

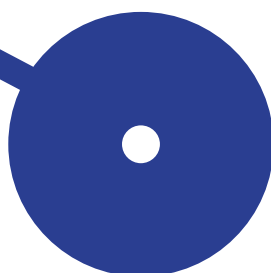
M

MESTRADO

# Tarefas de Estímulo de Consciência Fonológica no Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Maria dos Anjos Ferreira dos Santos

JULHO/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria dos Anjos Ferreira dos Santos

**Tarefas de Estímulo de Consciência Fonológica no Ensino de Inglês  
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Mestrado

**Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Professora Doutora Sofia Maria Cruz de Melo Araújo

Professora Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria dos Anjos Ferreira dos Santos

**Tarefas de Estímulo de Consciência Fonológica em Ensino de Inglês  
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Professora Doutora Sofia Maria Cruz de Melo Araújo

Professora Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado

Porto, julho de 2021

## **AGRADECIMENTOS**

Este projeto foi uma tarefa difícil e não teria sido possível sem um conjunto de pessoas a quem quero deixar o meu agradecimento:

À Professora Doutora Sofia Maria Cruz de Melo Araújo pela sua constante orientação, profissionalismo e disponibilidade. Por ter acreditado em mim, auxiliando-me a enfrentar e a ultrapassar os meus receios e inseguranças, dando-me força para continuar este percurso sem recuar.

À Professora Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado pela sua orientação, conselhos, valiosas sugestões e por ter sido uma inspiração para a escolha do tema.

Ao Professor Doutor Mário Rui Domingues Ferreira Cruz pelo ânimo e incentivo em retomar este mestrado e levá-lo a bom porto.

A todos os professores do mestrado pelos conhecimentos transmitidos, fundamentais para o desenvolvimento deste projeto, bem como para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À querida prima “Nelinha”, a principal impulsionadora desta jornada, pelo tempo que dedicou a ouvir as minhas lamúrias, sempre com o seu sorriso, e pelas palavras de encorajamento.

Aos meus filhos pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis, que os privaram da atenção da mãe.

À minha família pelo apoio e amparo de sempre.



## RESUMO ANALÍTICO

Este estudo foi realizado no âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo averiguar se os alunos identificam as vogais do inglês /i:/ e /ɪ/; /ɛ/ e /æ/; /u:/ e /ʊ/ e se distinguem as que não fazem parte do inventário fonológico do português; verificar se há transferência de características dos sons vocálicos da língua materna durante a operacionalização dos sons em inglês e se a transferência tende a diminuir com a realização de tarefas envolvendo a perceção e produção dos sons vocálicos em questão.

O estudo empírico integrou a Prática de Ensino Supervisionada num estudo qualitativo de investigação-ação, com recurso à análise dos instrumentos de recolha de dados elaborados. Esses instrumentos incluíram tarefas de discriminação auditiva, de atividades de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita.

Os resultados obtidos permitem afirmar que, para produzir as vogais /ɪ/, /æ/ e /ʊ/, os alunos precisam de as perceber, para que, posteriormente, as possam manipular corretamente. Também é possível afirmar que o ensino do sistema de sons em sala de aula, pelo professor, através de atividades de carácter mais lúdico - história, trava-línguas, músicas e jogos - é relevante para o desenvolvimento da consciência dos fonemas em língua estrangeira.

Este trabalho de treino deve ser sistemático e consistente, implicando bastante tempo e conhecimentos linguísticos nas áreas da fonética e fonologia por parte do professor.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento da Consciência Fonológica; tarefas de Perceção e Produção articulatória; Ensino de Inglês.



## **ABSTRACT**

This study has been developed for the Final Internship Report of the Master's Degree in Primary English Teaching and its aims are to find out if the students identify the following vowels from the English language: /i:/ e /ɪ/; /ɛ/ e /æ/; /u:/ e /ʊ/ and if they can distinguish which ones are not part of the phonological inventory of the Portuguese language; to verify if there is a transfer of the native language vowel sounds in the production of the sounds and also if that transfer decreases with tasks involving perception and production of those sounds. The empirical study integrated the Supervised Teaching Practice in a qualitative intervention-action study, using the analysis of data collection tools which included auditory discrimination tasks, oral and writing comprehension activities, and oral and writing production activities. The results achieved allow us to affirm that, in order to produce the vowel sounds /i:/ and /ɪ/; /ɛ/ and /æ/; /u:/ and /ʊ/, students need to perceive them so that later they can correctly use them.

It is also possible to state the relevance of teaching the sound system in the classroom, by the teacher, using playful activities, including stories, tongue twisters, songs and games to develop the students' awareness of the phonemes in a foreign language.

This work must be systematic, and it involves a lot of time and linguistic knowledge in the area of phonetics and phonology by the teacher.

**Keywords:** Development of Phonological Awareness; Perception and Production tasks; English as Foreign Language.



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Plano de Intervenção .....	44
Tabela 2 Resultados percentuais do teste: Writing Comprehension.....	49
Tabela 3 – Atividade de discriminação dos sons /l/ e /i:/ .....	50
Tabela 4 – Resultados percentuais do Teste: Writing Production .....	53

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Vogais orais do Português Europeu (Fonte: Veloso, 1999, p. 27).....	30
Figura 2 - Vogais orais do Inglês (Fonte: Ladefoged, 1978) .....	32
Figura 3 - Trava Línguas com som /æ/ .....	51
Figura 4 – Trava-línguas com som /ʊ/ .....	52
Figura 5 – Gráfico do número de acertos e de erros por palavra para o teste de produção oral .....	54

