

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP**

DANIEL FAGUNDES MARTINS
(teacherdanielfm@gmail.com)

**ANÁLISE DO SUFIXO *-ED* EM LIVROS DE PRONÚNCIA
DA LÍNGUA INGLESA PARA BRASILEIROS**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2019**

DANIEL FAGUNDES MARTINS
(RA00206944)

**ANÁLISE DO SUFIXO *-ED* EM LIVROS DE PRONÚNCIA
DA LÍNGUA INGLESA PARA BRASILEIROS**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Prof^a. Me. Elizabeth Mara Pow.

SÃO PAULO
2019

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

M386

MARTINS, Daniel Fagundes.

Análise do sufixo -ed em livros de pronúncia da língua inglesa para brasileiros / Daniel Fagundes Martins. -- São Paulo: [s.n.], 2019. 60 f. il. color. ; 5x8 cm. Orientadora: Prof^a. Me. Elizabeth Mara Pow. Monografia (Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Área de Concentração: Linguística Aplicado e Estudos da Linguagem, 2019.

1. Fonética. 2. sufixo - ed. 3. Abordagens de Ensino. 4. Livro didático. I. Pow, Elizabeth Mara. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública.

CDD 370

DEDICATÓRIA

**A Deus que iluminou meu caminho durante a
minha jornada e tem sido muito generoso em
minha vida.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à PUC-SP/COGEAE e Cultura Inglesa pela oportunidade de realizar essa especialização, a Prefeitura de Guarulhos por viabilizar a participação no curso, a minha orientadora Prof. Me. Elizabeth Mara Pow pelos direcionamentos e apontamentos realizados e aos amigos e colegas da PUC-SP pelo incentivo e apoio constante.

MARTINS, Daniel Fagundes. **Análise do sufixo -ed em livros de pronúncia da língua inglesa para brasileiros**. 2019. 60 f. Monografia (Especialização em práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública) - PUC-SP. 2019.

RESUMO

A presente pesquisa investiga, em três livros voltados ao desenvolvimento da pronúncia, com vistas à inteligibilidade, de brasileiros que estão aprendendo inglês e qual seria a abordagem ou abordagens de ensino utilizada em cada um dos livros. A análise irá comparar o modo como os três livros fazem a apresentação da diferenciação da pronúncia do sufixo -ED da língua inglesa, com o qual os brasileiros têm muita dificuldade, pois esse afixo comporta três variações possíveis no momento em que é pronunciado.

Este trabalho visa contribuir para um maior entendimento de como as abordagens influenciam na apresentação de aspectos da pronúncia a serem ensinados, e oferecer subsídios aos professores para uma seleção mais informada destes materiais.

Palavras-chave: Pronúncia do sufixo -ed. Abordagens de ensino, Livro didático.

MARTINS, Daniel Fagundes. **Analysis of the suffix -ed in English-language pronunciation books for Brazilians**. 2019. 60 f. Monograph (Specialization in reflective practices and teaching-learning of English in public school) - PUC-SP. 2019.

ABSTRACT

This research will investigate the teaching approach/es adopted in three books aimed at accent reduction of Brazilian learners of English. The analysis will compare how the three books present and practice the differentiation of *-ED*, in the English Language, which Brazilians have great difficulty in distinguishing and pronouncing, as the suffix has three specific variations in the way it is pronounced.

This work aims to contribute to a better understanding of how teaching approaches influence the presentation and practice of pronunciation aspects, and to help teachers make informed choices of such materials.

Key words: Pronunciation of -ed endings, teaching approaches, textbook.

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná

L1 - Língua Materna

L2 - Segunda língua, Língua adicional

LE – Línguas Estrangeiras

LI - Língua Inglesa

Livro 1 - Descobrindo a Pronúncia do Inglês de LIEFF, C.D., POW, E.M. e NUNES, Z.A., (2010)

Livro 2 - English Pronunciation for Brazilians - The Sounds of American English de GODOY, S.M., GONTOW, C. e MARCELLINO, M., (2006)

Livro 3 - Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiro de SCHUMACHER, C. WHITE, P. L. e ZANETTINI, M., (2002)

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1 Método Direto e Método Audiolingual	11
1.2 PPP e ESA	13
1.2 Abordagem Comunicativa	14
1.3 O filtro afetivo, Abordagem Humanista e Metodologias Ativas	14
1.4 Critérios de avaliação de livro didático	15
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	17
2.1 Escolha metodológica	17
2.2 Descrição dos materiais utilizados	17
2.3 Procedimentos para análise dos livros	18
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	19
3.1 O público-alvo	19
3.2 Visões de ensino-aprendizagem e de linguagem	21
3.3 Os objetivos da unidade	23
3.4 O conteúdo programático	25
3.5 A progressão dos conteúdos	27
3.6 Flexibilidade	28
3.7 Quanto aos textos (autenticidade e adequação à faixa etária)	29
3.8 Quanto às atividades	31
3.9 Dos recursos	32
3.10 Material suplementar	33
3.11 Instruções para o professor	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39
ANEXO A - Critérios para avaliar unidades	41
ANEXO B - Livro 1	42
ANEXO C - Livro 2	45
ANEXO D - Livro 3	51

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investigará as abordagens de ensino-aprendizagem em três livros voltados à melhora da pronúncia, com vistas à inteligibilidade de brasileiros que estão aprendendo inglês. A análise irá focar a abordagem predominante em cada publicação, de ensino-aprendizagem e como ela influencia o modo pelo qual os livros: (1) *Descobrimo a Pronúncia do Inglês* de LIEFF, C.D., POW, E.M. e NUNES, Z.A.(2010), (2) *English Pronunciation for Brazilians - The Sounds of American English* de GODOY, S.M., GONTOW, C. e MARCELLINO, M, (2006). e (3) *Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiro* de SCHUMACHER, C. WHITE, P. L. e ZANETTINI, M, (2002) fazem a apresentação e a prática da diferenciação do *-ED* (em língua inglesa,) com o qual os brasileiros tendem a apresentar um certo grau de dificuldade, pois esse sufixo comporta três variações possíveis na fala.

Este trabalho visa contribuir para um melhor entendimento de como as abordagens embasam a exposição do conteúdo a ser ensinado, oferecer subsídios aos professores para uma seleção mais informada sobre esses materiais. Ao longo das últimas décadas, vêm sendo escritas orientações sobre o ensino da língua inglesa. Alterações feitas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (doravante LDB) em 2006 pela Lei 11.274, ensino de 9 anos, e posteriormente a resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 permitiram a inclusão do ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental I na rede pública de ensino, criando uma nova demanda, antes restrita apenas às escolas particulares. Com isso, os alunos passam a ter mais tempo de exposição à língua inglesa, o que permite ao professor desenvolver outras habilidades além da leitura e escrita como apregoa a Base Nacional Comum Curricular, (doravante BNCC), a qual incentiva o trabalho com as quatro habilidades (Compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita) e o ensino de inglês como língua franca (BRASIL, 2018), no qual a inteligibilidade se faz muito importante.

O interesse pelo estudo das abordagens no ensino de pronúncia da língua inglesa nasceu de minha prática docente em sala de aula com o Ensino Fundamental I regular, e com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) da rede municipal de ensino da cidade de Guarulhos-SP. No

processo de seleção e adaptação de materiais que seriam utilizados nas aulas de inglês, comecei a perceber que possuíam certas características particulares, e que nem tudo poderia adequar-se a todos os públicos.

O tema proposto também pode contribuir para um melhor entendimento de como certas abordagens se concretizam em atividades para o ensino-aprendizagem da pronúncia. Também poderá servir de apoio tanto aos professores ingressantes na prática docente, como àqueles mais experientes, o, não só em escolhas bem informadas de materiais didáticos, bem como na produção de seus materiais para o ensino de inglês com vistas à promoção da oralidade dos seus alunos.

O objetivo geral deste trabalho é identificar e analisar a abordagem de ensino utilizada em três livros voltados ao desenvolvimento da pronúncia de brasileiros que estão aprendendo a língua inglesa. Para isso, temos como objetivos específicos:

- Definir a abordagem presente em cada um dos três livros;
- Observar possíveis diferenças de como os 3 livros abordam o passado regular em inglês, apresentando seus pontos fortes e fracos;
- Explicitar se essas abordagens podem ser utilizadas com todos os públicos ou se são mais adequadas a um público específico;

Como ponto norteador das análises que serão feitas nesta pesquisa, pretende-se responder às seguintes questões:

- 1) Quais as abordagens utilizadas em três publicações destinadas ao ensino da pronúncia?
- 2) Quais as diferenças entre esses materiais? (pontos fortes e fracos)
- 3) Esses materiais podem ser utilizados com todos os públicos?

Desse modo, no primeiro capítulo serão abordadas brevemente as metodologias de ensino de maior destaque; no segundo capítulo, trataremos dos procedimentos de análise das três obras, no terceiro capítulo analisamos os três livros separadamente e nas considerações finais é realizada uma comparação em as obras.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

The native language of learners will be a highly significant system on which learners will rely to predict the target-language system. Although that native system will exercise both facilitating and interfering (positive and negative transfer) effects on the production and comprehension of the new language, the interfering effects are likely to be the most salient. (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 13)

Neste trabalho, temos como premissa a existência do efeito negativo da transferência de padrões da L1 para a L2. Essa transferência gera dificuldades em falantes de português brasileiro na pronúncia do sufixo *-ED* da língua inglesa, foco deste estudo. Assim neste capítulo, serão expostas brevemente abordagens de ensino de língua inglesa que embasam este estudo: método direto, método audiolingual, método comunicativo e as estratégias PPP e ESA, conforme apresentadas por Harmer (2007) e contribuições de Richards e Renandya (2002) em relação ao ensino de pronúncia do inglês. Também tratamos brevemente da abordagem humanística, na qual o ensino é centrado no aluno, segundo Carl Rogers (1969), para fundamentar como esse fenômeno linguístico é trabalhado nas livros de pronúncia de inglês para Brasileiros. Completam o enquadre teórico para a análise dos materiais didáticos selecionados os critérios para avaliação de material didático propostos por Ramos (2009, p. 184-185).

1.1 Método Direto e Método Audiolingual

No século XIX, como atesta Harmer (2007, p. 63), ocorrem movimentos para que o ensino de língua estrangeira fizesse parte do currículo escolar. No final do século XIX, surge o Método Direto como reação direta às lacunas deixadas pelo método gramática-tradução, assim o trabalho com pronúncia ganha grande destaque. Nesse método o foco principal está no desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão orais dos aprendizes de L2. A língua é tratada no nível da sentença, a exatidão e precisão gramatical ainda são fundamentais, porém o ato de traduzir é abolido, já que na premissa é fazer o aluno pensar diretamente na L2 sem a necessidade do uso da L1. Assim nasce o conceito que de que apenas

a língua-alvo deveria ser usada em sala de aula. (HARMER, 2007, p.63).

Nas décadas de 20 e 30, especialmente nos Estados Unidos, o Behaviorismo começa a se tornar popular e a influenciar o ensino de línguas; nesse contexto o método direto começa a se transformar no que atualmente conhecemos por de método áudio-lingual (HARMER, 2007, p. 64). Esse método tem como característica forte o uso de DRILLS, que feitos repetidas vezes com pequenas substituições graduais, para que o aluno não cometa erros.

