálogo frase por frase, para que eles lessem sozinhos, novamente o texto. Nesta etapa foi usada a habilidade EF06LI01: Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.

Durante a terceira etapa, foi utilizado o áudio de um nativo, que foi reproduzido em aula, acompanhado com a parte escrita do texto e, logo após, eles leram novamente o texto, para que eu pudesse coletar os dados. Novamente, a habilidade EF06LI01: - Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa - foi utilizada.

A quarta etapa foi utilizada para a explicação da pronúncia das palavras e sons interdentais (**this**, **these**, **that**, **those**) e, para isso, o áudio foi novamente reproduzido em sala, com o intuito de mostrar a posição da língua segundo a pronúncia do inglês americano¹².

¹¹ Texto retirado do livro utilizado pela escola (CORDEIRO, LÉCIO, 2017)

¹² (Devido a pandemia do Covid 19 e a todos os cuidados sugeridos pela OMS, esta etapa deu-se apenas por explicação e não visualização dos pontos específicos de localização da língua.)

Inicialmente, foram feitas as seguintes perguntas (por mim realizadas durante a coleta de dados):

- **Consegue entender o áudio?**
- **Você consegue acompanhar o texto e o áudio ao mesmo tempo?**

A quinta e última etapa, trata-se de uma análise de satisfação dos alunos em relação a metodologia utilizada durante este período de aplicação da pesquisa e uma comparação entre esta metodologia e o método GT, com os seguintes questionamentos:

- **Em relação ao método gramática tradução (ensino de regras gramaticais e tradução dos textos) como você o classifica?**
- **Em relação ao método Audiolingual (que usamos nas últimas aulas (áudio + texto) como você o classifica?**
- **Com relação a sua pronúncia (forma que você lê/fala) de algumas palavras que estavam no texto, você notou alguma melhora?**
- **Qual das metodologias citadas acima (gramática-tradução e áudio lingual) você usaria para aprender um pouco mais da língua inglesa?**

No capítulo a seguir, veremos os resultados obtidos a partir da aplicação desta pesquisa.

4 Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo, analisaremos e discutiremos acerca dos resultados obtidos através da pesquisa realizada nas aulas de língua inglesa, embasando com teorias de acordo com perspectiva e resultados da mesma.

Com a globalização a língua inglesa passou a ser o idioma mais utilizado na atualidade, língua de comunicação na maioria dos países e uma ferramenta científica fortíssima, (já que a maioria dos artigos científicos são escritos em LI, onde toda a comunidade global pode ter acesso) seja pelo uso das redes sociais, através da indústria da música, telecomunicação entre outros, isto provocou alterações também no ensino de LI, já que antes o inglês era considerado uma LE e com mudança necessária no ensino, passa a ser LF. De acordo com, Silva, Ladeia e Cruz (2018) ao citar Oliveira (2009) relatam: “o ensino/aprendizagem de línguas estão interligados aos objetivos e ao contexto histórico de uma nação” (2018, p. 604), ou seja, essa mudança se deu através da mudança do inglês no atual cenário brasileiro e aos objetivos traçados pela evidente necessidade de se aprender uma L2.

A BNCC trouxe muitas mudanças para o ensino de LI como LF, dentre elas estão as habilidades de leitura que servem para auxiliar os alunos no processo de entendimento de um texto. Diante disso, percebe-se que algumas dificuldades dos alunos podem ser sanadas ao aplicar as habilidades que a BNCC propõe para o inglês. Ao ser aplicada às habilidades EF06LI07, EF06LI08, EF06LI09¹³, como forma de analisar o entendimento, conhecimento e possíveis dúvidas a respeito de novas palavras que estejam no texto (QUESTÃO 1), as duplas 1, 2, 3, 4, 5, 6 responderam sucessivamente: zoológico, pessoas no zoológico, animais do zoológico, zoológico e animais, visita ao zoológico e animais e visita ao zoológico falando de animais, isso se explica nas palavras de Garcia-Medal (2019), ao falar sobre os benefícios da tradução:

¹³ EF06LI07: Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.

EF06LI08 Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.

EF06LI09 Localizar informações específicas em texto

A tradução é uma atividade que envolve apenas duas habilidades, ler e escrever. [...] A tradução obedece aos imperativos da comunicação. Não é uma mera comparação e busca de equivalências entre L1 e L2, mas sim a busca pelo significado final das mensagens (GARCIA-MEDAL, 2019, p.43).

Neste sentido, notamos na fala dos alunos, que mesmo existindo palavras que não conhecem, eles conseguem entender a idéia geral do texto, já que o contexto tem muita importância, provocando ampliação do RL do aluno de forma passiva, o que faz com que o significado final do texto seja compreendido.

Durante a segunda questão, os alunos responderam: *animals beautiful, animals, big, look, zoo, sunday, animals, giraffe, tigers, lion, monkey. look, monkey, animals, talking, zoo, yes, this, beautiful, dangerous, sunday, talking, about, doing, sleeping/ beautiful, sunday, big, look/ big, what, look, smart, beautiful, dangerous, sleeping, those, monkey, day, are, tigers, tall, yes, giraffe, sunday, lion, doing, that.* Segundo Garcia-medal (2019), isso acontece por que ao se aplicar o AGT, o professor muitas vezes:

apresenta novos desafios para o estudante expandir sua competência comunicativa em uma L2, pois ele se depara com textos de outros autores, conceitos que podem ser estranhos e ideias e ações que lhe podem ser desconhecidas. Como consequência de tudo isso, amplia seu léxico (em L2 e em L1) e estimula recursos e buscas pouco utilizados no próprio idioma (p. 43).

Podemos observar esses resultados sendo aplicados as respostas da segunda pergunta, já que os alunos estão adaptados com o AGT em suas aulas de inglês e estarem acostumados a muitas vezes precisarem traduzir palavras, seja através de dicionário bilíngue impresso ou *on-line* ou listas de vocabulários dada pelo professor aos alunos com fins de ajudar na compreensão do texto. Isto provoca no aluno o conhecimento de algumas palavras isoladas.