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PE – Projeto Educativo

RE – Relatório de Estágio

# Índice

INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
<b>1. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM</b> .....	15
1.1 <b>AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	17
1.2 <b>TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA DE PORTUGUÊS-L1 PARA INGLÊS-L2</b> .....	18
<b>2. A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA</b> .....	22
2.1 <b>CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA</b> .....	23
2.1.1. <b>CONSCIÊNCIA FONÉMICA</b> .....	24
2.2 <b>RELAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COM A LEITURA E A ESCRITA</b> .....	26
<b>3. O SISTEMA VOCÁLICO DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS</b> .....	29
3.1 <b>AS VOGAIS DO PORTUGUÊS</b> .....	29
3.2 <b>AS VOGAIS DO INGLÊS</b> .....	31
3.3 <b>DISCRIMINAÇÃO FONOLÓGICA E PARES MÍNIMOS VOCÁLICOS</b> .....	33
<b>4. A INTEGRAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA PROMOVER A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA</b> .....	35
PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	37
<b>1. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	37
1.1 <b>QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	37
1.2 <b>METODOLOGIA DO ESTUDO</b> .....	38
1.3 <b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS</b> .....	39
<b>2. PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA</b> .....	40
2.1 <b>CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO</b> .....	40
2.2 <b>PLANO DE INTERVENÇÃO</b> .....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	56
APÊNDICES .....	65

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Tem como objetivo investigar a adequação do uso das vogais do inglês, mais especificamente as vogais que constituem os pares vocálicos /i:/ e /ɪ/; /ɛ/ e /æ/; /u:/ e /ʊ/, para, desta forma, investigar se os alunos distinguem as vogais da língua estrangeira – o inglês, neste caso – que não são semelhantes às do português, língua materna dos alunos; se há transferência interlinguística do português para o inglês e descobrir quais as vogais que os aprendentes conseguem produzir com mais facilidade.

A partir do que foi referido, é necessário explicitar o que se entende por consciência fonológica, dado ser a capacidade de reconhecer e manipular as unidades sonoras da língua materna, trabalho já iniciado pelos alunos no 1.º ciclo do ensino básico e que contribui para a aquisição e desenvolvimento de competências relacionadas com a oralidade e com a escrita.

A aprendizagem de uma língua estrangeira faz parte do contexto de ensino, onde os alunos adquirem a língua num ambiente formal, o da sala de aula, onde o professor atua como um mediador do conhecimento do idioma, interagindo com o aluno, transmitindo o conhecimento quer seja de forma explícita, através de regras, quer indiretamente, sem recorrer à explicitação das regras.

Tem-se constatado que os alunos demonstram dificuldade em reconhecer e produzir as vogais da língua inglesa que são inéditas para os falantes nativos de português, por vezes causando alguns problemas que provocam confusão e perturbam a comunicação. Os alunos possuem conhecimentos da própria língua que, teoricamente, favoreceriam a consciência dos sons de línguas estrangeiras no processo de aprendizagem, o que, de facto, não acontece. A consciência da língua materna desenvolve-se naturalmente até ao nível silábico, mas não acontece no nível fonémico, pois este é um processo mais complexo, que envolve, além do reconhecimento de segmentos (vogais e consoantes) da língua estrangeira, um trabalho intenso por parte do professor na sala de aula, e uma explicitação do sistema sonoro para que os alunos se deem conta das diferenças e assim estabeleçam uma ligação entre os símbolos do código escrito (letras e grafemas) e os sons que elas produzem.

Deste modo, este projeto está estruturado em duas partes. Na parte I, apresenta-se o enquadramento teórico que apoia todo o projeto. É apresentada uma abordagem sobre as várias teorias relativas à aquisição da linguagem e demonstra-se a diferença entre aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, seguindo-se uma explanação sobre a noção de transferência linguística da língua materna para a língua inglesa no processo de aprendizagem formal. Depois é apresentado o conceito de consciência linguística, com destaque para a consciência dos sons, que engloba, no âmbito da consciência fonológica, a subcomponente consciência fonémica e sua relação com a oralidade e escrita. Segue-se uma análise comparada dos sistemas vocálicos do português e do inglês, com a apresentação do conjunto das vogais que fazem parte dos inventários fonológicos do português e do inglês, terminando com a identificação de três pares vocálicos contrastivos que serão alvo de abordagem pedagógica. Através desta apresentação contrastiva pretende-se obter informação sobre os fonemas de língua estrangeira que não ocorrem na língua materna. Esta parte termina com uma exposição sobre a integração de histórias na aula de inglês e o seu contributo para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Na parte II, são apresentados as questões e os objetivos que serviram de ponto de partida para a investigação. Posteriormente, expõem-se a metodologia e as técnicas de recolha de dados selecionadas e aplicadas na implementação do projeto. Apresenta-se, de seguida, o projeto de intervenção educativa com a caracterização do contexto de estágio onde decorreu a PES, o plano de intervenção, calendarização das sessões, descrição e análise das atividades implementadas.

Este relatório é concluído com a apresentação das considerações finais, seguidas das referências consultadas para a sua elaboração e os apêndices ilustrativos das tarefas realizadas.

# PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

As diferentes teorias da aquisição da linguagem que, ao longo do tempo, se tornaram mais relevantes em determinados momentos colocam duas questões fundamentais sobre a aquisição da linguagem: a linguagem é inata ou adquirida? O pensamento precede a linguagem ou surge primeiro a linguagem e depois o pensamento? As respostas surgiram a partir da filosofia, da linguística, da sociologia, da psicologia, isto é, nenhuma das áreas, por si só, responde a contento às questões. Neste sentido, nenhuma das ditas áreas científicas é soberana e responde na íntegra às questões acima referidas.

Os defensores do behaviorismo acreditam que a aprendizagem de uma língua se processa pela imitação e formação de hábitos (Lightbown & Spada, 1993). As crianças aprendem ouvindo, a partir do ambiente que as rodeia e dos estímulos a que são expostas. Segundo esta perspectiva, a imitação e a prática são os principais processos no desenvolvimento da linguagem. Até meados dos anos 60, considerava-se maioritariamente que os alunos eram desprovidos de qualquer conhecimento (teoria *Tabula Rasa*) e capacidade de aprendizagem própria, na medida em que os seus conhecimentos empíricos, vivências e experiências não eram valorizados, para além do que a ciência ensinava. A partir de John Locke (1690), todo o conhecimento, formal ou informal, erudito ou popular, passou a ser equacionado e valorizado, uma vez que se aceita que a aprendizagem tem influência do meio, do ambiente e das interações que aí se estabelecem, admitindo que todos os comportamentos são aprendidos (Jaja & Badey, 2013; Tomida, 1995), seja pela experiência, seja pela imitação de modelos nos quais os erros eram corrigidos através da repetição exaustiva até à total memorização da forma adequada, como nos ensinam Bloomfield e Skinner. Estes viam a língua como comportamento, sendo adquirida através da formação de hábitos.