O exemplo a seguir mostra um típico *Drill* usado no Audiolingualismo.

TEACHER: There's a cup on the table ... repeat.
 STUDENTS: There's a cup on the table.
 TEACHER: Spoon.
 STUDENTS: There's a spoon on the table.
 TEACHER: Book.
 STUDENTS: There's a book on the table.
 TEACHER: On the chair.
 STUDENTS: There's a book on the chair.
 ETC.
 (HARMER, 2007, p. 64)

O ensino por meio do audiolingualismo, assim como no método anterior, atribui grande importância à pronúncia (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 178,) como observado em *drills* de *listen-and-repeat* como "*The rain in Spain falls mainly on the plain*". Esse método mantém-se no nível da sentença e não se utiliza de nenhum tipo de contextualização ou relação com a vida real. A exatidão e precisão assumem um lugar de destaque nesse método, além de tentar-se evitar o erro o máximo possível. A finalidade é a formação de hábito por meio de constante repetição de expressões gramaticalmente corretas, encorajadas e apoiadas por reforço positivo (HARMER, 2007, p. 64).

1.2 PPP e ESA

Da metade da década de 60 em diante, popularizou-se um conjunto de procedimentos de ensino denominado de *Presentation, Practice and Production*, doravante PPP, o qual é considerado uma variação do método áudio-lingual. Segundo Harmer (2007, p. 64), esse procedimento veio a suprir a lacuna das

situações de contexto ausentes no método anterior. Nesse procedimento, o professor introduz uma situação que contextualiza o que será ensinado. O conteúdo a ser ensinado é então apresentado. Logo em seguida, os alunos praticam a língua, utilizando técnicas apuradas de reprodução, como repetição em coro (os alunos repetem uma palavra, uma frase ou uma sentença todos ao mesmo tempo com o professor “conduzindo”), repetição individual (os alunos individualmente repetem uma palavra, frase ou sentença quando encorajados pelo professor) e *cue-response drills* (o professor fornece uma pista como *movies*, chama um aluno pelo nome olhando para ele ou apontando, e o aluno fornece a resposta desejada, ex.: *Would you like to come to the movies?*) O *cue-response drills* é muito semelhante ao tipo clássico de *drill* utilizado no audiolingualismo, como visto acima; porém aqui por ser mais contextualizado pela situação que foi apresentada, ele pode transmitir muito mais significado do que um *drill* de substituição. Posterior a isso os alunos, utilizando o que foi aprendido, são devem criar frases por conta própria, de forma livre sem nenhuma pista dada pelo professor. Essa parte final é denominada de produção ou de “criatividade imediata” por alguns formadores (HARMER, 2007, p. 66).

Na década de 90, o modelo PPP passa a receber inúmeras críticas por ser uma estratégia centrada no professor. Em 1982, Keith Johnson (HARMER, 2007, p. 68) sugere uma alternativa que denominou de “*Deep-end Strategy*”, ‘por meio da qual inicia-se a aula solicitando imediata produção e, a partir dela, o professor retoma o conteúdo corrigindo as lacunas observadas e retomando as fases do PPP. Alguns anos depois, em 1986, Donn Byrne sugeriu a união das três fases em um círculo e, assim, professores e alunos decidem em que fase iniciar o procedimento.

Em 2007, Jeremy Harmer propõe uma sequência diferente, chamada de ESA: Engage, Study and Activate. A letra E refere-se a fase do *Engage*, na qual o aluno é encorajado a ficar emocionalmente envolvido com o tema a ser aprendido. Assim, o professor faz uma ponte entre o conhecimento prévio do aluno até o tema. A letra S faz referência a *Study*, que é a fase relacionada a qualquer elemento do ensino ou da aprendizagem. Nessa fase, o professor explica o conteúdo e, em seguida, propõe exercícios controlados ou semi-controlados para praticá-los. A letra A é a primeira letra de *Activity*, a fase em que os alunos são encorajados a usar tudo o que aprenderam em exercícios não controlados, podendo se expressar livremente. Assim como no PPP, o ESA segue uma estrutura linear, porém há também uma outra possibilidade denominada de “*Boomerang*” que pode ter inúmeras variações

da sequência das três fases do ESA, podendo ser E-A-S, E-S-A-S-A e etc.

1.2 Abordagem Comunicativa

No final da década de 90, influenciada pelas pesquisas de David Wilkins (HARMER, 2007, p. 69) é proposta a abordagem comunicativa, a qual prioriza o ensino-aprendizagem das funções comunicativas da linguagem, abordando questões relativas à adequação de se dizer ou não certas coisas. Mas as relega a pronúncia a um segundo plano, como algo secundário. (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 178), pois sua preocupação maior centra-se na comunicação, mesmo que deficiente, em termos de pronúncia. A ideia central é envolver os alunos em tarefas comunicativas significativas como fazer convites, pedir desculpas, concordar, discordar e etc. Assim, os alunos utilizam a gramática com propósitos práticos e aplicáveis a sua vida fora da sala de aula.

O uso de role-play, simulações, information gap e trabalho em duplas são uma constante nessa abordagem, pois entende-se que a tarefa comunicativa é mais importante do que a precisão gramatical. Durante as atividades, o professor não interrompe para fazer correções, e os alunos são livres para usar a estrutura gramatical que acharem mais adequada para a tarefa comunicativa, pois o foco é promover a fluência dos alunos. De um modo geral, observa-se maior uso de atividades semi controladas e não controladas nessa abordagem.

1.3 O filtro afetivo, Abordagem Humanista e Metodologias Ativas

Na linha de pensamento que será apresentada nesta seção entende-se que o ensino da pronúncia não deve ser ignorado, entretanto, devem ser levados em conta fatores da motivação e que os alunos sejam expostos a falantes nativos (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 180). Acredita-se que o estado emocional do aluno afeta sua predisposição para a aprendizagem. Assim, considerando a hipótese do filtro afetivo proposta por Stephen Krashen (HARMER, 2007, p. 58), é preciso que o aluno se sinta bem e seguro para aprender. Sob a perspectiva da psicologia

educacional é a abordagem humanística passa a ter maior relevância no ensino-aprendizagem da L2. Nesta, parte-se do pressuposto de que o aluno deve estar emocionalmente envolvido no processo de aprendizagem. Para o psicólogo Carl Rogers, além disso, o aluno precisa sentir que o que está aprendendo é relevante para si próprio, e o aluno é convidado a refletir sobre seu processo de aprendizagem, auto-avaliando a cada etapa. (ROGERS, 1969). Dessas bases, surge a ideia do aluno protagonista presente nas "metodologias ativas, [que] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes, na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida" (MORAN, 2018, p.04) podemos dizer ainda que:

"As metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo" (BACICH; MORAN, 2018, p XV).

Uma implicação clássica ocorre na apresentação de regras de pronúncia de forma indutiva, por meio de atividades de descoberta, pois acredita-se que as regras são mais facilmente memorizadas quando o aluno as formula por si mesmo (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 183).

1.4 Critérios de avaliação de livro didático

Nesta pesquisa, viu-se a necessidade da escolha de critérios de avaliação de material didático. Apesar da existência várias propostas de avaliação (ex. BYRD, 2001; CIEL, 2000; CUNNINGSWORTH, 1995; GARINGER, 2002; HARMER 2007; McGRANT, G, 2002 entre outras), conforme levantado por Brian Tomlinson (2011, p. 181), o problema de tais critérios é que não são imparciais, levando a análises tendenciosas.

Outro fator considerado foi a preferência por critérios propostos por autores nacionais, por serem elaborados localmente, refletindo melhor o contexto social

brasileiro. Sendo assim, escolhemos os critérios propostos por Ramos (2009, p. 184-185) pelo seu caráter mais neutro e imparcial para avaliar os três livros didáticos.

As características analisadas são: público-alvo, objetivos, visão de ensino-aprendizagem e de linguagem, conteúdo programático, progressão dos conteúdos, características dos textos (autenticidade e adequação à faixa etária), características das atividades (colaborativas, controladas), material suplementar, flexibilidade e instruções para o professor.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA


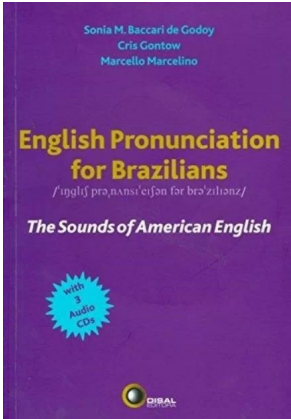
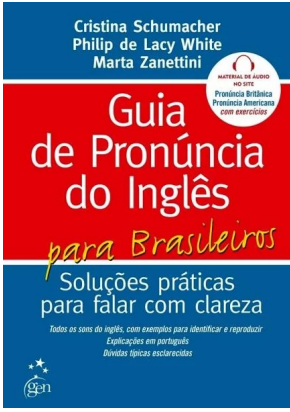
2.1 Escolha metodológica

A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa por meio de um estudo descritivo dos capítulos ou partes que tratam da variação da pronúncia tempo verbal regular do passado (-ED). Para tal, utilizaremos os livros: (1) Descobrimo a Pronúncia do Inglês de LIEFF, C.D., POW, E.M. e NUNES, Z.A. (2010), (2) English Pronunciation for Brazilians - The Sounds of American English de GODOY, S.M., GONTOW, C. e MARCELLINO, M, (2006). e (3) Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiro de SCHUMACHER, C. WHITE, P. L. e ZANETTINI, M, (2002). Estes livros foram selecionados por serem voltados ao público brasileiro e produzidos nacionalmente. Na análise dos materiais, utilizaremos os critérios apresentados por Ramos (2009, p. 184-185), como mencionado anteriormente.

2.2 Descrição dos materiais utilizados

Os livros analisados serão doravante referidos como Livro 1, Livro 2 e Livro 3:

QUADRO 1 - LIVROS ANALISADOS

LIVRO 1	LIVRO 2	LIVRO 3
		

Fonte: O autor

Sendo **Livro 1**: Descobrimos a Pronúncia do Inglês de LIEFF, C.D., POW, E.M. e NUNES, Z.A., (2010), **Livro 2**: English Pronunciation for Brazilians - The Sounds of American English de GODOY, S.M., GONTOW, C. e MARCELLINO, M., (2006) e **Livro 3**: Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiro de SCHUMACHER, C. WHITE, P. L. e ZANETTINI, M., (2002).

2.3 Procedimentos para análise dos livros

Iniciou-se com a escolha do material didático. Foram selecionados livros de pronúncia de língua inglesa escritos por autores brasileiros para brasileiros, publicados em editoras nacionais. Em seguida, foi realizada uma busca por critérios de avaliação de material didáticos já disponíveis na literatura nacional e internacional. Após análise das propostas de critérios de avaliação de MD, optou-se pela proposta por Ramos (2009), por ser mais imparcial e ser uma pesquisadora brasileira, refletindo em seus critérios as necessidades específicas locais. Logo em seguida, foi feito um levantamento das abordagens mais relevantes do ensino-aprendizagem de inglês e posterior análise dos três livros.