Sabe-se que a tradução de palavras isoladas é vista por muitos como a forma errada de se ensinar uma L2 já que uma palavra pode ter vários significados dependendo do contexto em que ela se apresenta, mas

A apresentação do desconhecido, por meio daquilo que já se conhece, parece penetrar na esfera dos mecanismos espontâneos, impossíveis de serem ignorados, uma vez que o processo de aprendizagem passa, necessariamente, pela construção de relações entre aquilo que já se conhece, com o algo novo que se está acessando, (TECCHIO & BITTENCOURT, 2011, p. 153)

Entende-se, então, que o ensino de L2 por meio do GT pode auxiliar os estudantes a adquirir novas palavras através de palavras da sua L1 comprovando-se nas respostas de todas

as duplas, já que todos, mesmo sem ter contato anterior com o texto, trouxe consigo a sua bagagem da sua língua materna como forma de tentar compreender e traduzir o texto.

A tradução como metodologia de ensino tem pontos negativos, como estar ligada apenas a habilidade de leitura, e também a carência de interação oral, mas também apresenta alguns pontos positivos: Introduzir o desconhecido através do conhecido é um deles. Para isto (Questão 3), os alunos responderam: “dupla 1 sim! *this-these-that-those*/ dupla 2 sim! *this-these-that-those*/ dupla 3 sim! *this-that- these-those*/ dupla 4 sim! *this- that- these- those* / dupla 5 sim! *that- these*/ dupla 6 sim! *this - that-those -these*. Isso acontece por que:

tanto a tradução de L2 para L1 (tradução direta) quanto a de L1 para L2 (tradução inversa) são úteis: de L2 para L1 (tradução direta) é útil para esclarecer o significado de conceitos abstratos, palavras funcionais e conectores lógicos, bem como de expressões idiomáticas (GARCIA-MEDAL, 2019, p. 44),

Neste sentido, usar a tradução em pequenas palavras pode ajudar o aluno a expandir o seu RL e melhorar a sua leitura na L2 mesmo que em alguns momentos aconteça de confundir algumas palavras ou conceitos.

Ao falar sobre a oralidade em LI, percebemos que muitos alunos demonstram preocupação em oralizar as palavras mesmo com apoio de textos, pois diversos fatores são essenciais para a aquisição de uma L2 e uma boa pronúncia já que a L1 pode interferir nesse processo. Ao aplicar o conteúdo *Demonstrative pronouns* através do texto *At the zoo* e analisarmos os dados fonéticos dos alunos, em relação às fricativas dentais (/ð/ e /θ/) e compararmos com a de um nativo norte-americano, notamos que há diferenças fonéticas-fonológicas causadas por essas interferências entre L1 e L2.

Vejam os dados fonéticos de um nativo norte-americano:

¹⁴ət/ /ðə/ /zu/
/ 'suzən/ /ənd/ / 'pɪtər/ /ər/ /ət/ /ðə/ /zu/. /ɪts/ / 'sʌn,deɪ/, /ənd/ /ðeɪ/ /ər/ / 'tɔkiŋ/ /ə'baʊt/
/ 'ænməlz./
'/suzən:/ /lɒk/, / 'pɪtər/ ! /ðɪs/ /ɪz/ /ə/ /dʒə' ræf/. /ɪt/ /əz/ /bɪg./
/ 'pɪtər./ /oʊ/, /jɛs! /ɪt/ /əz/ /tɔl/. /lɒk/ /ət/ /ðɪz/ / 'taɪgərz./ /ðeɪ/ /ər/ / 'bjʊtəfəl/.
/ 'suzən:/ /ənd/ / 'demdʒərəs./ /wʌt/ /əz/ /ðət/ / 'laɪən/ / 'dʊŋ?
/ 'pɪtər:/ /ɪt/ /əz/ / 'slɪpɪŋ/. /lɒk/ /ət/ /ðoʊz/ / 'mʌŋkɪz/. ðeɪ /ər/ /smart/,

¹⁴ Texto transcrito pelo APP *Tophonetics* de acordo com a variação americana da língua inglesa.

Tabela 1 (áudio pre-listening)

		Dupla 1	Dupla 2	Dupla 3	Dupla 4	Dupla 5	Dupla 6
<u>word</u>	<u>Nativo</u>	<u>Áudio 1</u>	<u>Áudio 1</u>	<u>Áudio 1</u>	<u>Áudio 1</u>	<u>Áudio 1</u>	<u>Áudio 1</u>
they	ðei	tʃeri	tei	dei	tei	tei	dei
this	ðis	iz	tis	dʒis	ʒis	tis	tʃis
these	ðiz	tʃezi	diz	teizi	dis	tez	dis
that	ðæt	tɛɪ	tæus	dezi	tat	-	tæt
those	ðouz	tʃozi	touz	tʃouze	tuz	touzi	douz

Sobre esses fatores e interferências Hashimoto e Neder Neto (2018, p. 181) discorrem que:

Diversos fatores são relevantes no processo de aquisição de uma LA, e isso é bem evidente nos aspectos fonético/fonológicos, já que é muito difícil distingui-los quando são processados tendo como base os padrões existentes na LM. Quando esses padrões entram em ação, temos a chamada interferência da LM. Em suma, trata-se dos aspectos conhecidos e familiares da LM que o aprendiz irá transportar para a aquisição da LA.