Posteriormente, os estudos de Chomsky (1959) revelam que a língua é adquirida pela interiorização de regras e as crianças já nascem com um dispositivo inato para a linguagem (LAD – *language acquisition device*), desenvolvendo-a naturalmente. Com esta posição, surge uma nova visão na aquisição da linguagem. O mesmo autor realça que as crianças nascem biologicamente programadas para a linguagem e que esta se desenvolve da mesma maneira

que outras funções biológicas. Para este autor, a aquisição da linguagem processa-se da mesma forma que o processo de caminhar, por exemplo, logo, não precisa ser ensinada. A esta capacidade inata, Chomsky chama Gramática Universal, um conjunto de princípios que são comuns em todas as línguas e que se regem por parâmetros específicos de cada língua em particular.

Noutra perspetiva, o sócio-interacionismo corresponde a uma das perspetivas atuais sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e teve origem na psicologia, através de Vigotsky, professor e psicólogo russo, que concebeu a aprendizagem como elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, constatando que esta se processa através da interação e comunicação com os outros, sobressaindo a influência do meio social. É um processo que ocorre de forma interpessoal, através das relações estabelecidas com o meio, para depois se transformar num processo intrapessoal, ou seja, intrínseco. A teoria de Vygotsky foi alicerçada no desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo socio-histórico, realçando o papel da linguagem e da aprendizagem. A aquisição de conhecimentos ocorre pela interação do sujeito com o meio; a linguagem fornece as formas de organização do real e é por meio dela que as funções mentais superiores são formadas e transmitidas culturalmente no meio social.

As ideias principais da teoria vygotkiana apresentam-se bem explicitadas no texto de Martins (2012), que assinala a importância das relações sociais e interações entre sujeito e objeto e o papel da escola na vida do ser humano. Para viver em sociedade, o ser humano tem necessidade de estar em contacto com outros membros da comunidade social. Este autor salienta que “como seres humanos e, portanto, ontologicamente sociais, passamos a construir a nossa história só e exclusivamente com a participação dos outros e da apropriação do património cultural da humanidade” (p. 113). Essa é a forma de constituição social, histórica e cultural do ser humano. Isso significa que o sujeito se apropria do que vem do exterior e vai transformando o que interioriza nesse processo de interações sociais. A linguagem tem um papel crucial, pois intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança desde o nascimento, acompanhando-a por toda a vida.

Para autores como Lightbown e Spada (1993), a linguagem é desenvolvida como resultado de uma interação entre as características do aprendente e do ambiente no qual se desenvolve em sala de aula. A interação social entre indivíduos, tanto na sala de aula como fora, é capaz



de produzir um desenvolvimento cognitivo, através de atitudes partilhadas por diversos sujeitos, produzindo conhecimento no sentido do socio-interacionismo.

Figueiredo (1995) adota a mesma linha de raciocínio na aquisição de outras línguas, que segue o mesmo processo de aquisição da língua materna:

na visão sócio-interacionista, a língua materna é vista como um produto da atividade social, determinado cultural e historicamente, e um processo de interação das crianças com os membros da sua comunidade. Ela não é uma forma de comportamento nem tampouco uma faculdade inata que capacita as crianças a adquirir somente a competência linguística. (p. 24)

Nesse sentido, na perspectiva sócio-interacionista na sala de aula, os alunos interagem com os professores e colegas, partilhando informações para a construção de significados e, dessa forma, produz-se conhecimento. A interação entre o professor e o aprendiz resulta num processo de construção mental comum.

Para finalizar, nesta parte estiveram em foco, ainda que de uma forma abrangente, as teorias da aquisição da linguagem que incidem sobre a perspectiva do behaviorismo, cognitivismo e, mais recentemente, do socio-interacionismo e sua contribuição para os processos de aprendizagem de línguas.

### **1.1 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Compreender como se processa a aquisição e a aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para a definição de procedimentos de ensino mais adequados e produtivos. Apesar de autores como Ellis (1994) preferirem não fazer uma distinção entre os dois termos, é necessário distingui-los pois são processos diferentes, tal como defendem Krashen (1982) e McLaughlin (1987), sendo que o critério idade é muitas vezes apontado para estabelecer a diferença entre a aquisição simultânea e sucessiva de duas línguas. Segundo McLaughlin (1987), uma criança que adquira duas línguas antes dos três anos está a adquiri-las simultaneamente, enquanto a criança que adquire a segunda língua após essa idade fá-lo de forma sucessiva. Na aquisição simultânea, geralmente, a criança tem pais ou outros adultos responsáveis que falam línguas diferentes e na aquisição sucessiva a criança e família estão expostas à língua pela imersão no país onde ela é falada.

O termo aquisição emprega-se para referir o processo de se adquirir uma nova língua num ambiente natural, sem instruções formais, ou seja, o indivíduo geralmente está inserido na

comunidade da língua alvo ou tem oportunidade de interagir com falantes nativos com frequência. Já o termo aprendizagem de uma segunda língua implica uma aprendizagem formal, com regras e correção de erros num ambiente artificial, ou seja, a sala de aula onde os aspetos da gramática são introduzidos gradualmente. Krashen (1982) usa a dualidade consciente/inconsciente para distinguir aquisição e aprendizagem de uma segunda língua. Para o autor, a aquisição de uma segunda língua é um processo semelhante ao da língua materna e requer uma comunicação natural pois os falantes não estão preocupados com a forma das frases, mas sim com as mensagens que estão a transmitir. Não é preciso ter um conhecimento consciente das regras da nova língua e a correção surge como um processo intuitivo, baseado na gramaticalidade dos enunciados.