Para cada critério de Ramos (2009), descrevemos cada um dos três livros com comentários do presente pesquisador. Nessa descrição, foram levados em consideração: o capítulo introdutório, prefácio, pós-fácio, orientações ao professor, bem como as partes que abordam o ensino da pronúncia do sufixo *-ED* em inglês.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em nossa análise, partimos da seguinte concepção de que:

Uma saída útil e coerente para a produção dos materiais de ensino seria aquela criada localmente, de acordo com as necessidades dos usuários e levando-se em conta sua L1, isto é, utilizando-a como ponto de partida, como elemento facilitador no processo de aprendizagem da L2 (LIEFF; NUNES, 1993, apud NUNES, 2006)

3.1 O público-alvo

Figura 1: Livro 1



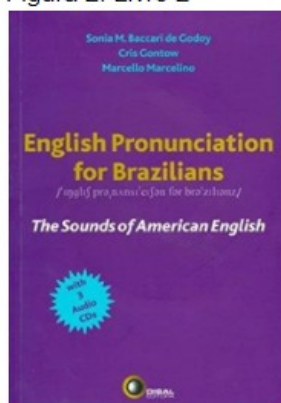
Fonte: Lieff; Pow;
Nunes (2010)

(Livro 1)

O livro tem como público alvo o professor de inglês cuja língua materna é o português brasileiro. Apesar disso, devido a obra possuir enunciados e comandos dos exercícios em português, ela também pode ser utilizada por alunos.

Percebe-se na logo na introdução da publicação analisada a recomendação para que seja utilizada como um guia de estudo individual. Além disso, o material pode ser utilizado como base ou “parte de um programa de aperfeiçoamento linguístico, bem como material de apoio a cursos de pronúncia, ou ainda como referência em programas de formação docente e desenvolvimento para professores de inglês” (LIEFF; POW; NUNES, 2010. p. XVII). Assim, percebemos que as autoras foram bem específicas e definiram como público-alvo apenas o nicho de professores, propondo que a obra fosse utilizada preferencialmente de apenas um modo: estudo individual. Tendo em vista esse público, foi possível encontrar na página 109 em diante, as respostas aos exercícios, acompanhados de comentários das autoras. Algo necessário em um material para estudo individual.

Figura 2: Livro 2



Fonte: Godoy; Gontow; Marcelino (2006)

(Livro 2)

Obra voltada a estudantes brasileiros de inglês americano, cuja proficiência enquadra-se no nível intermediário ao avançado. É indicado tanto para uso em sala de aula, como para estudo individual, podendo ser utilizado em grupos grandes ou pequenos, em aulas particulares ou em aprendizado autodidata. O livro visa alunos que querem ir além da inteligibilidade e falar praticamente como um nativo (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006). Os autores parecem ser relativamente específicos em relação ao público-alvo que desejam atingir, podendo ser alunos intermediários ou de nível avançado; e foram abrangentes quanto às possibilidades de uso do material.

Figura 3: Livro 3



Fonte: Schumacher; White; Zanettini (2002)

(Livro 3)

O livro 3 tem como público-alvo os falantes nativos de português brasileiro que querem aprimorar a pronúncia da língua inglesa, podendo ser esses: alunos em geral, falantes proficientes e professores de inglês (SCHUMACHER; WHITE; ZANETTINI, 2002 - orelha da capa). Percebe-se desse modo que os autores tentaram atingir vários públicos-alvos com sua obra, não se limitando a um nicho específico, e não há menção em relação ao modo pelo qual deve ser trabalhado o material: em grupo grande ou grande pequenos, em sala de aula ou como estudo individual.

3.2 Visões de ensino-aprendizagem e de linguagem

Figura 1: Livro 1



Fonte: Lief, Pow;
Nunes (2010)

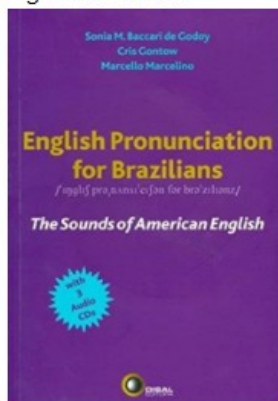
(Livro 1)

O material parece estar embasado nos conceitos da abordagem comunicativa e se diz embasado nos pressupostos do uso do inglês como língua franca, pois menciona considerar a importância do “leitor refletir sobre as diferenças entre os sons da língua inglesa e da língua portuguesa (...) [e] atentar para características das variantes do inglês (britânica, americana, sul-africana, australiana, neozelandesa, escocesa, irlandesa, entre outras) e foco na inteligibilidade e compreensão oral; entretanto, utiliza ao longo do capítulo analisado a variante britânica denominada de RP - Received Pronunciation.

A aprendizagem da pronúncia é vista como uma habilidade instrumental, onde o aprendizado pode se desenvolver de forma autônoma. (LIEFF; POW; NUNES, 2010, p. XIV). Fica nítida uma tendência britânica, possivelmente por ter contado com o apoio da Cultura Inglesa e de um representante do Conselho Britânico.

A visão utilizada valoriza o conhecimento sistêmico da primeira língua de forma comparativa/contrastiva por trabalhar para o público-alvo brasileiro e leva em consideração que o erro é positivo no processo de aprendizagem.

Figura 2: Livro 2



Fonte: Godoy; Gontow;
Marcelino (2006)

(Livro 2)

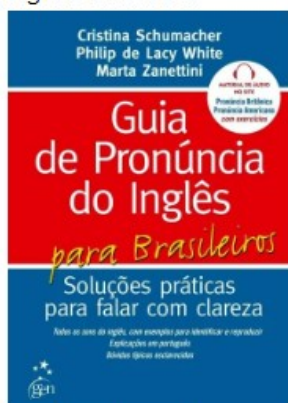
O material se aproxima muito dos conceitos da abordagem humanista de Carl Rogers (1969), faz uso do humor e ilustrações cômicas para introduzir o tópico a ser aprendido, de modo que o aluno fique mais relaxado, se sentindo bem e seguro. Percebe-se com isso um apoio no conceito do filtro afetivo proposto por Krashen (apud HARMER, 2007, p. 58), que afeta o processo de aquisição

da L2. Os próprios autores Godoy, Gontow e Marcelino (2006) mencionam fazer uso de técnica de memorização cognicista na estruturação das atividades, nas quais os exemplos utilizam palavras de alta frequência¹ o que evidencia uma visão probabilística de uso da língua.

Segundo os autores, o material é centrado no aluno (ROGERS, 1969) é fácil de ser utilizado pelo aprendizes de pronúncia, o que lhe permite a assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Encoraja-se o automonitoramento, e vê o professor como um facilitador no processo de aprendizagem. A publicação parece fundamentar-se em uma visão contrastiva das línguas e estimula a transferência de hábitos de pronúncia (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006). Assim, pressupõe-se não ser necessário focar no ensino de todos os fonemas das língua inglesa, pois o falante de português brasileiros já possui vários que são semelhantes à língua alvo. Portanto, o enfoque é dado aos fonemas existentes na língua inglesa mas ausentes na língua materna do aprendiz.

O livro não aborda a língua inglesa como língua franca, pois seleciona a variante *General American English* por considerar ser aquela que os estudantes brasileiros estão mais interessados em aprender. Além disso, considera como modelo (UR, 2010) o falante nativo educado e com fluência.

Figura 3: Livro 3



Fonte: Schumacher, White; Zanettini (2002)

(Livro 3)

O material apresenta forte tendência derivada do método audiolingual. As autoras contemplam “espaços de repetição após a leitura de cada palavra, frase ou expressão.” (SCHUMACHER; WHITE; ZANETTINI, 2002. p. 16) o que nos remete aos *drills* do Audiolingualismo (RICHARDS; RODGERS, 1999), enfatizando o uso de CDs, pois a autonomia do aluno é esperada (p. 17). Porém, é uma autonomia em relação a executar uma tarefa controlada, sem que haja uma orientação explícita para tal, algo próximo ao condicionamento operante presente no Behaviorismo (HARMER, 2007, p. 63) e não

¹ Pesquisas na área da linguística corpus fazem um mapeamento das palavras mais utilizadas e que tem tem mais probabilidade de ocorrerem em determinados contextos. No ensino de línguas, isso é de grande valia pois promove o ensino de palavras e expressões que realmente são utilizadas no mundo real contemporâneo.

uma autonomia em que o aluno é livre para utilizar o conhecimento em uma atividade não controlada.

Apesar de reconhecer a existência do inglês como língua franca, as autoras, optam, por questões práticas, utilizar o RP (Received Pronunciation), e disponibilizar os áudios em inglês britânico (Br) e americano (Am). (SCHUMACHER; WHITE; ZANETTINI, 2002, p.17)

3.3 Os objetivos da unidade

Figura 1: Livro 1



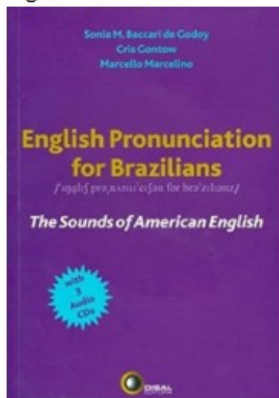
Fonte: Lieff; Pow; Nunes (2010)

(Livro 1)

O conteúdo analisado está presente na parte 2 do livro, que tem como objetivo: “focalizar os elementos de pronúncia contidos nas *palavras*: [ênfatizando questões relacionadas aos] ditongos, consoantes e suas combinações, representações fonéticas e ortográficas, acentuação e entonação” (LIEFF; POW; NUNES, 2010. p. XIX). Porém, apesar da subunidade do conteúdo não apresenta seu objetivo explicitamente, pode-se antever pelo objetivo apresentado acima que serão trabalhadas apenas questões segmentais, deixando de lado os aspectos supra segmentais². Por meio dos exercícios podemos perceber que seu objetivo é levar o aluno a observar que o sufixo *-ED* pode possuir mais de uma classificação morfológica; que os brasileiros tendem a pronunciar esse sufixo de forma diferente da de um nativo devido à influência da L1; e familiarize-se com as variações sonoras desse afixo, apresentar a regra e as exceções desta regra; estimular a percepção da divisão “silábica” e, inglês com o auxílio de palmas, batidas de pé, ou tamborilar de uma caneta.

² Na fonologia existe o nível segmental, o qual inclui o papel individual dos sons e seus segmentos como consoantes e vogais; no nível supra-segmental trata dos fenômenos relacionados ao ritmo, entonação, acentuação/stress e etc. (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 175 e 190)

Figura 2: Livro 2



Fonte: Godoy; Gontow; Marcelino (2006)

(Livro 2)

No livro 2 não foram encontrados os objetivos da parte B, nem da unidade 10, na qual se encontra o conteúdo analisado. Porém, foi possível encontrar uma tabela com os objetivos gerais de cada parte presente na unidade, sendo elas: *Think about it*, *close up*, *zoom in*, *in context get your tongue around it*, *stay tuned*, *fun time*. (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006, p. 12). A parte *Think about it*, tem como objetivo promover a consciência entre as diferenças entre os sons da língua inglesa e portuguesa; discutir sobre o que o aluno já sabe sobre regras de soletração e de pronúncia; e refletir como pronunciar palavras difíceis. Na parte *Close up*, objetiva-se descrever a articulação dos sons do inglês americano; e contrastar a forma de se pronunciar os sons em inglês e português. Já em *Zoom in*, pretende-se praticar os sons alvo (-ED) em palavras, frases e orações por meio de repetições. Em *Get you tongue around it*, visa-se prover intensa prática da articulação dos sons por meio de diferentes técnicas; e treinar os músculos articulatórios o suficiente para que eles possam ser usados corretamente quando necessários. Na seção *In context*, pretende-se proporcionar a prática dos sons alvo (-ED) em parágrafos. Já em *Stay tuned*, tem como foco o trabalho na diferenciação dos sons. Por sua vez, em *Fun time*, promove-se o uso dos sons-alvo em uma atividade comunicativa em grupo. Com isso, é possível pressupor o trabalho, tanto com elementos supra segmentais, quanto segmentais.