Nota-se também que, as fricativas interdentais, são trocadas por /d/ e /t/ e também por /tʃ/ devido a heranças fonéticas-fonológicas adquiridas durante a vida dos alunos. De acordo com Hashimoto e Neder Neto (2018)

Nesse tipo de transferência há a tendência de se processar e produzir sons da LA de forma próxima aos pertencentes aos aspectos fonético/fonológicos da LM, o aprendiz encontra dificuldade em pronunciar-los. Um exemplo disso, que acontece no nível segmental, é a dificuldade de falantes do português brasileiro pronunciarem as fricativas dentais /ð/ e /θ/, já que esses sons não existem em sua LM. Há a tendência de substituí-los por /t/, /d/ /f/ ou /s/, que são os mais próximos na LM (p. 184).

Isto implica dizer que o processo de aquisição de uma L2 é longo e passível de “erros” fonéticos, mas que pode ser melhorado através do ensino de pronúncia e seguindo metodologias de ensino de LI que tenham ênfase na oralidade, trabalhando *listening* e *speaking*, sendo anterior ao *writing* e *reading*.

Isto se comprova nas respostas dos alunos nas seguintes questões: **Consegue entender o áudio? Você consegue acompanhar o texto e o áudio ao mesmo tempo?** onde todas as duplas responderam “Sim” para ambas as perguntas, ou seja, a repetição do áudio durante a pesquisa, provocou um possível entendimento das palavras escritas, sendo possível o entendimento e acompanhamento da leitura junto ao áudio, mas a oralidade ainda sofre interferências da L1.

Sabe-se que existem várias metodologias para o ensino de uma L2, mas o método audiolingual traz uma ênfase maior às habilidades de *Listening e Speaking*, por contar com o apoio de áudios de nativos em diálogos a fim de que os alunos ouçam antes de falar, afinal, segundo Brito e Schmitz (2013, p. 14) “sem oportunidades para ouvir e falar, o aluno tende a se esquecer das regras gramaticais que aprendeu a internalizou.” É importante mostrar a fala e não a língua, Leffa (2016, p. 30) relata “Língua é fala não escrita [...] ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala”, dar a chance de ouvir antes de falar é proporcionar ao aluno a internalização dos sons da L2 que ele busca aprender.

Neste sentido, analisamos os áudios dos alunos em comparação ao de um nativo, e obtivemos variações de sons, em especial as fricativas dentais, como mostra a tabela 3 e 4 abaixo:

Tabela 2 (áudio pós- *listening*)

	nativo	Dupla 1	Dupla 2	Dupla 3	Dupla 4	Dupla 5	Dupla 6
Word		<u>Áudio 2</u>	<u>Áudio 2</u>	<u>Áudio 2</u>	<u>Áudio 2</u>	<u>Áudio 2</u>	<u>Áudio 2</u>
they	ðei	tui	dei	dei	tei	tei	dei
this	ðis	is	diz	zis	zis	tʃis	tʃis
these	ðiz	tʃɛzi	tʃɛzi	teize	diz	tes	diz
that	ðæt	tɛri	-	dedi	tat	-	tæt
those	ðouz	tʃoz	tʃouzi	tʃouze	touz	touzi	douz

As duplas n° 1, 4 e 5 ao pronunciarem a palavra *They*, trocam uma fricativa dental sonora /ð/ por uma plosiva alveolar surda /t/, enquanto as duplas 2, 3 e 6 trocam por uma plosiva alveolar sonora /d/, para a palavra *This*, as duplas 3 e 4, usaram uma alveolar posterior /ʒ/ como troca para a fricativa dental sonora /ð/, as duplas 5 e 6 usaram uma africada alveolar posterior surda /tʃ/, a dupla 2 manteve a plosiva alveolar sonora /d/ e a dupla 1 ocultou o primeiro fonema da palavra.

Para a palavra *These*, as duplas 2 e 3 usaram uma africada alveolar posterior surda /tʃ/, como tentativa de manipulação dos sons para se chegar à fricativa dental sonora pronunciada pelo nativo, enquanto as duplas 4 e 6 mantiveram o uso da /d/, como tentativa de aproximação fonética dos sons as duplas 3 e 5 usaram a plosiva alveolar surda /t/.

A troca de uma fricativa dental sonora por uma plosiva alveolar surda /t/ foi a tentativa fonética das duplas 1, 4 e 6 para a manipulação dos fonemas na tentativa de uma pronúncia mais parecida com a do nativo. Enquanto as duplas 2 e 5 ocultaram o primeiro fonema da palavra, a dupla 3 usou a plosiva alveolar sonora, /d/.

Foi usada uma africada alveolar posterior surda /tʃ/, pelas duplas 1, 2 e 3 para se chegar a pronúncia ouvida no áudio do nativo, as duplas 4 e 5 manipularam uma plosiva alveolar surda /t/, e a dupla 6 usou a /d/.

Alves (2012, p. 171) relata que:

pele fato de o aprendiz de L2 já ser alfabetizado em sua língua materna, pode-se pensar que todo aprendiz de L2, ao exibir altos índices de consciência em sua L1,

apresenta, também, consciência fonológica na língua alvo. Sabe-se de fato, que isso não é verdade.

Neste sentido, mesmo que os alunos demonstrem conhecimento fonológico da sua L1, não conseguem diferenciar e manipular os fonemas presentes na L2. Tais variações de sons se dão porque “língua é um conjunto de hábitos” (LEFFA, 2016, p. 30) e se o aluno não se habituar a ouvir a L2, não saberá usá-la oralmente.

Sabe-se que para uma boa pronúncia é necessária uma boa compreensão oral das palavras. Oliveira e Lucio (2019) declaram, nessa perspectiva, que:

a fala, deveria ser exercitada antes ou concomitantemente com a compreensão oral. Atividades que usem o Alfabeto Fonético Internacional se faz indispensável para o desenvolvimento das habilidades de speaking e listening (p. 44).