Por outro lado, a aprendizagem requer um conhecimento consciente das regras da nova língua e a correção de erros ajuda a atingir uma representação mental correta da estrutura linguística. Dá-se a premissa de uma instrução baseada em materiais linguísticos e interações programadas ou provocadas, isto é, desenhadas com finalidades diferentes. Durante a aprendizagem é normal ocorrerem erros a vários níveis, o que demonstra a incorporação de novas informações sobre a língua ao seu próprio sistema de regras internas (Lightbown & Spada, 1993).

## **1.2 TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA DE PORTUGUÊS-L1 PARA INGLÊS-L2**

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo gradual, em que as novas estruturas da língua são interiorizadas e, para que se passe de um estágio da língua para outro, é preciso que o *input*, isto é, toda a informação que entra através da aprendizagem formal, pelos meios de comunicação social (filmes, programas de entretenimento, documentários...), pela internet (jogos, vídeos...), pelo contacto com familiares e amigos, entre outros, seja superior ao estágio em que se encontra o sujeito (Figueiredo, 2002). Krashen (1982) considera o *input* como um requisito necessário para que se possa avançar de um estágio de aprendizagem para outro. Logo, quanto maior e mais adequado for o *input*, melhor será a apreensão e produção linguísticas de quem está a aprender. Nesse processo, o sujeito em fase de aprendizagem apoia-se na estrutura da língua materna, naquilo que os behavioristas consideram como um conjunto de informações já existentes e que constitui uma cadeia de hábitos estabelecidos. Ao aprender a língua estrangeira, reforçam-se novos hábitos através

da prática repetitiva. Esta teoria esteve na base de estudos nos quais se observam e analisam erros que se cometem na aprendizagem e que resultam diretamente de um processo de transferência do sistema fonético-fonológico. Até meados da década de 60, o erro era visto como algo negativo, e, para ser corrigido, recorria-se à repetição exaustiva da forma correta, até se memorizar na totalidade.

Os erros são considerados como uma interferência da língua materna na língua estrangeira ou como hábitos malformados. Para autores como Lado (1957), quando se trata de aquisição e aprendizagem de línguas, são as diferenças o que causa mais problemas e não as semelhanças entre idiomas. De acordo com a Hipótese da Análise Contrastiva (Lado, 1957), a transferência possui um papel bem presente na aprendizagem de línguas. Tanto o que se aprende, assim como a forma como se aprende, dependem da influência da língua materna. Nos anos 50, a transferência no âmbito da aquisição de línguas era vista como a transferência de velhos hábitos (L1) na aquisição de novos hábitos (L2), ou seja, a transferência de aspectos da língua materna, fixados na mente do aprendente, que passavam para a nova língua que estava a ser aprendida.

Da mesma forma, Zimmer (2004) observa que, durante a década de 60 e 70, os estudos sobre a transferência estavam sobretudo relacionados com a observação dos erros intralinguísticos, tentando provar que o processo de aquisição da L2 era semelhante ao da L1.

Acompanhando esta visão, até aos anos 60, pensava-se que

as dificuldades encontradas pelos aprendentes de uma L2 eram oriundas da sua LM, ou seja, se houvesse diferenças entre a L1 e a L2, a L1 iria interferir na L2. Esse processo recebeu o nome de transferência linguística. Primeiro teve uma visão behaviorista, segundo a qual se acreditava que os hábitos da L1 eram transferidos para a L2. A transferência podia ser positiva (formas similares ocorrem nas duas línguas), ou negativa, também conhecida por interferência (uma nova forma da L1 é usada para suprir uma forma da L2), esta última circunstância leva ao erro. (Alvarez, 2002, p. 3)

Estudos posteriores vieram comprovar que os erros podiam ser fruto de outros fenómenos para além da interferência da língua materna, difíceis de determinar, nomeadamente, erros de esquecimento, tensão nervosa, motivação ou interesse. Ninguém está isento de cometer erros, logo, o melhor será aprender com eles. Chomsky (1959), numa perspetiva positivista

dos erros, aceitou-os como parte de um trajeto, como um prolongamento natural, real e regulador de todo o processo de aprendizagem, revelador do estágio em que se encontram os aprendentes. Esta nova visão reformula a mera reprodução, passando à produção criativa, agindo de acordo com as regras de um sistema construtivo, no qual são testadas hipóteses sobre a nova língua.

Dado que os aprendentes possuem padrões da sua língua materna, tais como o inventário fonémico, ritmo e entoação, socorrem-se desses recursos ao tentar comunicar em língua estrangeira e estamos perante o fenómeno de transferência fonológica. Quando os padrões se transferem para a escrita, estamos perante o fenómeno da transferência grafo-fónico-fonológica, que resulta em produções de escrita diferentes. Este fenómeno é mais comum em fase inicial da aprendizagem da língua estrangeira. Quanto maior for o grau de proficiência na língua estrangeira em causa, melhor será o desempenho.

Nobre-Oliveira (2003) define transferência como os fatores da língua materna que exercem algum tipo de interferência na aquisição de uma língua estrangeira.

Tais fatores oriundos da LM do aprendente são devidos a semelhanças e/ou diferenças entre essas duas línguas. Através desse processo de transferência, o aprendente é capaz de construir as gramáticas de interlíngua, que possuem aspetos tanto da gramática da sua língua materna quanto da gramática da língua-alvo, não se identificando, porém, com nenhuma das duas. (Nobre-Oliveira, 2003, p.31)

A partir do momento em que o aprendente começa a adquirir um sistema linguístico diferente do sistema da língua materna depara-se com dificuldades para ultrapassar os efeitos do conhecimento fonético-fonológico da sua L1 sobre a L2. Tal efeito dá origem a transferências do tipo intralinguísticas (generalizações que surgem do *input* da L2) ou interlinguísticas (generalizações dos conhecimentos da L1 para a L2), bem como transferências grafo-fónico-fonológicas que decorrem da leitura e da produção oral da L2. A transferência grafo-fónico-fonológica pode ocorrer pelo contacto entre dois sistemas alfabéticos da L1 e da L2 (Zimmer, 2004).