Figura 3: Livro 3



Fonte: Schumacher; White; Zanettini (2002)

(Livro 3)

A unidade/capítulo analisado possui a apresentação de seu objetivo de forma explícita, que segundo os autores, é “esclarecer uma regra de pronúncia muito comum em inglês” (SCHUMACHER; WHITE; ZANETTINI, 2002, p. 103). Apesar de estar explícito o objetivo, ele não é claro, deixando o leitor sem saber exatamente o que será ensinado: questões referentes ao passado regular e plural

em inglês. Ao observar o conteúdo, pode-se dizer que os objetivos são: ensinar como ocorre a formação do passado regular em inglês, passando por questões ortográficas; apresentar a regra da variação de pronúncia do sufixo *-ED* da diferenciação entre de sons “com voz” e “sem voz”; promover a escuta dessas variações e exercitar a percepção delas; e prover exercícios de prática controlada. Desse modo, fica evidente o trabalho apenas com elementos segmentais.

3.4 O conteúdo programático

Figura 1: Livro 1



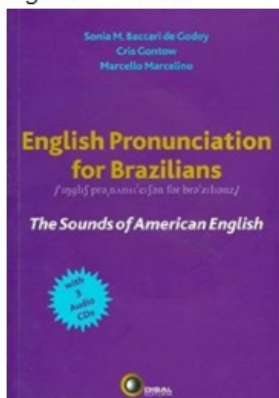
Fonte: Lieff, Pow; Nunes (2010)

(Livro 1)

Fácil de ser encontrado no índice, sendo localizado na unidade 8: Consoantes finais travadas, vogal intrusiva e combinações consonantais, sendo o subitem 8.6: Finais em *-ed*: combinação ou sílaba. A subunidade possui 5 páginas, estendendo-se da página 72 até a 77. O foco é inteiramente no sufixo *-ed*. AS autoras pontuam que ele pode ser usado como passado simples, presente perfeito, passado perfeito, voz passiva, presente simples e adjetivos (LIEFF; POW; NUNES, 2010, p. 72). O conteúdo recai em sua maior parte

em elementos de ordem segmental, porém ocorre o trabalho com elementos suprasegmentais como no exercício 108 que solicita ao aluno perceber o que ocorre com o *-ED* na fala corrente por meio do audio e nos exercícios 104 e 109 o aluno é incentivado a utilizar esses elementos. Apesar de existir o trabalho com elementos suprasegmentais, acredito que seriam necessários mais exercícios deste tipo para que o aluno pudesse praticar.

Figura 2: Livro 2



Fonte: Godoy; Gontow; Marcelino (2006)

(Livro 2)

Fácil de ser encontrado na “Table of Contents” sendo referenciado na “Part B - Consonants” sendo a “Unit 10 - -ed endings” apresentando o conteúdo por meio de 11 páginas, sendo elas do número 145 ao 155.

Aborda os possíveis sons do sufixo *-ED*, fazendo referência aos *linking sounds*, além de apresentar exemplos dele com verbo e como adjetivos. (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006, p; 152). Nota-se um trabalho

balanceado tanto no nível segmental quanto no suprasegmental.

Figura 3: Livro 3



Fonte: Schumacher; White; Zanettini (2002)

(Livro 3)

Não foi encontrada no sumário geral, nem no detalhado referência ao sufixo *-ed*. O tema aparece dentro da “parte I - Influência do Português”, sendo parte da unidade “Semelhante atrai semelhante” o conteúdo é abordado em menos de 8 páginas, aparecendo parcialmente nas páginas 104 e 105, e de maneira total das páginas 106 a 111. O livro aborda o sufixo *-ed* apenas como passado regular (SCHUMACHER; WHITE; ZANETTINI, 2002, p. 104).

Entretanto, nos exercícios da página 110, aparecem frases onde o *-ed* é um adjetivo e não um verbo regular do passado. Nesse livro, o trabalho é exclusivamente no âmbito segmental.

3.5 A progressão dos conteúdos

Figura 1: Livro 1

(Livro 1)



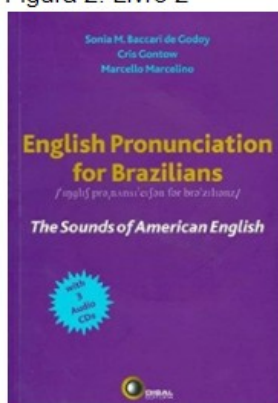
Fonte: Lief, Pow;
Nunes (2010)

A progressão dos conteúdos é bem didática, aparentemente utilizando o modelo ESA (Engage, Study, Activate), proposto por Jeremy Harmer (2006). Faz uso de imagens para ilustrar o conteúdo e tem uma sequência que não deve ser alterada para se evitar a quebra da ordem metodológica utilizada, pois as fases são interdependente: uma depende da outra na ordem apresentada. O Engage só faz sentido se for feito antes do *Study*, e o *Activate* é facilitado pelo *Study*, assim como este é facilitado pelo

Engage (LIEFF; POW; NUNES, 2010).

Figura 2: Livro 2

(Livro 2)



Fonte: Godoy; Gontow;
Marcelino (2006)

A progressão ocorre iniciando com uma figura cômica, com o objetivo de quebrar gelo. Depois, solicita-se ao estudante que tente descobrir algumas diferenças na movimentação do aparelho fonador. Apresenta as três variantes sonoras para o sufixo *-ED* com uso de símbolos fonéticos sem uso de metalinguagem e, em seguida, propõe alguns exercícios de fixação. (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006). A ordem apresentada vai do mais simples ao mais complexo; é altamente recomendado que

se siga a ordem proposta pelos autores.

Figura 3: Livro 3

(Livro 3)



Fonte: Schumacher;
White; Zanettini (2002)

A unidade analisada apresenta a seguinte estrutura: inicialmente, na página 103 é mencionado um pré-requisito e sugere a releitura de um ponto tratado anteriormente nas páginas 25 e 26, “sons com voz e sons sem voz”. Porém,

não fica claro onde localizar o conteúdo em questão , pois não se trata de um capítulo específico do livro e sim, de um subitem de um capítulo, e este não é destacado no Sumário Geral nem no Sumário Detalhado, o que dificulta a localização pelo aluno. Como sugestão, poderia ser colocado o número da página (25-26) na qual se encontra o conteúdo a ser revisado.

Após a menção ao pré-requisito, é explicada a regra ortográfica de formação do passado regular em inglês. Em seguida, parece fugir do tema e inclui as regras de formação do plural e as regras de concordância verbal da terceira pessoa do singular, para só então mencionar as três variantes sonoras de produção do afixo *-ed*. No final, apresenta alguns exercícios com o uso do passado regular e plural.

Acredito que juntar o plural de substantivos, regras de concordância verbal da terceira pessoa do singular e um tempo verbal (o passado simples) em um mesmo capítulo seja pouco produtivo para o aluno. Como alternativa, esses aspectos distintos poderiam estar em um capítulo à parte, deixando assim um para o sufixo *-ed* e outro para o afixo *-(e)s*, facilitando assim o entendimento pelo público-alvo.

Desse modo, pode-se concluir que a ordem de apresentação do conteúdo é flexível, pois uma mudança nessa ordem não necessária seria prejudicial ao processo de aprendizagem.

3.6 Flexibilidade

Figura 1: Livro 1

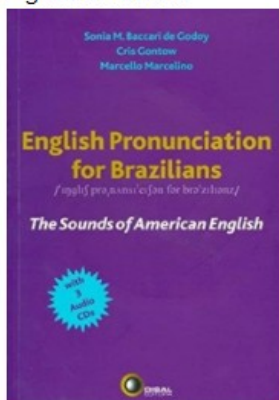


(Livro 1)

A estrutura do livro em si é flexível, podendo-se começar por qualquer parte. Entretanto, na unidade selecionada, devido ao uso do *ESA*, torna-se muito importante que a sequência dos exercícios seja executada na ordem apresentada (LIEFF; POW; NUNES, 2010).

Fonte: Lieff; Pow;
Nunes (2010)

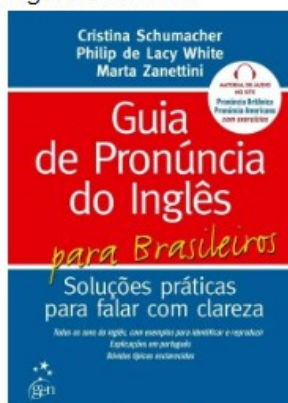
Figura 2: Livro 2 (Livro 2)



Fonte: Godoy; Gontow; Marcelino (2006)

A progressão dos conteúdos do livro é flexível, o aluno pode selecionar a parte que mais lhe interessa; entretanto, dentro da unidade analisada é sugerido que seja seguida a ordem proposta o máximo possível (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006).

Figura 3: Livro 3 (Livro 3)



Fonte: Schumacher; White; Zanettini (2002)

O livro, apesar de ser flexível, permitindo que o aluno selecione a parte que mais lhe interesse, percebe-se que a unidade analisada é estruturada para ser seguida página a página. (SCHUMACHER; WHITE; ZANETTINI, 2002)

3.7 Quanto aos textos (autenticidade e adequação à faixa etária)

Figura 1: Livro 1 (Livro 1)

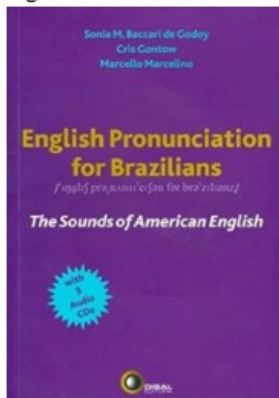


Fonte: Lief; Pow; Nunes (2010)

A unidade possui um texto no gênero diálogo, que é apresentado com um *role-play* o qual os alunos em duplas o executam. Nota-se que o texto foi criado para fins didáticos. As frases, as quais representam a maior parte da unidade, também parecem terem sido criadas para fins didáticos, sendo adequados para a faixa etária adulta (professores).

Assim, percebe-se uma maior contextualização do conteúdo (LIEFF; POW; NUNES, 2010).

Figura 2: Livro 2



Fonte: Godoy; Gontow; Marcelino (2006)

(Livro 2)

O texto presente na unidade é uma narrativa, que é bem trabalhada, abordando a leitura, a escuta e questões fonéticas de forma contextualizada. Ele pode ser considerado adequado ao público-alvo proposto devido à sua extensão, sendo um texto adaptado para fins didáticos. Percebe-se também o uso do gêneros como diálogos curtos e narrativa, eles são adequados ao público-alvo, porém nota-se que a narrativa apresentada é uma adaptação de um texto original, o que foi criada estritamente para fins didáticos, para promover a contextualização do conteúdo o qual é ensinado (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006).