Neste sentido, Hashimoto e Neder Neto (2018) relatam :

O sistema cognitivo do falante precisa estar livre de outras tarefas cognitivas para que a aquisição fonológica da LA possa ocorrer efetivamente. Assim, para exemplificar, a distinção entre sons da LM e LA implica não só a percepção de diferenças no input acústico, como também, necessita do envolvimento cognitivo do aprendiz por meio da atenção. (p. 182)

Posto isso, entende-se que para a aquisição de uma boa pronúncia, faz-se necessário a fala junto a compreensão oral, mais a explicação sobre os sons de maneira que o aprendiz possa voltar a sua atenção e gerar interesse sobre os novos fonemas a serem estudados. Ao explicar os fonemas da LI por meio uma explicação sobre o movimento de articulação que a boca faz ao pronunciar fonemas fricativas dentais, aos alunos e pedirem para que eles ouvissem o áudio do nativo, dois questionamentos foram feitos: **Consegue entender o áudio? Consegue acompanhar o texto e o áudio ao mesmo momento?** As 6 duplas responderam: Sim ao primeiro questionamento e Sim para o último também.

De acordo com Hashimoto e Neder Neto (2018), as respostas foram positivas por que:

A instrução explícita é o que irá possibilitar não somente que o aprendiz perceba os padrões acústicos, como também note as diferenças entre os padrões da LM e da LA. Além disso, instrui o aprendiz também a se atentar para diferenças dos aspectos fonético/fonológicos da LA (p. 182).

Após o processo de aprendizagem dos sons de outra língua e a articulação necessária para manipular tais sons, a fala na L2 flui de forma mais leve, o que faz com que os alunos não precisem forçar o seu aparelho fonador ao tentar produzir sons parecidos ao de um nativo.

Esse ensino explícito do IPA, não só melhora a compreensão da palavra, como também a habilidade de *speaking*.

Com base nestas informações, analisamos os dados fonéticos fornecidos pelos alunos pela terceira vez:

Tabela 3 (áudio pós explicitação fonética)

	nativo	Dupla 1	Dupla 2	dupla 3	Dupla 4	Dupla 5	Dupla 6
<u>word</u>		<u>áudio 3</u>	<u>áudio 3</u>	<u>áudio 3</u>	<u>áudio 3</u>	<u>áudio 3</u>	<u>áudio 3</u>
they	ðei	dei	dei	dei	tei	tei	dei
this	ðis	tis	diz	tʃis	ʒis	tʃis	diz
these	ðiz	diʌz	tʃizi	tʃeizi	tɪz	tes	diz
that	ðæt	-	dæt	dezi	tat	-	dæt
those	ðouz	dozi	tʃouzi	touze	touz	touzi	douz

A dupla 1 demonstrou um avanço significativo na pronúncia da palavra *They* [ðei] (tʃeri- tui - dei). A palavra [ðis] *This* também recebeu um retorno positivo dos alunos ([iz, is, Tis]) as palavras que mais sofreram alterações positivas foram *These* [ðiz] e *Those* [ðouz] (tʃezi- tʃezi - diʌz).

A segunda dupla não logrou todas as etapas da pesquisa de forma positiva, porém explicativa: *They* [/ð/ /e/ /ɪ/] antes pronunciada com uma plosiva alveolar surda /t/ passou a ser pronunciada com uma sonora /d/. Já as palavras *These* e *Those*, foram trocadas os primeiros fonemas durante este processo da seguinte forma:

Sobre esta situação, Alves (2012) explana “no que diz respeito à aquisição fonológica, o aprendizado da distinção entre os sons da L1 e da L2 implica não somente a detecção de diferenças no input acústico, mas também requer o envolvimento cognitivo do aprendiz” (ALVES & ZIMMER *apud* ALVES, 2012, p. 214).

Ou seja, por mais que a explicitação fonética tenha sido aplicada, o aluno tenha visto toda articulação dos novos sons. Se ele não busca internalizar o conhecimento oferecido pelo professor, processando os dados de forma vir treinar o seu aparelho fonador, ele não desenvolverá esta habilidade tão necessária na aquisição de uma L2.

Logo, os dados podem provar que, mais do que tentar pronunciar as palavras de qualquer forma que achar correto, é necessário o envolvimento cognitivo no processo de aprendizagem e atenção aos detalhes fonéticos-fonológicos, e padrões de pronúncia, presentes em cada palavra.

A terceira dupla, manteve um padrão de pronúncia para, *They* (dei - dei - dei) já a palavra *This* recebeu um novo fonema e uma troca: [dzis- zis- tʃis], ou seja, antes os alunos não usavam uma africada alveolar posterior surda /tʃ/.

A palavra *These* [/ð/ /i/ /z/] também recebeu uma fricativa alveolar posterior, enquanto *That*, continuou com o seu padrão de pronúncia [/d/ /e/ /z/ /i/], a plosiva alveolar sonora /d/ continuou sendo usada como substituta da fricativa dental sonora / ð /.

Para a palavra *Those*, [/ð/ /o/ /u/ /z/] foi retirado o segundo fonema utilizado pelos alunos, [tʃouze - tʃouze - touze] ou seja, a africada alveolar posterior surda foi retirada pelos alunos, que manipularam a /t/ como forma padrão de pronúncia usada pelos discentes.

A atenção dada aos fonemas não pode resumir-se apenas à sala de aula, pois mais que ouvir é necessário escutar por que:

Nem todo conhecimento a que o aprendiz é exposto se transforma de fato em conhecimento, já que não é possível que haja aquisição de qualquer aspecto linguístico que não seja absorvido conscientemente pelo aprendiz. Sendo assim, é necessário um certo nível de atenção seja alcançado para que as informações do input sejam de fato processadas (SCHMIDT, 1995 *apud* HASHIMOTO & NEDER NETO, 2018, p. 182).

A explicitação fonética aos alunos pode facilitar a aquisição de uma L2, mas é necessário que os alunos busquem este conhecimento concomitante ao professor.