Para o mesmo autor “ainda que o português e o inglês façam uso do sistema alfabético, a relação entre a forma gráfica e a produção dos sons da língua é diferente em cada um desses sistemas” (p. 120). Logo, na aprendizagem do inglês como língua estrangeira, a tendência é para realizar este tipo de transferência, transportando os erros de pronúncia, decorrentes da

forma escrita, o que pode levar não somente à produção de um sotaque diferente, mas também a possíveis falhas de comunicação.

O português é uma língua que apresenta uma relação grafo-fônico-fonológica, de alguma forma, mais transparente do que ocorre no inglês, o que quer dizer que a relação entre as letras (grafemas) e os sons é previsível, embora não haja uma relação biunívoca e sistemática, e a informação fonológica dos vocábulos pode ser recuperada a partir dos padrões de soletração. A língua inglesa, por seu lado, é uma língua com uma relação opaca ou profunda, em que a relação entre a escrita e a produção de sons não é motivada, ou seja, a informação fonológica do vocábulo não pode ser recuperada a partir dos padrões de soletração. A correlação entre ortografia e pronúncia é notoriamente irregular, ou seja, um mesmo grafema (letra) não corresponde sempre ao mesmo fonema (som). Ao transferir os padrões de descodificação grafo-fônico-fonológica do português para o inglês são produzidas formas diferentes daquelas que são produzidas por um falante nativo, operando-se transferências negativas conducentes a erros.

A transferência pode ser influenciada pelo sistema de interlíngua do aprendente de L2, que evidencia o desenvolvimento linguístico do indivíduo. É um *continuum* caracterizado por uma série de estádios cujos polos são a língua materna e a língua-alvo (Selinker, 2009). Selinker (2009) também afirma que há a tendência para estabilizar a aprendizagem num determinado nível de desenvolvimento quando o sistema de interlíngua difere em grande escala do sistema da língua-alvo, podendo ocorrer a fossilização, ou seja, os erros e desvios no uso da língua estrangeira, interiorizados e difíceis de serem eliminados referentes a aspetos fonológicos, morfológicos, semânticos ou pragmáticos.

Ellis (1994) refere que uma teoria sobre a transferência deve ter em conta a forma como o conhecimento da língua materna interage com os princípios cognitivos e linguísticos, responsáveis pelas propriedades universais do desenvolvimento da interlíngua, e também especificar, em termos precisos, como e quando as duas línguas (L1 e L2) interagem.

Quando se refere a questão da transferência fonético-fonológica, destaca-se a dificuldade de criação de novas categorias para os sons da L2, tornando-se difícil estabelecer uma separação entre categorias de sons das duas línguas. Ao transferir os padrões do português para o inglês, formas diferentes do falar nativo são, ou podem vir a ser, produzidas. Por exemplo, a produção das vogais intermédias do inglês, que não existem no português, tende a ser feita da mesma

maneira. Por exemplo, nos pares de palavras *ship* /ʃi:p/ e *sheep* /ʃip/, a produção realizada pelos alunos poderia ser a mesma, correspondendo, erradamente, a ambas [ʃip]; nos pares *pen* /pen/ e *pan* /pæn/, o som produzido corresponderia ao som representado pela categoria fonológica /ɛ/; no exemplo, *food* /fu:d/ e *foot* /fʊt/, as palavras seriam produzidas por um falante com interferência do seu sistema como [\*fud] e [fʊt].

A transferência da L1 ocorre da seguinte forma:

novos padrões, os da L2 sofrem a influência de padrões da L1, mais antigos e mais fortemente estabelecidos. O sotaque estrangeiro, no que diz respeito à transferência indevida de aspectos articulatórios da L1 para a L2, pode ser caracterizado como o produto da ativação de padrões da L1 em lugar daqueles da L2, uma vez que o aprendente trata os novos itens lexicais como se fossem compostos de sequências de unidades acústico articulatórias da L1. (Zimmer & Alves, 2006, pp. 18-19)

Autores como Lamprecht (2010) têm realizado estudos referentes à questão da transferência da L1 para a L2 que pode influenciar a produção do aprendente e interferir na sua competência linguística porque a transferência que surge a partir da identificação de semelhanças ou diferenças pode apresentar elementos que facilitem, mas também elementos que constituam um obstáculo no processo de aprendizagem.

## **2. A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA**

A promoção da consciência linguística é um dos fatores tidos como fundamentais para a aquisição da linguagem, seja ao nível do desenvolvimento da linguagem oral, seja ao nível de tomada de consciência da linguagem escrita.

O desenvolvimento da consciência linguística está relacionado com um conhecimento da linguagem oral que é implícito e inconsciente e que surge pela necessidade de comunicar. Sobre este conhecimento intuitivo desenvolve-se a consciência linguística que, segundo Cielo (2001), permite tratar a língua como um objeto de análise e observação e concentrar a atenção nas suas formas, focar-se na expressão linguística, separando-a do conteúdo linguístico. Quando se refere o estudo deste conhecimento intuitivo, próprio de falantes de uma determinada comunidade, associando-o aos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito, estamos perante o conhecimento metalinguístico (consciência fonológica,

morfológica e sintática), construído a partir do ensino da gramática e, normalmente, associado ao contexto escolar.

Este conhecimento refletido, explícito e sistematizado permite à criança tratar a língua como um objeto de estudo e análise, permitindo a identificação de dificuldades no uso da língua e ajudando a descobrir as regras gramaticais. A tomada de consciência da importância deste tipo de conhecimento permitirá à criança fazer evoluir o seu conhecimento intuitivo para um conhecimento explícito da língua. Este estágio de conhecimento caracteriza-se por um conhecimento extenso e profundo da língua e, de acordo com especialistas (Duarte, 2008), permite atingir um nível elevado de desempenho na leitura e na escrita.