Figura 3: Livro 3



Fonte: Schumacher; White; Zanettini (2002)

(Livro 3)

A unidade analisada não possui textos, pois o trabalho é realizado no nível da frase e orações, os quais são adequados à faixa etária (adultos), além de apresentarem o conteúdo e explicações em português, o que facilita a compreensão do conteúdo por estudantes de nível básico e intermediário. (SCHUMACHER; WHITE; ZANETTINI, 2002). Entretanto, o uso de frases e sentenças de forma isoladas não está alinhado aos documentos oficiais relativos à educação no Brasil (RAMOS, 2009, p. 190).

3.8 Quanto às atividades

Figura 1: Livro 1



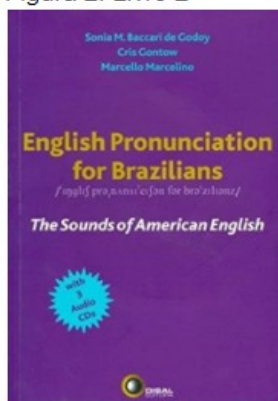
Fonte: Lief, Pow;
Nunes (2010)

(Livro 1)

Atividades vão das páginas 71-76, sendo de linha comunicativa, pois não dão a regra diretamente, mas induzem o estudante a inferir a regra por meio dos exercícios propostos. Na estruturação da atividade as autoras, parecem fazer uso do *ESA* proposto por HARMER (2006) no modelo bumerangue, pois começa a atividade 102 com um *engage*, 103 com *study* e a 104 *activate*, depois volta ao *study* nas atividades 105, 106 e 107, finalizando com o estágio *activate* nas atividades 109 e 110.

Na atividade 109 incentiva-se o uso interacional comunicativo ao solicitar ao estudante que ele “simule um diálogo com um colega” (LIEFF; POW; NUNES, 2010).

Figura 2: Livro 2



Fonte: Godoy; Gontow;
Marcelino (2006)

(Livro 2)

As atividades compreendem desde exercícios mecânicos a comunicativos, bem como jogos e atividades mais lúdicas.

“(5) Os exercícios são fáceis de serem seguidos, com explicações claras, e são relevantes e interessantes para os estudantes.” Existe uma grande quantidade de exercícios para praticar, dando foco ao processo físico motor para melhora da pronúncia (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006).

Figura 3: Livro 3



Fonte: Schumacher;
White; Zanettini (2002)

(Livro 3)

As atividades não são colaborativas, porém se dividem entre controladas e semi-controladas, por meio de drills.

Nas páginas 107-109, os exercícios são controlados, havendo a necessidade do uso dos CDs. Não há mensagem explícita solicitando que o aluno ouça e repita o áudio. Existe apenas o ícone de um CD informando que aquela parte possui áudio. Já nas páginas 110-111, há um exercício semi-controlado onde espera-se que o aluno aplique o conhecimento desenvolvido para se auto-corrigir sem o auxílio de um professor ou do apoio de uma faixa de áudio (SCHUMACHER; WHITE; ZANETTINI, 2002).

3.9 Dos recursos

Figura 1: Livro 1

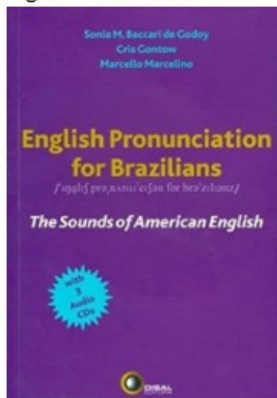


Fonte: Lief; Pow;
Nunes (2010)

(Livro 1)

O livro vem acompanhado de 2 cds, sugestões de resoluções “às atividades propostas e apêndices. Na unidade analisada , aparece o uso de imagens para ilustrar algumas frases, além de fazer uso dos símbolos fonéticos (atividade 107), mas percebe-se uma tendência a se evitar o uso da metalinguagem. O livro é estruturado para ser consumível, assim o aluno pode fazer os exercícios no próprio livro sem a necessidade de utilizar um caderno ou folhas adicionais (LIEFF; POW; NUNES, 2010).

Figura 2: Livro 2

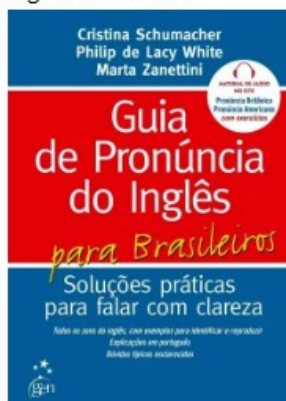


Fonte: Godoy; Gontow; Marcelino (2006)

(Livro 2)

O livro acompanha 3 CDs, respostas ao final do livro e transcripts dos áudios. (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006). O livro é consumível, pois apresenta partes onde o aluno deve escrever para fazer os exercícios, dispensando assim a necessidade de um caderno ou folhas adicionais.

Figura 3: Livro 3



Fonte: Schumacher; White; Zanettini (2002)

(Livro 3)

Áudios gravados em inglês britânico e americano presentes nos CDs encartados na capa do livro. Faz uso também de tabelas. Apesar do livro utilizar-se de figuras das cordas vocais e de desenhos, os autores não incluíram esses itens nesta unidade. (SCHUMACHER; WHITE; ZANETTINI, 2002)

O livro aparenta não ter sido projetado para ser consumível.

3.10 Material suplementar

Figura 1: Livro 1



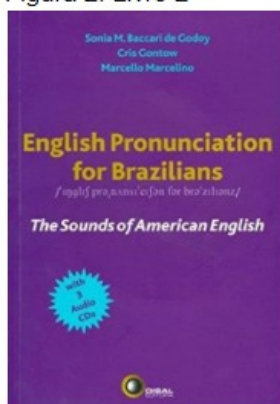
Fonte: Lief; Pow; Nunes (2010)

(Livro 1)

Como material suplementar, o livro traz os Apêndices, porém este contém apenas 7 páginas com atividades de listening sobre variantes do inglês falado em diferentes países e uma tabela a ser preenchida pelos estudantes. Não há a presença de exercícios complementares relativos aos conteúdos propostos nas unidades do livro, apenas referências bibliográficas. Talvez isso tenha ocorrido

propositalmente, pois o público-alvo são professores e não usuários comuns que estão iniciando o processo de aprendizagem da língua. Devido ao público ser professores de inglês, sente-se a falta da presença de figuras das cordas vocais e da nomenclatura técnica. (LIEFF; POW; NUNES, 2010). Entretanto, foi encontrado no exercício 110, o último da unidade, a solicitação do uso de dicionários, o que leva o aluno a mais possibilidades de contato com o tema abordado. Na obra, foram encontrada 8 páginas com referências bibliográficas, que podem ser utilizadas para um maior aprofundamento do tema.

Figura 2: Livro 2



Fonte: Godoy; Gontow; Marcelino (2006)

(Livro 2)

A unidade analisada foi a com o maior número de páginas, entretanto a obra não possui material suplementar e apesar de mencionar que o ensino dos símbolos fonéticos habilita o aluno a verificar a pronúncia nos dicionários (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006. p. 8), não foi encontrada nenhuma menção ou estímulo ao trabalho com dicionários na unidade analisada. O próprio dicionário poderia ser utilizado como material suplementar, algo muito pertinente para o público-alvo que são alunos do intermediário e avançado. No obra analisada também não são encontradas referências bibliográficas, o que não favorece o aprofundamento do tema para além do que foi apresentado no livro.

Figura 3: Livro 3



Fonte: Schumacher; White; Zanettini (2002)

(Livro 3)

A unidade não indica onde o aluno pode encontrar mais informações sobre o assunto. O livro igualmente não apresenta exercícios extras sobre o tema ao final do livro. Porém, foram encontradas duas páginas com referências bibliográficas, as quais podem ser usadas para futuros aprofundamentos sobre o tema.

3.11 Instruções para o professor

Figura 1: Livro 1

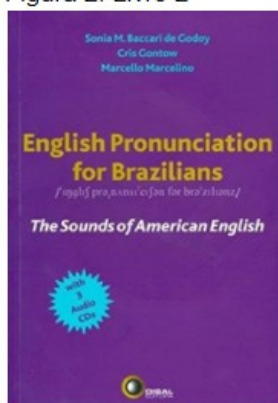


Fonte: Lief, Pow; Nunes (2010)

(Livro 1)

Apesar de ser um livro direcionado a cursos de formação de professores, para ser utilizado como material didático, o material não oferece a versão para o instrutor de pronúncia (teacher's book) para guiar quem estaria conduzindo o curso de pronúncia. Porém, a parte das respostas que se inicia na página 109 do livro pode ser utilizada para compreender melhor como aplicar os exercícios em sala de aula, devido aos comentários feitos pelas autoras. (LIEFF; POW; NUNES, 2010)

Figura 2: Livro 2



Fonte: Godoy; Gontow; Marcelino (2006)

(Livro 2)

O livro apresenta uma página dedicada ao professor, mas não se trata de um "teacher's notes", e sim, de uma orientação conceitual sobre a utilização do livro. Entretanto, as outras 3 páginas dedicadas aos alunos independentes, podem ser de grande valia para complementar o entendimento geral de como o livro está estruturado. (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006), bem como as

páginas 249 em diante.

Figura 3: Livro 3



Fonte: Schumacher;
White; Zanettini (2002)

(Livro 3)

Não foram encontrados: instruções para o professor, folhas com as respostas, audio scripts. As respostas são respondidas pelo áudio ou apresentadas na mesma página do exercício como pode-se observar em (SCHUMACHER; WHITE; ZANETTINI, 2002, p 109)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a proposta foi a de auxiliar o professor, tanto iniciante quanto o mais experiente, na escolha de materiais didáticos voltados ao ensino-aprendizagem da pronúncia, para que tal escolha não seja feita de maneira “cega” (RAMOS, 2009, p. 177) e a análise aqui realizada corrobora tal atitude. Percebe-se que cada livro se utiliza de uma visão de linguagem diferente, o que influencia o modo como a pronúncia de vocábulos com o sufixo-ED é ensinada. Dentre as três obras analisadas, apenas o livro 3 (Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiros) parece se aproximar dos conceitos de língua franca, possibilitando aos alunos a exposição a duas variantes do inglês durante os exercícios, enquanto os outros dois, nas unidades analisadas, se limitam a apenas uma variante, porém todos tem como objetivo a inteligibilidade dos aprendizes língua inglesa. O livro 2 (English Pronunciation for Brazilians) é entre os analisados o único totalmente escrito em língua inglesa e que tem como pressuposto fazer o aluno ir além do livro e procurar outras ferramentas como o uso de dicionários em inglês com transcrições fonéticas. Os três livros analisados podem ser utilizados de forma flexível, ou seja, o aluno pode selecionar o assunto de deseja aprender, porém dentro da unidade escolhida, esta segue uma ordem não tão flexível. O livro 1 (Descobrimo a Pronúncia do Inglês) parece ter a sequência didática mais fácil para a compreensão das formas de como se pronunciar o sufixo *-ED* e ser o mais completo dos três em relação às possibilidades morfológicas que esse sufixo pode assumir. Em relação ao trabalho com textos, em consonância com os documentos oficiais (RAMOS, 2009, p. 190), o livro 2 (English Pronunciation for Brazilians) parece melhor contemplar esse item.