O padrão de pronúncia usado pela dupla 4 para *They*, continuou o mesmo [tei - tei - tei] e também para *this* [zis - zis - zis] , *Those* [tuz - touz - touz] a única alteração foi em *These* [ðiz] , [dis - diz - tiz] em que a plosiva alveolar surda /t/ foi trocada por uma sonora /d/. A quinta dupla manteve todos os padrões de pronúncia utilizados anteriormente por eles, exceto, na palavra *This* que recebeu, durante o segundo áudio, a fricativa alveolar posterior e foi mantida no último áudio.

Isso ocorre por que segundo McClelland (2002) *apud* Hashimoto e Neder Neto (2018):

Nos processos de aprendizagem em geral, há uma tendência muito forte em se manter e reproduzir itens cuja rede cognitiva já está estabelecida. Há, portanto, uma grande dificuldade em distinguir e produzir sons que não fazem parte do sistema fonético/fonológico da LM, notadamente aqueles que se assemelham, perceptualmente, a segmentos da sua LM (p.182).

Seguindo esta linha de raciocínio, entendemos que por mais que os alunos tenham conhecimentos sobre os novos sons, isso não o fará processar e produzir os novos fonemas a eles explicitados. Mais uma vez, sustenta-se aqui que, é necessário a atenção e engajamento cognitivo dos alunos para tais aprendizagens e pronúncias.

A última dupla manteve os mesmos fonemas para *They* e *Those* e *these* [dei - dei - dei], [douz - douz - douz] e [diz - diz - diz] apenas as palavras *This* e *That* receberam alterações, troca de uma plosiva alveolar surda por uma sonora /t/ por /d/.

Segundo a análise de erro presente no trabalho de Oliveira e Lucio (2019), uma explicação para a classificação da análise de erros na aquisição de uma L2 seria:

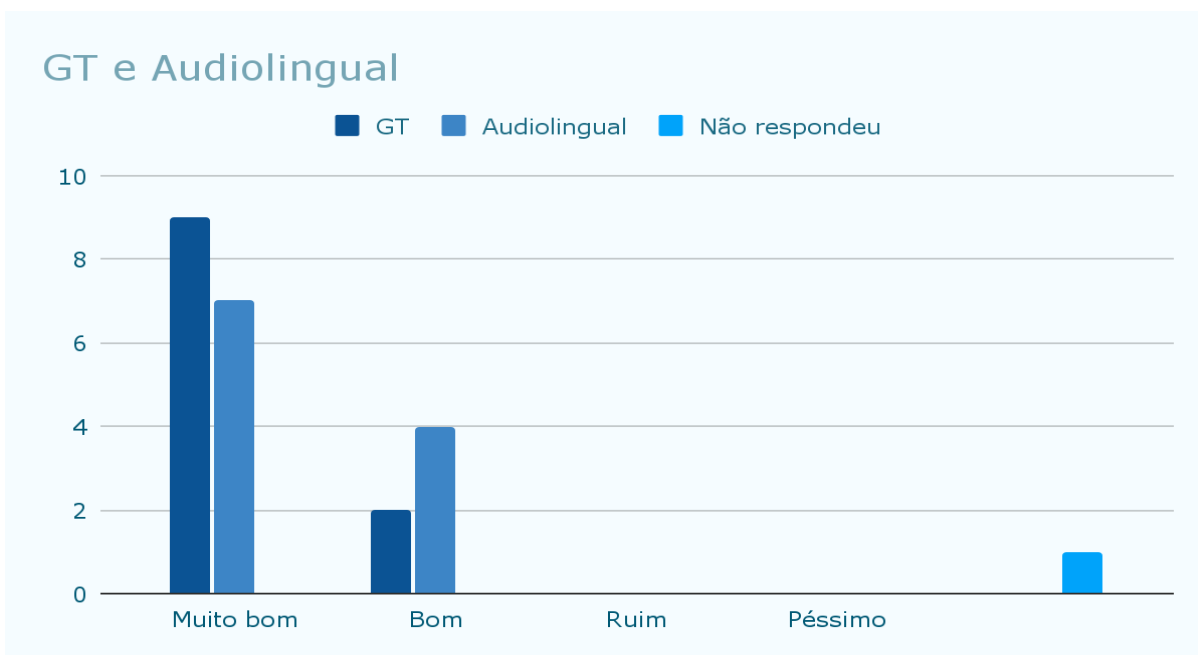
a) Erro interlingual: se referem às transferências da Língua Materna (doravante LM) do aprendiz; b) Erro intralingual: se referem às características da língua alvo que são consideradas problemáticas para qualquer aprendiz, independente da LM; c) Erro de desenvolvimento: se referem aos mesmos erros que crianças cometem quando estão adquirindo a LM pela primeira vez (p.46).

A classificação do erro interlingual aplica-se perfeitamente aos os desvios cometidos pelos grupos, pois os fonemas / d/ e / t/, muito utilizado pelos alunos, fazem parte do sistema linguístico e fonético-fonológico do português brasileiro e os alunos usaram como uma substituição para um fonema que não se encontra no seu sistema fonético.

Como forma de conhecer a opinião dos alunos acerca dos dois métodos aplicados na pesquisa, foi proposto o seguinte questionário:

Em relação ao método gramática tradução (ensino de regras gramaticais e tradução dos textos) como você o classifica? Em relação ao método Audiolingual (que usamos nas últimas aulas (áudio + texto) como você o classifica?

Gráfico 1: Análise de satisfação dos alunos com o método GT e Audiolingual



Nota-se aqui que o GT recebeu uma avaliação positiva entre os alunos abordados pela pesquisa, isso ocorre pelo fato de que os discentes estão mais habituados a uma metodologia de ensino, onde o professor é o sujeito ativo na aprendizagem e eles os passivos, já que no GT professor e alunos comunicam-se facilmente usando a sua L1 e o ensino se dá através de regras gramaticais que são comuns na L1, pois a tradução é forma mais fácil de explicar o significado de palavras em outro idioma.