Observemos a dimensão fonológica da consciência linguística, especificamente na subcomponente fonémica ou semental, dado que o tema central deste trabalho incide sobre tarefas de estímulo que possam promover competências e conhecimentos ao nível dos sons vocálicos, que não fazem parte do inventário fonológico da língua materna.

## **2.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

A consciência fonológica corresponde a um conhecimento das unidades de uma língua desenvolvido por meio da capacidade para reconhecer e manipular sons que compõem a própria fala, de uma forma consciente, na qual se presta especial atenção à estrutura fonológica da palavra (significante) e não ao seu conteúdo (significado). Desta forma, e tendo em conta as palavras de Lamprecht (2009), consciência fonológica é a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala e ter consciência de que a palavra falada é constituída por partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Para ter consciência fonológica é necessário que se ignore o significado e se preste atenção à estrutura da palavra. Para isso, é necessário ter em conta a consciência da estrutura da palavra como um todo até à sua separação em sons individuais, o que exige um maior grau de consciência linguística do falante. De acordo com Morais (1989), a consciência fonológica é uma capacidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala.

Segundo Supple (1986), a consciência fonológica envolve níveis de complexidade distintos. A consciência do sistema sonoro da língua, por exemplo, desenvolve-se gradualmente, à medida que a criança toma consciência do que são frases, palavras, sílabas e fonemas, considerando-

os como unidades identificáveis. Os trabalhos de Sim-Sim (1998) mostram que, quando a criança começa a dominar a linguagem oral, ela presta atenção ao significado das palavras e não ao som das mesmas. Com o crescente desenvolvimento do domínio linguístico, começa a reconhecer que as palavras são constituídas por sons que podem ser isolados e manipulados. Ao atingir a idade pré-escolar (4-6 anos), já se notam evidências de alguma sensibilidade à estrutura fonológica da linguagem oral. A autora refere ainda que há aspetos que necessitam da mobilização de sistemas e estratégias que conduzam à análise e controlo do conhecimento e crescimento linguísticos que beneficiarão de uma intervenção atenta e conhecedora dos mecanismos que promovem este conhecimento.

Ao tratarmos da aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, o inglês, relaciona-se a consciência fonológica com aquisições linguísticas das crianças, primeiro na fala e depois na escrita. O nível explícito de consciência fonológica ajusta-se facilmente a quem desenvolve e interioriza um segundo sistema linguístico, embora parte dessa consciência também possa ser implícita: as crianças farão correlações entre o conhecimento fonológico da língua que possuem com a língua em fase de aprendizagem. Contudo, deparar-se-ão com unidades sonoras que não existem na sua língua materna, o que pode acarretar pronúncias erradas e erros de discriminação. Terá de haver um reconhecimento dos sons da L2, o que Ellis (1993) designa de *notice the gap*, ou seja, a consciência dos aspetos fonético-fonológicos, que engloba a capacidade de reconhecimento de sons da L2 e a capacidade de perceção das diferenças entre o sistema da língua-alvo e a produção da língua materna. A consciência fonológica na L2 envolve diferentes capacidades que podem ser testadas por diferentes tarefas e apresenta-se dividida em níveis: o nível dos padrões silábicos, das rimas, dos fonemas, dos alofones e dos sons não distintivos na L1 e distintivos na L2.

### **2.1.1. CONSCIÊNCIA FONÉMICA**

Como refere Cysne (2012), a consciência fonémica é a parte da consciência fonológica mais difícil de alcançar, tendo em conta a complexidade de grande parte do tipo de tarefas que este conhecimento exige.

A consciência fonémica refere-se, então, à capacidade de reconhecer que as palavras são compostas por pequenos sons individuais, os fonemas. Os fonemas são apenas sons, o menor nível de produção da fala que, quando combinados, formam sílabas e palavras. Cada fonema



pode alterar o significado de uma palavra. Por exemplo, a palavra *pan* é composta por três fonemas<sup>1</sup>: /p/ /æ/ e /n/, tal como a palavra *pen* é composta pelo mesmo número de fonemas. Contudo, esta última é composta por um fonema diferente que lhe altera o significado, nomeadamente, o fonema /ɛ/. Tarefas como a manipulação de sons em pares mínimos, por exemplo, contribuem para que se preste atenção a estas unidades durante um ato de fala ou de escuta normais. Ao abordar o conceito de consciência fonémica é relevante distinguir fonema de grafema: unidades da linguagem escrita que representam os fonemas.

Por último, a realização fonética (fones) dos fonemas é tão variável a nível acústico que cada uma delas soa de forma mais ou menos diferente de uma pessoa para outra. Deste modo, os fonemas distinguem-se melhor pela forma como os fones são articulados do que pela forma como soam. Dada a complexidade que este tipo de consciência revela, autores como Sim-Sim (1998) afirmam que apenas nas idades escolares é que as crianças começam a manifestar sucesso em tarefas de consciência fonológica.

A grande dificuldade na aprendizagem do inglês para os alunos que têm o português como língua materna reside na identificação de segmentos que não fazem parte do inventário fonológico da língua portuguesa. O facto de haver consciência dos sons da língua materna pode ajudar quando é necessário reconhecer um som do inglês. Um desempenho satisfatório em tarefas de manipulação de sons implica um reconhecimento dos sons distintivos, de modo a que o aprendente reconheça a diferença entre dois sons da língua.

Desenvolver tarefas em sala de aula que envolvam o reconhecimento de fonemas, rimas e sons auxilia o aprendente a melhorar o seu desempenho na aprendizagem da língua estrangeira, no caso deste estudo, o inglês, e a identificar estruturas que não fazem parte do seu inventário sonoro. Este aspeto deve ser tido em consideração, principalmente nos primeiros anos de aprendizagem da língua estrangeira, pelos aspetos referidos anteriormente

---

<sup>1</sup> Neste RE não se faz a distinção entre fonema e fone, dado que, no ensino de línguas, tal distinção não é produtiva. No entanto, tem-se clara consciência de que o fonema é a unidade mínima abstrata de uma língua, que integra o seu sistema fonológico, e que o fone é a unidade concreta, realizada e captada pelos sentidos, que materializa o fonema na sua dimensão física, sendo que as variações fonológicas ocorrem na dimensão fonética, ou seja, nos fones. Nesta perspetiva, o fonema é o objeto de estudo da Fonologia e o fone é objeto de análise pela Fonética (Mateus, Falé, & Freitas, 2005). A mesma opção foi feita em relação aos termos letra e grafema, tendo em conta o contexto.

na parte da competência linguística A exposição ao sistema de sons e o treino auditivo e articulatório, na sala de aula, através de atividades lúdicas, são fundamentais para o desenvolvimento da consciência dos fonemas da língua inglesa.