No âmbito da prática docente, entendemos ser a reflexão um caminho para que os professores-alunos possam discernir entre o que precisam saber e o que priorizar na sala de aula, com relação à pronúncia. Tal preocupação tem nos levado a introduzir aspectos da avaliação de materiais didáticos a fim de capacitar o professor a identificar e avaliar abordagens e objetivos de atividades de pronúncia, já que estas tendem a ser geralmente evitadas ou desconsideradas.

(POW, E.M.; ORTIZ, H.M.E.; DUARTE, V. L. C, 2019, p. 82)

Assim, é importante que o professor reflita ao escolher o material, levando em consideração a visão ou visões de ensino-aprendizagem e seus desdobramentos presentes no livro e se elas se adaptam se adequam ao seu estilo de ensinar.

REFERÊNCIAS

ABDALLA NUNES, Z.A. Afinal, que história é essa de Inglês internacional? In: **Caderno Seminal Digital**: 1994-2006 – Vol. 6 – Nº 6 – (Jul/Dez-2006). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006, p. 95-108.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. **BNCC**: Estabelece a Base Nacional Comum Curricular da Educação Nacional. Brasília : MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Ensino de 9 anos - Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 2006.

+ resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resolu_federal_07_10.pdf)

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 226-234.

HARMER, J. **The Practice of English Language Learning**. 4. ed. Harlow: Pearson, 2007.

LIEFF, C.D.; POW, E.M.; NUNES, Z.A. **Descobrimo a Pronúncia do Inglês**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

POW, E.M.; ORTIZ, H.M.E.; DUARTE, V. L. C. Que 'boniteza' é essa que o professor de inglês tanto procura? Repensando a fonologia do inglês: da conscientização à ação. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Reflexões e Ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 73-84.

RAMOS, R.C.G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliações e potencialidades. IN: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

ROGERS, C.R. **Freedom to Learn**. Columbus, OH: Merrill, 1969,

NUNAN, D. **Teaching English to Young Learners**. Anahein: University Press, 2011.

GODOY, S.M., GONTOW, C. e MARCELLINO, M. **English Pronunciations for Brazilians - The Sounds of American English**. São Paulo: Disal. 2006.

SCHUMACHER, C.; WHITE, P.L.; ZANETTINI, M. **Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiros**. Editora Campus. 2002.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

UR, P. English as Lingua Franca: A Teacher's Perspective. In: **Caderno de Letras - UFRJ**, 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100penny.pdf> Acesso em 25/03/2019.

ANEXO A - Critérios para avaliar unidades

1987; Sheldon 1987; Cunningsworth 1995; Ramos 1998, 2003). Neste trabalho proponho a utilização de uma lista de critérios desenvolvida por mim em 1999, a partir da literatura vigente e de discussões com professores da rede pública da cidade de São Paulo no curso "Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando",¹

Critérios para avaliar unidades

1. O público-alvo: a quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc.)
2. Os objetivos da unidade: quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?
3. Dos recursos: há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
4. A visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem: quais são?
5. O "syllabus" que subjaz à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefas? Outros?
6. A progressão dos conteúdos: do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmicos? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?

1. O curso "Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando" faz parte de um programa de formação de professores de inglês em serviço, intitulado *A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática* que é integralmente financiado pela Associação Cultural Inglesa - São Paulo e oferecido gratuitamente pela instituição a qualquer professor da rede pública de ensino do estado ou município de São Paulo, em conjunto com o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Maiores informações ver Colani, 2003 e Barbara e Ramos, 2003. ,como forma de guiar o processo de avaliação de LD. São eles:

7. Quanto aos textos:

- didáticos? autênticos? adaptados com simplificações?
- diversificados tanto ao tipo como aos tópicos? Contextualizados? Temática abrangente?
- focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade?
- adequados para a faixa etária?
- qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.?
- tem a ver com as atividades propostas?

8. Quanto às atividades:

- têm objetivos explícitos? Implícitos?
- as instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem a prática e a aprendizagem?
- que tipos são usados? Controlados? Não controlados? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso?
- promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?
- quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?

9. Material suplementar: é necessário? É possível?

10. Flexibilidade da unidade: propicia adaptações? Uso de outra seqüência etc.?

11. Teachers notes: possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

ANEXO B - Livro 1



Fonte: Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/descobrimo-a-pronuncia-do-ingles-acompanha-2-cds-de-audio-3058757.html>> Acesso em 25/04/2019.

8.6. Finais em *-ed*: combinação ou sílaba?

Atividade 102 • Quais palavras terminam com *-ed*? Faça a correspondência entre as ilustrações e as alternativas abaixo. Existe uma alternativa a mais?

- a) passado simples () d) voz passiva ()
 b) presente perfeito () e) presente simples ()
 c) passado perfeito () f) adjetivos ()



1) Sorry, I was out when you called me.



2) We had worked out the problem before you explained it to us!



3) Oh, dear... he's just arrived!



4) I was terribly annoyed. He was really pleased.



5) The data was entered and then processed.

72

O falante do PB tende a pronunciar *-ed* como sílaba do I por influência da soletração e pelo fato de que as palavras do PB não costumam terminar com grupos consonantais. Além disso, a maioria dos falantes do PB que estudam I percebe *-ed* como tendo sempre o mesmo som quando na verdade *-ed* pode assumir diversos sons, conforme o contexto. Ex.: *played, showed, asked, satisfied, pleased.*

Atividade 103 • [CD2/11] Ouça a faixa e assinale as palavras em que se ouve uma sílaba extra:

want	wanted	brush	brushed	tire	tired
annoy	annoyed	play	played	avoid	avoided
like	liked	need	needed	watch	watched

Ouça a faixa novamente. Observe como a terminação *-ed* é pronunciada.

Atividade 104 • Pratique a pronúncia das palavras acima criando frases com elas. Ex.: *We watched a good movie last night.*

Resposta:

Atividade 105 • Observe os verbos abaixo. Quantas sílabas há em cada forma verbal? Siga o exemplo.

	Forma básica	Passado simples
stop (1)		stopped (1)
match		matched
laugh		laughed
change		changed
miss		missed
finish		finished
visit		visited
cover		covered
decide		decided

73

Atividade 106 • [CD2/12] Ouça os verbos da atividade anterior. Todos têm o mesmo número de sílabas em ambas as formas? Assinale os verbos que no passado simples apresentam uma sílaba a mais.

Qual é o modo mais fácil de contar sílabas: lendo as formas verbais ou simplesmente as ouvindo? Por quê?

Resposta: _____

Atividade 107 • [CD2/13] Ouça a faixa e faça a correspondência (onde houver) entre os verbos e as combinações fonéticas que apresentam. Siga o exemplo.

entered | processed | corrected | printed | faxed | dated | received | folded | closed | sealed | addressed | stamped | planned | marked | typed | listened | recorded | cleaned

/zd/	/kt/
/tʃ/	/nd/: cleaned
/rd/	/md/
/pt/	/kst/
/st/	/ld/
/vd/	/id/

Atividade 108 • [CD2/14] Ouça os diálogos abaixo. O que ocorre com os finais em *-ed* na fala corrente?

A: I'm so tired. I've cleaned the kitchen and scrubbed the floor, washed and pressed your shirts, dusted the furniture, polished the car and vacuumed the sitting room.

B: Too tired to go out for dinner?

A: Well... I won't be a minute. Where shall we go?

A: What did you do last weekend?

B: Not much, really. I planned lessons, marked tests, typed students' reports, listened to some CDs and recorded myself...

A: Not much?!

Leia os diálogos em voz alta.

74

Atividade 109 • Responda às questões usando as palavras abaixo. Simule um diálogo com um colega ou grave sua própria voz.

delighted | irritated | annoyed | tired | distressed | pleased | worried | scared

How do you feel when:

people keep you waiting?
 the phone rings late at night?
 someone praises your work?
 you have lost something you like?
 a suspicious-looking stranger approaches you?
 someone spills coffee on your new clothes?
 you have marked lots of tests?

Resposta: _____

Acrescente pelo menos duas perguntas cujas respostas contenham um adjetivo com final em *-ed*.

Resposta: _____

Algumas palavras fogem à regra do /t, d, rd/ e apresentam o *-ed* como sílaba à parte. Em sua maioria, são adjetivos, e a pronúncia específica de seu *-ed* final as distingue da forma do passado simples, que segue a referida regra. Ex.:

aged | beloved | blessed | crooked | cursed | learned | naked | ragged | wretched

75

Atividade 110 • Pesquise num dicionário as palavras acima e crie frases em que elas apareçam como adjetivos. Ex: *Peter looks aged after his heart surgery.*

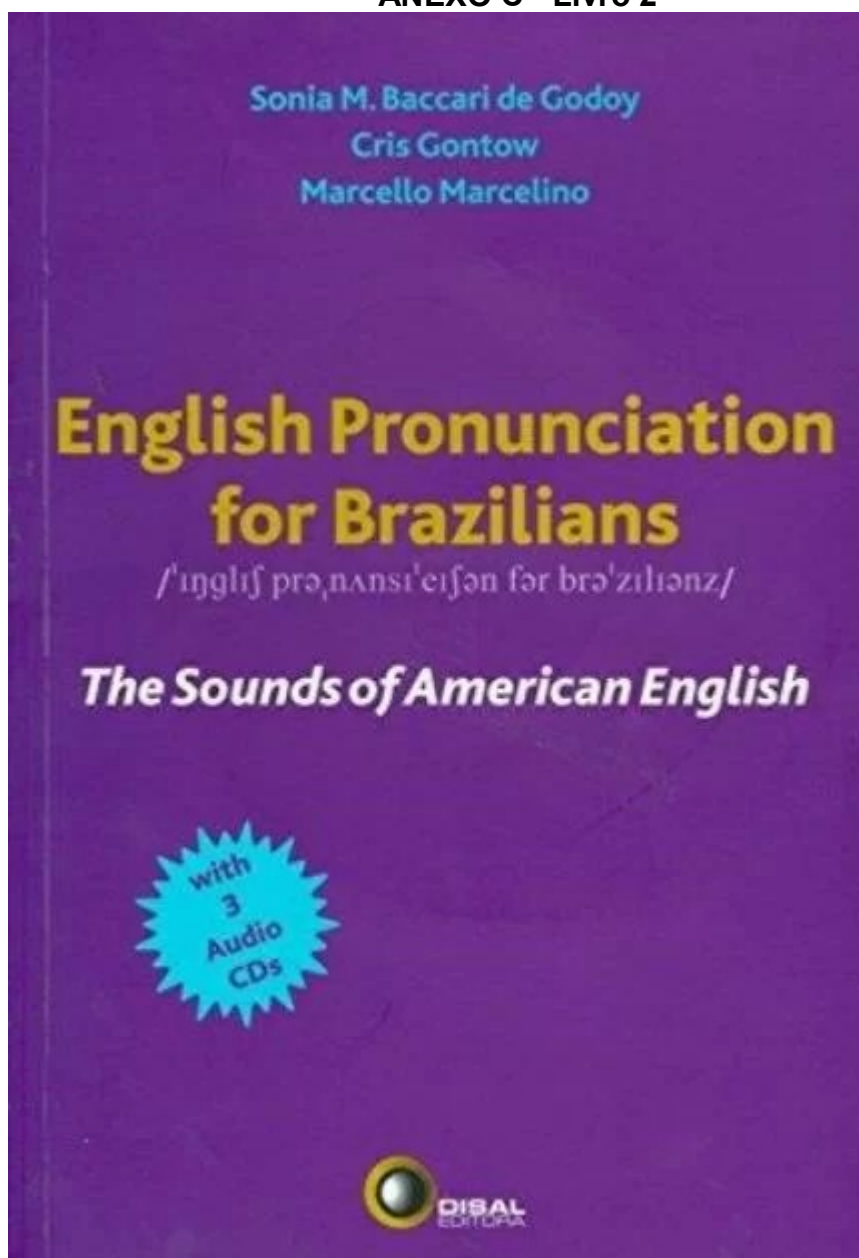
Resposta: _____

— Conte o número de sílabas de acordo com o número de sons vocálicos da palavra.