Sobre o fato da habituação dos alunos em relação ao GT, Leffa (2016) relata que:

Conhecida tradicionalmente como “método”, a AGT tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, [...]Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno (p. 23).

A teoria de que o aluno é o sujeito passivo no GT (a metodologia de ensino de línguas mais antiga, ou seja, tradicional do ensino de línguas) se confirma nas palavras de Fabiana C. Bertoni e Matheus G. Pires (2019) ao relatarem que:

O professor sendo o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seu conhecimento aos alunos, normalmente por meio de aulas teóricas. Assim, em disciplinas que utilizam somente o método Tradicional, as aulas são centradas no professor, que define quais serão os conteúdos repassados aos alunos, assim como a organização de como será efetuado o processo de ensino-aprendizagem (n.p).

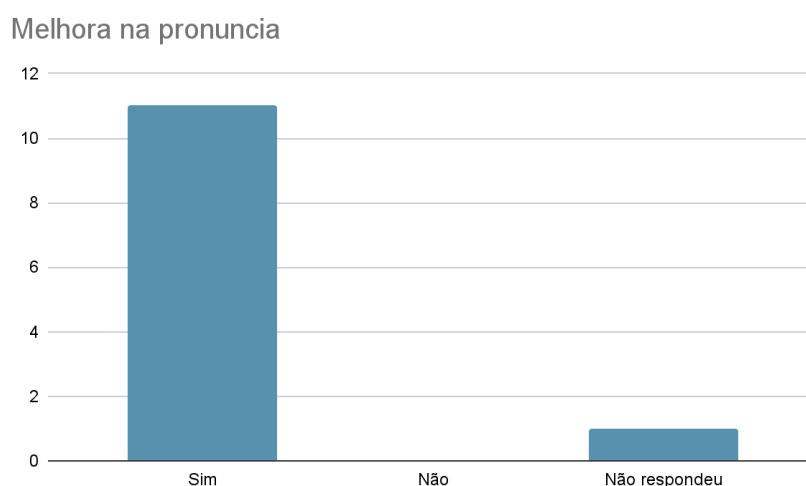
Em relação ao audiolingual, os alunos optaram por “Bom!” isso se explica através do fato de que neste método eles constam como sujeitos ativos na aprendizagem da LI, já que umas das premissas do Audiolingual é : "Ensine a língua não sobre a língua A premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras" (LEFFA, 2016, p. 31) ou seja, aqui o aluno é ensinado a usar a L2 para aprender sobre ela, e isso pode gerar, no começo, um recuo dos alunos que, não estão habituados a tal metodologia de ensino.

Porém, mesmo tendo esse possível estranhamento, os alunos compreenderam que "o que é estrangeiro é, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social." (LEFFA, 2016, p. 08), e é isso que nos faz desenvolver habilidades que ainda não temos, mas que precisamos desenvolver nesse processo de aquisição de uma L2.

Logo, isto justifica a escolha dos alunos, ao optarem por “Muito bom!” em relação ao GT e " Bom" para o Audiolingual.

Vejamos agora, o que os alunos responderam sobre a pergunta, “com relação a sua pronúncia (forma que você lê/fala) de algumas palavras que estavam no texto, você notou alguma melhora?”:

Gráfico 2: Análise de melhora na pronúncia



Aqui fica evidente que, mesmo os alunos não tendo alcançado um alto nível de pronúncia, a sua habilidade de *speaking* sofreu uma melhora gradativa, isso se confirma pelo

fato das mudanças nas tentativas de reproduzir os fonemas igual ao nativo, como uma reação direta ao fato de “desligarem o modo automático” nas aulas de inglês e “ativar o modo cognitivo” para desenvolverem melhor a sua oralidade na LI .

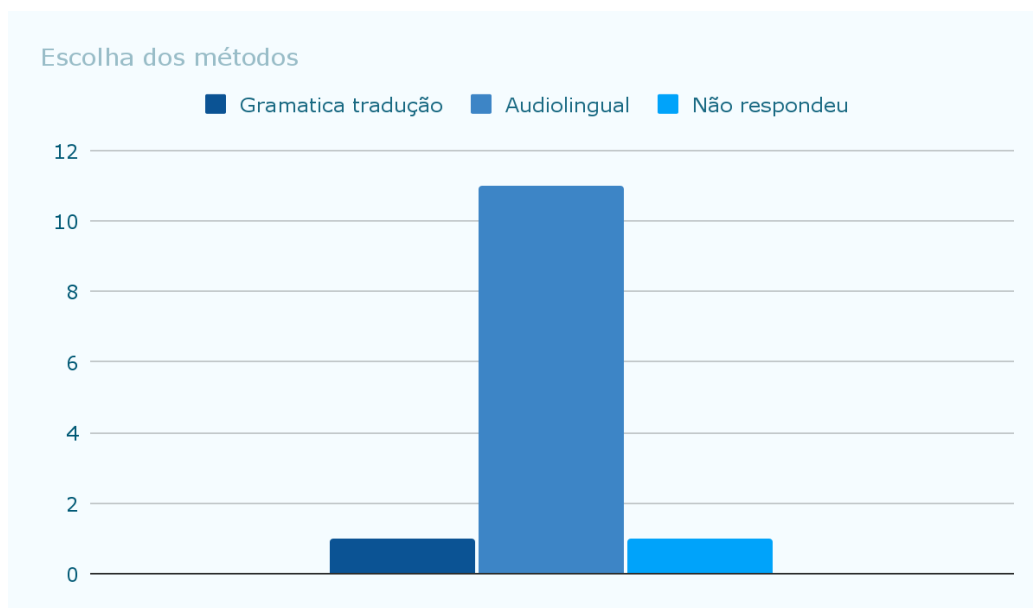
Leffa (2016) relata:

Em relação direta com a mudança dos automatismos, há os estranhamentos iniciais que devem ser vencidos, incluindo sons que precisam ser percebidos, mas que escapam ao nosso ouvido ou que precisam ser articulados, mas que nos parecem impronunciáveis (p. 08).