É importante que o aprendiz tenha conhecimento da estrutura da língua que está a aprender, principalmente ao nível da fonologia, para que possa captar as diferenças nos sons, saber como são articulados e conhecer o sistema de símbolos que representam os sons no sistema de escrita alfabética. Por analogia, uma criança que leia as palavras *three* e *tree* e tenha a consciência que ambas rimam, não terá dificuldade em ler *bee*. Contudo, há palavras na língua inglesa que terminam com grafemas idênticos e nem sempre têm uma correspondência no que diz respeito aos fonemas. Saber ler *pear* e *bear*, não significa que saiba ler *peer* e *beer*. O que, de facto, acontece, na maioria dos casos, é lerem como se fosse *bear*. Aqui, o professor deverá ser o principal responsável para que esse conhecimento chegue aos alunos recorrendo à instrução sistemática com tarefas agradáveis que envolvam a perceção e a discriminação dos sons, numa primeira fase, para posteriormente os saberem produzir corretamente.

## **2.2 RELAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COM A LEITURA E A ESCRITA**

A consciência fonológica é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Aprender a ler e a escrever não é um processo espontâneo e envolve um elevado grau de complexidade, que inclui, de acordo com Freitas, Alves e Costa (2007), várias competências: cognitivas, espaço-temporais, grafo-motoras e afetivo-emocionais.

Um bom domínio da expressão oral é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Um dos aspetos importantes neste processo de aprendizagem consiste na reflexão sobre a fonologia compreendendo a capacidade de segmentar o *continuum* sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas em fonemas (Rios, 2011).

A aprendizagem da escrita está ligada à consciência fonológica, uma vez que, para dominar o código escrito, é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação na escrita.

A escrita é uma das formas superiores de linguagem, pois requer a capacidade de conservar a ideia que se tem em mente, organizando-a numa determinada sequência e relação. A criança, desde muito cedo, sente necessidade de escrever, de registar o que pensa.

Esta primeira fase, denominada de pré-silábica, corresponde ao período em que a criança regista as suas ideias com traços sem se preocupar com a correspondência sonora do que foi proposto (Cruz, 2011). Na segunda fase, designada de silábica, a criança tenta estabelecer relações entre o contexto sonoro e o seu registo, utilizando uma letra para representar uma sílaba. Além disso, a criança percebe que, para escrever palavras diferentes, precisa de letras diferentes. Neste período, a criança vai desenvolvendo a capacidade de ler palavras que lhe são familiares, mas não tem capacidade suficiente para ler palavras desconhecidas. É nesta fase que a criança começa a estabelecer a relação da fala com a escrita, apoiando-se na oralidade.

No nível seguinte, a criança percebe que a sílaba deixa de ser simplesmente uma unidade sonora e pode ser segmentada em fonemas. Esta capacidade está relacionada com o facto de a criança dominar um maior número de letras e ser capaz de fazer a correspondência grafema-fonema.

Por último, a criança dá início a uma escrita mais consciente, regida por princípios alfabéticos. A aprendizagem e o bom desenvolvimento da linguagem escrita requerem, entre outros fatores, a capacidade de consciência fonológica, podendo ser um pré-requisito, um facilitador ou uma consequência da aprendizagem da leitura e da escrita, dado que a aptidão para separar a cadeia da fala em unidades menores, os fonemas, e a capacidade para reconhecê-los, distingui-los e atribuir-lhes uma sequência de acordo com a ordem em que são apresentados, é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A aptidão para lidar com as palavras no sentido de segmentá-las em sílabas e fonemas tem sido apontada como um aspeto fundamental para se entender a aprendizagem da escrita e as suas dificuldades. Alguns estudos apresentam concepções divergentes sobre esta relação, tais como os de Liberman et al. (1974) e Morais (1989), ao demonstrar que o treino de consciência fonológica melhora a capacidade de aprendizagem da leitura em fase pré-escolar e primeiros anos de escolaridade. Estes autores também apontam que as crianças da educação pré-escolar apresentam maiores dificuldades em realizar tarefas que envolvam fonemas por não possuírem ainda o apoio da escrita, ou seja, as crianças que compreendem que os sons da língua podem corresponder às letras usadas na leitura e na escrita, aprendem mais facilmente a ler. O nível de desenvolvimento da consciência fonológica é considerado um fator crítico para se tornarem bons leitores. Outros estudos apontam para o facto de a aquisição do código

escrito ser um fator de desenvolvimento da consciência fonológica. A instrução formal, no sistema alfabético, é muito importante para o desenvolvimento de alguns níveis de consciência fonológica, considerados mais complexos. A alfabetização influencia os níveis mais complexos do processamento da fala, ou seja, as capacidades metafonológicas, que levam a criança a reconhecer e a manipular os segmentos da fala, que só se desenvolvem pela aprendizagem efetiva da leitura através do sistema alfabético. Embora algum nível de desenvolvimento metalinguístico seja necessário para que se aprenda a ler e a escrever, é a prática formal da alfabetização, promovida pela escola, que vai permitir o desenvolvimento verdadeiramente metalinguístico. A segmentação fonémica depende da aprendizagem da leitura e de quanto a criança tiver sido estimulada na associação grafema-fonema. A transposição fonémica requer um bom domínio do código gráfico, uma vez que, inverter a posição das letras nas palavras, pode mudar o fonema que elas representam. A criança deve aplicar as regras fonotáticas da língua, isto é, as regras que determinam as posições em que cada som ou sequência de sons pode aparecer, para encontrar a nova palavra formada.