— Pronuncie a palavra e tente acompanhar o ritmo da contagem com palmas ou batidas de pé, ou mesmo com o tamborilar da caneta na mesa.

76

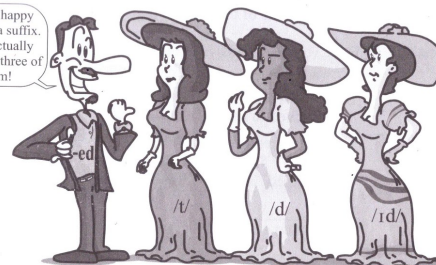
ANEXO C - Livro 2



Fonte: Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/english-pronunciation-for-brazilians-the-sounds-of-american-english-1981040.html>> Acesso em 25/04/2019.

Unit 10 – Final -ed

I'm so happy
I'm just a suffix.
I can actually
have the three of
them!



Think about it

Exercise 1: Pronounce these three groups of verbs and match them to the correct pronunciation of **-ed** ending.

/t/	/d/	/ɪd/
worked	begged	banged
typed	arrived	bathed
watched	robbed	planned
washed	played	seemed
		hated

/t/

/d/

/ɪd/

Exercise 2: Identify the number of syllables in the following pairs of verbs:

- a. work () b. worked ()
- a. study () b. studied ()
- a. need () b. needed ()
- a. smile () b. smiled ()
- a. want () b. wanted ()
- a. help () b. helped ()

Don't look at the **Answer Key** now! Study the unit to the end and then check your answers.

Close up

These are the pronunciations of the **-ed** ending:

Voiced sounds:	Voiceless sounds:	/t/ or /d/:
add /d/	add /t/	add /ɪd/
arrive /ə'reɪv/	look /lʊk/	need /ni:d/
arrived /ə'reɪvd/	look /lʊkt/	needed /ni:did/
study /'stʌdi/	hope /hoʊp/	print /prɪnt/
studied /'stʌdid/	hoped /hoʊpt/	printed /'prɪntɪd/

Zoom in

2/68 Exercise 1: The **-ed** in the following verbs is pronounced /t/. Listen and repeat. Attention: all these verbs are **one-syllable words**.

/p/	/k/	/f/	/s/	/ʃ/	/tʃ/
stopped	talked	laughed	messed	crashed	matched
wiped	liked	stuffed	faxed	fished	watched
typed	picked	goofed	danced	wished	fetches

2/69 Exercise 2: Repeat the base form and past tense form tapping once for each. Follow the model.

stop – stopped	wash – washed
dance – danced	watch – watched
look – looked	laugh – laughed

2/70 These words sound the same. They are homophones.

- passed = past
- messed = mist
- packed = pact
- guessed = guest
- paced = paste

In context

2/71 Exercise 1: Repeat these phrases.

asked her to go /t/	skipped on her way /t/
picked a few flowers /t/	dressed up /t/
fetches her basket /t/	talked her out of /t/
walked a long way /t/	relaxed a little /t/
packed it with fruit /t/	jumped a puddle /t/

2/72 Exercise 2: Listen to the first part of the fairy tale *Little Red Riding Hood*.

Little Red Riding Hood **walked** a long way to her Grandmother's house every day. One day her mother **asked** her to go there early in the morning, so she **fetches** her basket, **packed** it with fruit and candy, and **skipped** on her way to the forest. She **picked** a few flowers, **jumped** a puddle or two and **relaxed** a little on the way, when a Big Bad Wolf **dressed** up as an angel **surfaced** from behind the bushes and **talked** her out of taking the path by the river.

Repeat the paragraph after the model.

Get your tongue around it

Exercise 1: In pairs, say these sentences in the past, making the necessary changes. Pay attention to the final /t/ sound and link it to the following vowel. Follow the example.

Student: *He picks up his wife every day.*
He picked up his wife yesterday.

/t/

- I wish upon a star every night.
- He works a lot every year.
- She types a letter every day.
- They watch a silly cartoon every morning.
- We miss our friend every weekend.
- We wash our clothes every Saturday.

Exercise 2: In pairs, match the columns. Pronounce the past tense as clusters. For example: /pt/, /st/. Don't add an extra syllable.

- | | |
|------------|--------------------------------|
| 1. marched | () a. our car |
| 2. watched | () b. Everest's highest point |
| 3. kissed | () c. at the flowers |
| 4. saved | () d. one hundred miles |
| 5. tipped | () e. Anna and Beth |
| 6. parked | () f. a boring movie |
| 7. coughed | () g. eight hundred dollars |
| 8. reached | () h. a lot |
| 9. looked | () i. a waiter |

2/73 Exercise 3: Listen and check your answers. Try to speak along with the model.

148

Zoom in

2/74 Exercise 1: The **-ed** ending in the following verbs is pronounced /d/. Listen and repeat. Don't add an extra syllable.

/bd/	/gd/	/vd/	/md/	/nd/	/ld/
bribed	jogged	lived	named	opened	rolled
grabbed	lagged	served	climbed	trained	smelled

/rd/	/zd/	/ðd/	/ŋd/	/dʒd/	vowel + /d/
appeared	confused	breathed	longed	encouraged	cried
scored	raised	bathed	banged	merged	showed

Exercise 2: Write homophones for these verbs in the past.

allowed = _____
 banned = _____
 billed = _____
 fined = _____
 sighed = _____
 tied = _____

2/75 Exercise 3: Now say the past tense of these verbs. Follow the example and tap for each syllable. Don't add an extra syllable.

Model: *save*

You: *saved /seɪvd/*

Model: *saved*

You: *saved* (repetition)

beg – bang – arrive – rob – plan – play – seem – realize
 change – call – share – massage – marry

149

In context

Exercise 1: In pairs, practice the past tense of these verbs and put them in the correct columns. Remember: the -ed is pronounced /d/. Don't add an extra syllable.

warn – stroll – prepare – prefer – open – love – live – hurry – fear
disobey – devour – arrive – hum – worry

1 syllable	2 syllables	3 syllables

Exercise 2: Read the second part of the fairy tale *Little Red Riding Hood* and complete the paragraph with the past tense of the verbs in the box.

Little Red Riding Hood (1) _____ as she (2) _____ along the path of the forest. She (3) _____ this path, and (4) _____ it to the one along the river, but her mother had (5) _____ her it was dangerous, as a wolf (6) _____ in the area. She (7) _____ about the fact that she had (8) _____ her mother, but she (9) _____ no wolf. Meanwhile, the wolf had (10) _____ to Grandmother's house and (11) _____ there before Little Red. Grandmother (12) _____ the door and was appalled to see a wolf standing there. The wolf (13) _____ Grandmother and (14) _____ himself to attack Little Red.

2/76 Listen and check your answers. Then read the paragraph with a friend, paying attention to the /d/ endings. Remember to link /d/ and the next vowel when appropriate. Monitor each other.

Get your tongue around it

2/77 Your mother is telling you to do certain things. Substitute the verbs as in the example. Remember to stress the verb!

Model: *Change your shirt.*

You: *But I've already **changed** it!*

Model: *But I've already **changed** it!*

You: *But I've already **changed** it! (repetition)*

- | | |
|-------------------|----------------|
| Close the window. | Try the food. |
| Study English. | Move your bed. |
| Comb your hair. | Order a pizza. |
| Mail the letter. | Bathe the cat. |

Zoom in

2/78 Exercise 1: Listen and write down the number of syllables.

- | | | |
|-----------------|------------------|---------------------|
| 1. accept () | 4. pretended () | 7. investigate () |
| 2. accepted () | 5. fade () | 8. investigated () |
| 3. pretend () | 6. faded () | |

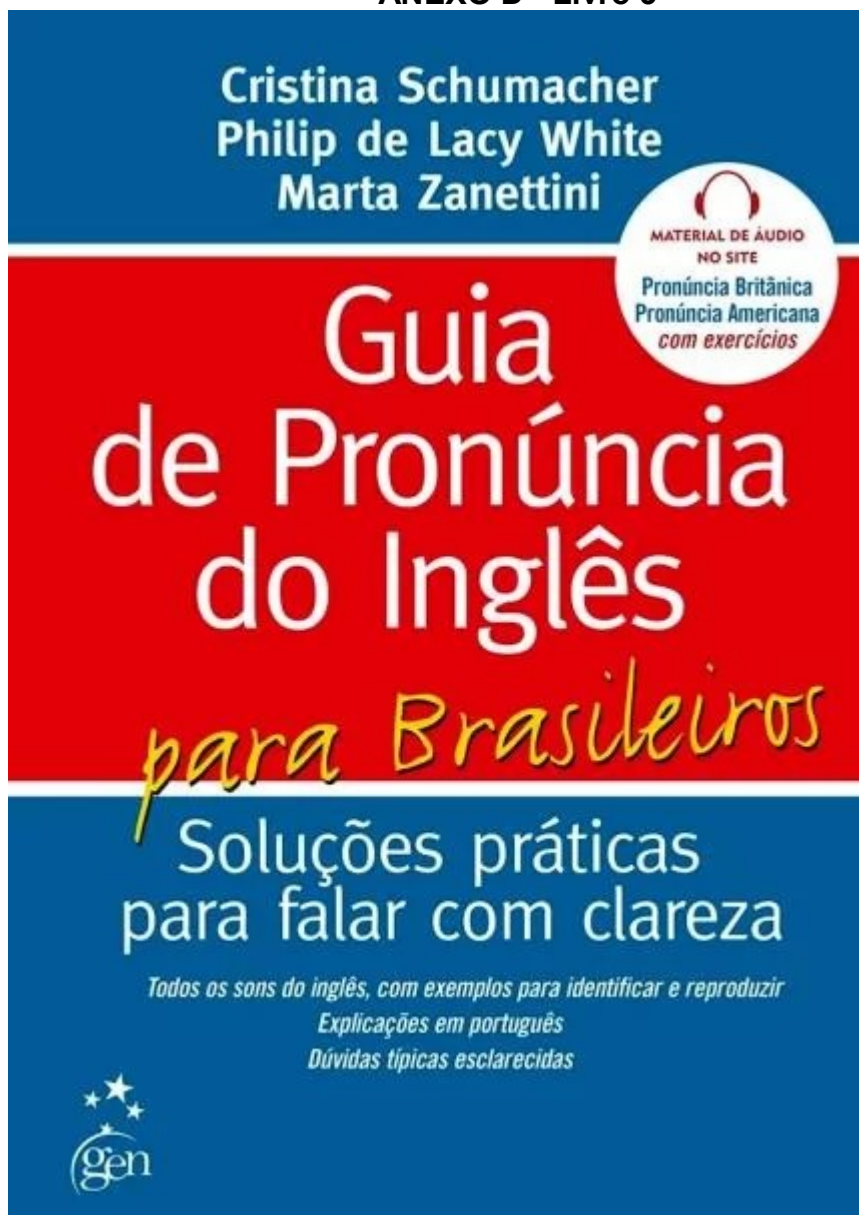
2/79 Exercise 2: Practice the past tense of verbs ending in /t/ or /d/. The -ed is pronounced as an extra syllable. Repeat and tap your fingers for each syllable.

one syllable	two syllables
last	lasted
paste	pasted
want	wanted
waste	wasted
list	listed

two syllables	three syllables
accept	accepted
subtract	subtracted
protest	protested
elect	elected
digest	digested



ANEXO D - Livro 3



Fonte: Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/guia-de-pronuncia-do-ingles-para-brasileiros-solucoes-praticas-para-falar-com-clareza-108243.html>> Acesso em 25/04/2019.