Posto isso, entendemos que, o processo de aquisição da L2 passa por várias fases até ser desenvolvida por completa, essas fases hora podem parecer prazerosas aos alunos, hora podem ser desagradáveis e até mesmo repulsivas, Leffa (2016) ao comentar esses momentos de repulsa dos alunos causada pelas dificuldades, cita: “Não conheço alguém que tenha se arrependido de ter aprendido uma língua estrangeira, mas conheço alguns que teriam desistido se soubessem que seria tão difícil.” (p. 08) pois, neste processamento cognitivo e evolução de uma nova habilidade fica evidente que. "Não há uma fórmula mágica que produza um resultado tão rápido, a não ser, talvez, a paixão." (IBID, p. 09) . O prazer que recebe-se em forma de retorno é uma melhora gradativa na pronúncia e da compreensão oral provocada pelas contribuições da aplicabilidade do Audiolingual como metodologia de ensino.

Sobre a pergunta: **“Qual das metodologias citadas acima (gramática-tradução e audiolingual) você usaria para aprender um pouco mais da língua inglesa?”**

Gráfico 3: Análise de escolha dos métodos



Os dados acima demonstrados, confirmam a ideia de que com relação ao ensino de L2, o audiolingual possui uma aceitabilidade maior, em vista que, o seu objetivo é ensinar a língua e não sobre a língua, e fazer com que os aprendizes compreendam uma nova língua através de áudios de nativos em seu cotidiano, repetindo esse áudio oralmente, explicitando que, “ Língua é fala, não escrita [...] é um conjunto de hábitos” (LEFFA, 2016, p. 30) ao contrário do GT cujas únicas habilidades desenvolvidas são a leitura e escrita, ou seja um ensino cuja ênfase está “ na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação” (IBID, p. 214) Estes pontos fazem com que os alunos em sua maioria optem pelo Audiolingual e não o GT.

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que uma metodologia de ensino de línguas deve ser direcionada o ensino especificamente da língua e visar o desenvolvimento do *speaking* do aluno/ aprendiz, este estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa, que tem por objetivo produzir novas informações aprofundadas, buscando dados, indicações em outros trabalhos com fins a investigar metodologias de ensino de LI.

Os resultados mostraram e conferiram com as teorias levantadas em relação os métodos de ensino utilizados na pesquisa, provando que, se o aluno não tem oportunidade de usar oralmente a L2 nas aulas de LI, ele conseqüentemente, não desenvolverá um conhecimento fonético fonológico da L2 o que resultará em empréstimo fonéticos da L1 para a L2, através das influências e interferências que são adquiridas pelo aluno enquanto apenas ouvinte e aluno da sua língua materna.

Observou-se que, mesmo que os alunos ouçam a L2 e tenham um conhecimento fonético-fonológico da L1 (adquiridos nas aulas de gramática durante o ensino de português), se ele não conhecer e se debruçar, fornecendo tempo e atenção aos novos fonemas da LI, sua pronúncia não avançará e continuará refém das interferências sonoras e orais a que ele está acostumado, acarretando assim possíveis não entendimentos orais ao pronunciar palavras cujos fonemas não pertençam ao seu sistema linguístico, e portanto, estranhos ao seu aparelho fonador.

Desse modo, percebemos que o método audiolingual, mesmo sendo muito conhecido pelos professores de LI, ainda não é utilizado em sala de aula, o que provoca um estranhamento dos alunos ao se depararem com situações onde precisam usar a L2 oralmente. Notamos através dessa pesquisa que os professores não utilizam esta metodologia, porque os alunos muitas vezes, não dedicam tempo e estudo à LI.

Dessa maneira, concluímos que é necessário a utilização de metodologias de ensino que visem o desenvolvimento oral do aluno de LI, em especial neste momento de transição e LE para LF, onde o inglês está fortemente valorizado por constar como uma língua usada em todo o mundo, pois isto pode gerar no aluno além de uma melhora gradativa na pronúncia, um desejo maior pelos estudos de outras línguas e entendimento que existem sons em outras

línguas que podem ser estranhos ao seu ouvido, mas que é possível vencer estas dificuldades através dos estudos dos fonemas.

Referências

ALBUQUERQUE, Rosangela Nieto. Rapport uma linguagem entre aluno e professor: **Rapport - uma linguagem entre estudante e professor** Ed: Construir notícias, 2020 p. 07-11.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa" In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org) . **O que é consciência fonológica**. Ed: [et Al.], 2012 cap. 1, p. 29-41.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa" In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org) . **Consciência dos aspectos fonéticos-fonológicos**. Ed: [et Al.] 2012. Cap. 9, p. 169-191.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa" In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org). **A explicitação dos aspectos fonéticos-fonológicos da L2: Teoria e pesquisa na sala de aula** Ed: [et Al.] 2012. Cap. 11, p. 211-230.

BERTONI, Fabiana C; PIRES, Matheus G. **Análise da pesquisa dos métodos PBL e Tradicional no ensino de inteligência artificial**, 2019, n.p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, Rute Moreira; SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública:uma meta alcançável? **In: ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**.São Paulo: Parábola editorial,2009 p. 13-20.

CORDEIRO, Lécio. Manual do educador.Ed: Formando Cidadãos, 2017 p. 24.

GARCIA-MEDAL, Joaquín. **A tradução no ensino de línguas**. Curitiba, Revista X, V. 14, n. 2, 2019, p. 52-67.