“SEM VOZ”	“COM VOZ”
“s”	“z”
“f”	“v”
“ch”	“j”
“tch”	“dj”
“p”	“b”
“k”	“g”
“t”	“d”
“th”	“th”

Outros sons “com voz” que não têm par “sem voz”:

“m”
“n”
“r”
“l”
“ng”
todas as vogais

A REGRA que vamos construir com você é utilizada na pronúncia de:

1. passados regulares
2. plurais
3. verbos na terceira pessoa

RELEMBRANDO:

1. COMO SÃO FORMADOS OS PASSADOS REGULARES

Para formar os passados regulares (caso dos verbos que têm a mesma forma no passado – coluna do meio nas listas de formas verbais – e no particípio – terceira coluna das listas) acrescentamos¹ **-d**, **-ed** ou **-ied**.

1.1 Exemplos de acréscimo de **-d**

like → liked

paste → pasted

¹ E também duplicamos a consoante final quando a mesma é antecedida de vogal que é antecedida de consoante (o padrão é CVCCed). Por exemplo: stop → stopped, ban → banned; wet → wetted etc. Geralmente isso ocorre com verbos que são formados por uma única sílaba.

1.2 Exemplos de acréscimo de **-ed**

block → **blocked**

limp → **limped**

play → **played**²

1.3 Exemplos de acréscimo de **-ied** (onde ocorre a substituição do -y pelo -i)

study → **studied**

hurry → **hurried**

dentre muitos outros.

2. COMO SÃO FORMADOS OS PLURAIS

Para formar os plurais regulares³ acrescentamos **-s**, **-es** ou **-ies**.

2.1 Exemplos de acréscimo de **-s**

hat → **hats**

boy → **boys**⁴

2.2 Exemplos de acréscimo de **-es**

kiss → **kisses**

match → **matches**

2.3 Exemplos de acréscimo de **-ies** (onde ocorre a substituição do -y pelo -i)

city → **cities**

lady → **ladies**

dentre muitos outros.

3. COMO SÃO FORMADOS OS VERBOS NA TERCEIRA PESSOA

Para formar os verbos na terceira pessoa **-s**, **-es** ou **-ies**.

3.1 Exemplos de acréscimo de **-s**

to waste → she **wastes**

to convey → it **conveys**⁵

3.2 Exemplos de acréscimo de **-es**

to kiss → he **kisses**

to match → it **matches**

3.3 Exemplos de acréscimo de **-ies** (onde ocorre a substituição do -y pelo -i)

to identify → he **identifies**

to fly → she **flies**

dentre muitos outros.

² Play não está no item 1.3 porque -ay é um ditongo.

³ Child → children; man → men; foot → feet etc. são casos de plurais irregulares.

⁴ Boy não está no item 2.3 porque -oy é um ditongo.

⁵ Convey não está no item 3.3 porque -ey é um ditongo.

Agora que você já lembrou como são construídas essas três importantíssimas estruturas (passados regulares, plurais e verbos na terceira pessoa), volte ao 21A e repita-o.

REGRA: Um som “com voz” atrai um som “com voz”; um som “sem voz” atrai um som “sem voz”.

Assim, quando acrescentamos **-d**, **-ed** ou **-ied** a um verbo regular ou **-s**, **-es** ou **-ies** a um verbo na terceira pessoa ou a um substantivo para formar seu plural, o último som (“com” ou “sem voz”) da palavra onde fazemos o acréscimo “chama” o seu semelhante.

Os sons de **-d**, **-ed** ou **-ied** e **-s**, **-es** ou **-ies** podem ser pronunciados “com” e “sem voz” se considerarmos que na verdade representam o par a que pertencem e não apenas o som que estamos acostumados a atribuir-lhes! O par a que **-d** pertence é /d,t/; o par a que **-s** pertence é /s,z/. Assim, você precisa acostumar-se com o fato de que em inglês a letra **-d** pode ter o som de “t” se aparecer depois de um som “sem voz”, e que a letra **-s** pode ter o som de “z” se aparecer depois de um som “com voz”.

O som do **-e-** entre as consoantes de que estamos falando só é pronunciado para fazer a ponte entre os mesmos sons de dentro do par! Ou seja, quando o som que antecede **-d**, **-ed** ou **-ied** for “d” ou “t” o **-e-** serve para ligá-los e por isso é pronunciado. E o mesmo ocorre com plurais e a terceira pessoa: o **-e-** é pronunciado apenas quando vier depois de “s” ou “z”, para tornar audível o acréscimo daquele final (**-s**, **-es** ou **-ies**).

Quando o **-e-** faz a ponte explicada acima, ele é pronunciado com som de “i”.

Antes de avançar, releia também: Terminações, Consoante + -e, p. 94.

Regra de pronúncia dos passados regulares

...a palavra...	...termina em som "sem voz"...	...e a pronúncia de -d ou -ed é de "t":
☉ 21A		
bluff	"f"	bluffed
dance	"s"	danced
stop	"p"	stopped
walk	"k"	walked
wash	"ch"	washed
watch	"tch"	watched

Obs.: "th" final "sem voz" é raro.

... a palavra termina em som "com voz"...	...e a pronúncia de -d ou -ed é de "d":
☉ 21B		
please	"z"	pleased
live	"v"	lived
gauge	"dj"	gauged
urge	"dj"	urged
beg	"g"	begged
appeal	"ll"	appealed
probe	"b"	probed
mouth (sem voz)	mouth + ed "com voz"	mouthed
bathe	th "com voz"	bathed
name	"m"	named
aim	"m"	aimed
combine	"n"	combined
stain	"n"	stained
long	"ng"*	longed
roar	"r"	roared

* "Engolir" o som do "g".

... a palavra termina em som de vogal, em vogal + -y, em -y ou em -w	...e a pronúncia de -d ou -ed é de "d":
☉ 21C	
agree	agreed
free	freed
ski	skied
shampoo	shampooed
coo	cooed
play	played
convey	conveyed
employ	employed
worry	worried
copy	copied
allow	allowed
brew	brewed

...a palavra termina em som de "t".....	...e a pronúncia de -d ou -ed é de "id" ⁶ :
☉ 21D	
accept	accepted
account	accounted
lift	lifted
list	listed
merit	merited
paint	painted
test	tested
paste	pasted
waste	wasted

⁶ Em inglês as vogais tornam o som que as sucede em som "com voz".

som "id"	som "t"	som "d"
needed	puffed	paved
painted	talked	breathed
ended	worked	absolved
waited	beeped	combed
agreed	asked	aired
	cooked	received
	stopped	recognized
		bowed
		vowed
		worried

Exercício adicional

Frases com "ed":

- 1) The laced cloth was very scratched.
- 2) The wretched beggar ached all over.
- 3) The naked man strolled casually.
- 4) This is a flaked old map of the world.
- 5) The door was jammed until he opened it.
- 6) He chanced a high dive and was pleasantly suprised.
- 7) This word has not occurred until now.
- 8) The belated question was very loaded.
- 9) The man who supplied it did not know it was already glued.
- 10) The ragged children blessed the blessed Virgin Mary.
- 11) Plain biscuits cannot be matched against iced ones.
- 12) The hatchet job was hatched by an amateur.
- 13) Soaked first the clothes never come out soiled.
- 14) His face paled as he noticed the alarmed look on the face of the captain.
- 15) Her face brightened and she stood entranced.
- 16) The bread was first smothered in butter and then pulverised by the greedy boy.
- 17) She petted the little dog and then added, 'It is a sad fact indeed that his hair-cut has been hurried'.
- 18) It has been vouched that if the facts were faced all goals could be reached.
- 19) Having raked the leaves he leafed through a magazine curled at the edges before he finally rolled off to sleep.
- 20) The grenade was already primed which frightened everybody as the party advanced towards the concealed entrance.
- 21) They rallied round their leader despite their knowledge that he had lied about his creed.
- 22) His vision became blurred and, seemingly mesmorisised by his ill fortune, he memorised nothing that had been related to the question.
- 23) The angry crowd was suppressed by the surprised general.

- 24) As he dressed for dinner, he surmised that the guests, whom he detested, would not stay long.
- 25) He passed the red light without stopping and then crashed the car.
- 26) The policeman flashed the torch at the harassed demonstrators.
- 27) He rammed the spiced cake into his mouth and his face soured.
- 28) The cat first stumbled and then pounced but was foiled by the bird who soared upward into the sky.
- 29) The body lay stretched on the tarmac and the policeman fetched a detective but nothing could be traced of the murderer.
- 30) As we walked the adults talked but the children only sulked.
- 31) The life-guard hurled a rope across the improvised bridge but the gap only widened.
- 32) The victim strolled nonchalantly into the trap and the lorry ran over him but being super-human he bounced straight up and punched the driver on the nose.
- 33) If you had sketched it first it would have been better.
- 34) The earth rumbled and opened wide while all around buildings crumbled.
- 35) He had touched on something painful as first her lip curled and then she noticeably winced.
- 36) 'I'm afraid the ship has sailed', purred her evil step-mother as she padded round the girl.
- 37) Although his speech was slurred we all knew his drunkenness was faked.
- 38) They peered into the covered tomb and saw the lightened features of the embalmed corpse.
- 39) She quickly glanced at the happy couple and then flounced up to her room where so often she had pined before.
- 40) 'Why are you so elated', cajoled her husband as he goaded her further into a confession.
- 41) The fisherman netted a huge catch and quite unaided by his colleagues too.
- 42) They raced to the cutting room and quickly spliced the film but found that it matched up inadequately with the original.
- 43) The King and Queen dined out on Friday and found that the minced lamb was rated far higher than the sliced venison.
- 44) The prisoner roamed around his cell and then notched up another day on the wall.
- 45) He etched a drawing of the snake coiled up in the chair.
- 46) He finally latched onto the fact that he had been palmed off with an ill-devised plan right from the start.
- 47) 'You half baked wit!' said the Inspector as he paced the floor and then added venomously, 'He would probably have calmed down if you hadn't slammed the door so violently'.
- 48) With the document furled up in his hand he called once more across the heightened bridge of water that was steadily moving towards him.
- 49) Although she despised her sister-in-law, she caressed her when she realised how upset she was.
- 50) The evil magician disguised a wicked smile as he pressed a poisoned apple into the hand of the prince.
- 51) 'I'm sorry I've splashed your dress', said the embarrassed waitress as she dashed across the room and smashed into the waiter.