HASHIMOTO, Michele Rie; NETO, Tufi Neder In. **A pronúncia no ensino de língua inglesa: uma análise de livros didáticos e implicações para a prática docente**. Ed: Práticas de linguagem, V.8, n.1, 2020, p. 177-195.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA. V. J. **Língua Inglesa: ensino e aprendizagem. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Brasil**. Editora da Universidade Católica de Pelotas. 2016. p. 49-66.

OLIVEIRA, Ana Paula Neves; LUCIO, Denise Delegá. MESCLAR- Matizes na Educação Superior: conhecimentos, leituras, aplicações & reflexões. In: SPAZIANI, Lídia, GIMENEZ, Patrícia e POZZA, Roger Henrique (org) **A influência do ensino do alfabeto fonético Internacional no ensino da língua inglesa**. 1 ed. Recife: Even 3 publicações, 2019. p. 40-53.

ORTEGA, Leliane Regina; MEOTTI, Madalena Benazi, SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. **importância do conhecimento fonético-fonológico no ensino da Língua inglesa**. **Web-** Revista Sociodialeto, V. 8 N° 23, 2017, p. 95-108

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; Mancini Ramos, Samantha. **Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro.**" Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 30, n. 2, 2008, p.189-196. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426640007> acesso em 10 de fevereiro de 2022 às 15:30 h

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores In. **De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos In-between:** (tencionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. Ed: Revista X, V.15, n.5, 2020, p. 146-171.

SILVA, Leandro Santos; LADEIA, Sheila Rocha; CRUZ, Giêdra Ferreira. **Interculturalidade, ensino de inglês como língua franca e a base nacional comum curricular**. Ed: Fólio- revista de letras Vitória da conquista, V.10, n.1, 2018, p. 599-616

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul 2009 Cap. 2, p. 31-43.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; SORTE, Paulo Boa. **Método de ensino de línguas:** uma visão geral. tecnologias no ensino de língua inglesa. S.D p. 55-67 Disponível em: <url> https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10580320042018Tecnologias_no_ensino_de_lingua_inglesa_-_Aula_05.pdf acesso em: 08 set.2020

TECCHIO, Iliane; BITTENCOURT, Marcelina. tradução **no Ensino-Aprendizagem de línguas Estrangeiras.** Ed. Revista Magistro, V. 2, n. 1 , 2011, p. 165.

Anexos:

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES “OSMAR DE AQUINO” – CAMPUS III
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO

Prezado participante,

Esta pesquisa contribuirá para a elaboração da monografia da pesquisadora Tati, sob orientação da Profa. Dra. Luana, e tem como tarefa a ser desempenhada pelo participante o preenchimento de um questionário de forma voluntária.

Os alunos que se comprometerem a participar podem, a qualquer momento, solicitar o cancelamento de sua participação sem qualquer prejuízo.

As informações coletadas nessa pesquisa são apenas para fins de análise acadêmica gerando discussões que poderão ser publicados na forma de apresentação em congressos científicos, porém, preservando a identidade do participante.

Dessa forma, após a leitura deste termo, por favor, assine-o, indicando que você está disposto a colaborar e participar.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e compreendi as informações acima e que consinto em participar desta pesquisa.

Nome

Assinatura

Data: ____/____/____

Direção: _____

Planos de Aula

Aula 1 : leitura do texto At the zoo , utilizando as habilidades 07 ,08 e 09.

Tema: GT como metodologia de ensino

Objetivo: analisar o nível de leitura e compreensão dos alunos

Habilidades: EF06LIO7, EF06LI08 e EF06LI09

Propor a leitura do texto

At the zoo

Susan and Peter are at the zoo. It's Sunday, and they are talking about animals.

Susan: Look, Peter! This is a giraffe. It is big.

Peter. Oh, yes! It is tall. Look at these tigers. They are beautiful.

Susan: And dangerous. What is that lion doing?

Peter: It is sleeping. Look at those monkeys. They are smart.

Responder às questões

- -Sobre o que o texto fala?
- -Quais são as palavras que você já conhecia ?
- - você consegue achar as palavras que poderiam ser traduzidas como este (a) estes (as) aquele (a) aqueles (as)

Aula 2 :

Tema: leitura

Objetivo: explicar o texto através de uma leitura pausada.

Coletar dados fonéticos dos alunos

Habilidades : EF06LI01

Metodologia: Audiolingual

Apresentar novamente o texto

Ler pausadamente o texto sempre explicando as palavras de forma que o aluno compreenda pelo contexto do texto e não pela tradução

Pedir que os alunos produzam oralmente o texto após ouvirem a leitura

Aula 3 :

Tema : listening and speaking

Objetivo: coletar dados fonéticos

Habilidades: EF06LI01

Metodologia: Audiolingual

Reapresentar o texto

Reproduzir o Áudio do nativo

Pedir que os alunos produzam oralmente o texto após ouvirem o áudio

Coletar dados fonéticos

Aula 4 :

Tema: habilidade 18

Objetivo: comparar pronúncias

Habilidades:EF06LI18

Metodologia: Audiolingual

Reproduzir o texto

Pedir que os alunos produzam o texto oralmente

Responder às questões

- Consegue entender o áudio
- Você consegue acompanhar o texto e o áudio ao mesmo momento?
- Coletar dados fonéticos

Aula 5 :

Tema : pesquisa de satisfação

Objetivo: conhecer a opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino

Habilidades: EF06LI05

Metodologia: -

Responder às questões

- Em relação ao método gramática tradução (ensino de regras gramaticais e tradução dos textos) como você o classifica ?
- Em relação ao método Audiolingual (que usamos nas últimas aulas (áudio + texto) como você o classifica ?
- Com relação a sua pronúncia (forma que você lê/fala) de algumas palavras que estavam no texto, você notou alguma melhora ?

- Qual das metodologias citadas acima (gramática-tradução e áudio lingual) você usaria para aprender um pouco mais da língua inglesa ?