Desta forma, desenvolver tarefas de consciência fonológica nas aulas de inglês facilitará a compreensão da relação entre fonema e grafema e vice-versa, assim como a produção dos sons em geral, que não fazem parte do sistema da língua portuguesa e, concretamente, neste trabalho, ajuda à distinção dos sons vocálicos semelhantes aos do português com particularidades de produção que contribuem para distinguir palavras diferentes em inglês. Ver a sua representação fonética e associá-la à representação visual correspondente é importante para desenvolver uma pronúncia adequada, no sentido de não comprometer a comunicação ou demonstrar expressões de dúvida por inadequação da produção. Neste sentido, o Programa e as Aprendizagens Essenciais, implementadas em setembro de 2018 em substituição das Metas Curriculares para o ensino Básico e Secundário, tem como domínios de referência a compreensão e interação oral, a produção oral, a leitura e a escrita, para além do domínio intercultural, o léxico e a gramática, embora estes últimos não sejam intencionalmente o objeto deste estudo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, as atividades de consciência fonológica deverão ser um ponto de partida para se desenvolver a consciência dos sons vocálicos específicos do inglês e, em particular, distinguir os sons vocálicos que, pela investigação científica e a experiência enquanto docentes, já sabemos que causam mais problemas aos alunos que têm o português

como língua materna e visam, prioritariamente, o desenvolvimento de competências relacionadas com a perceção e a produção oral.

### **3. O SISTEMA VOCÁLICO DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS**

As vogais são fonemas sonoros produzidos por uma corrente de ar que passa livremente pela faringe e pela boca, de forma contínua, acompanhada da vibração das cordas vocais, distinguindo-se das consoantes onde ocorre uma obstrução ou estreitamento provocado pela língua, dentes ou lábios que origina um bloqueio à passagem da corrente de ar que sai dos pulmões. Na maior parte das línguas, o que distingue uma vogal de outra é o timbre, sendo este produzido pelo posicionamento da língua na boca, que muda a forma da cavidade bucal. Os sons das vogais variam de forma contínua e podem ser produzidos por um número bastante variado de posições intermédias da língua dentro da cavidade bucal. Estas pequenas diferenças no modo de articulação de uma vogal podem resultar em diferenças auditivas relevantes nas diversas línguas do mundo.

Em línguas com menor incidência de palavras monossilábicas, o número de fonemas não precisa de ser tão grande e a diferença entre cada vogal pode ser maior; é o caso do português com nove fonemas vogais. Contudo, o inglês é uma língua com maior número de palavras constituídas apenas por uma sílaba, o que a torna mais compacta. Este aspeto exige um maior número de fonemas vocálicos para poder responder a um sistema com um número reduzido de combinações possíveis. Em sistemas fonológicos com um grande número de fonemas vocálicos, a diferença entre cada um tende a ser mínima, logo é necessária uma maior sensibilidade auditiva tanto no reconhecimento (discriminação auditiva) como na produção oral (articulação).

#### **3.1 AS VOGAIS DO PORTUGUÊS**

No sistema vocálico do português, a realidade da língua oral é mais complexa do que dá a entender o uso aparentemente simples e regular das cinco vogais na escrita (letras). De acordo com Rato (2013), o sistema vocálico do Português Europeu é composto por nove vogais orais. Os sons vocálicos podem ser classificados como vozeados (ou sonoros) e não vozeados (ou surdos), sendo que todos os fonemas vocálicos, em termos fonéticos, apresentam

variação articulatória e, conseqüentemente, auditiva. Neste caso, importa salientar que não há vogais surdas, mesmo que se encontrem em posição átonas, quando são menos proeminentes. A produção de um segmento vocálico caracteriza-se por haver uma passagem da corrente de ar sem interrupção na linha central, acima da cavidade glótica, logo, não há obstrução ou fricção no trato vocal. As vogais são, então, classificadas conforme: o papel das cavidades bucal e nasal (vogais orais e vogais nasais); a posição longitudinal da língua (anteriores, centrais e posteriores ou recuadas) e o grau de abertura dos maxilares (abertas, semiabertas, semifechadas, fechadas), tal como se apresenta na Figura 1.

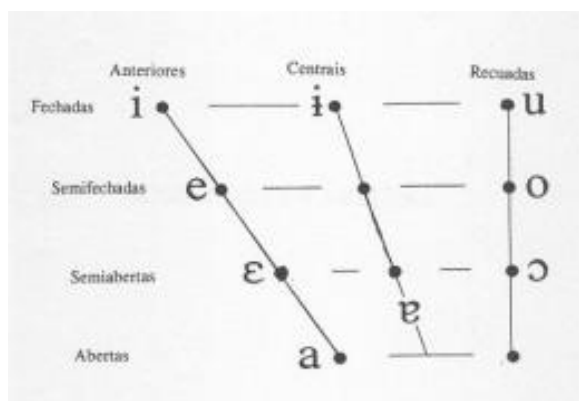


Figura 1 - Vogais orais do Português Europeu (Fonte: Veloso, 1999, p. 27)

A principal diferença entre as vogais e as consoantes do português reside na passagem livre do ar pelo trato vocálico, como já se referiu. Deste modo, as vogais podem ser classificadas, ainda, quanto à altura da língua e arredondamento dos lábios. Quanto à altura, as vogais podem ser altas, médias e baixas; quanto ao arredondamento dos lábios, podem ser pronunciadas com os lábios distendidos ou arredondados.

Mateus (1990) descreve a articulação das vogais orais do português europeu com traço tónico de acordo com a posição e a altura da língua e a posição dos lábios. Por isso, a autora explica que na produção do /i/, /e/ e /ɛ/, a parte posterior da língua eleva-se até perto do palato, de modo que estas vogais podem ser designadas de palatais ou anteriores. Na articulação central das vogais /a/ e /ɐ/ a língua encontra-se no centro da cavidade oral, numa posição baixa, apesar de /a/ ser ligeiramente menos palatal que /ɐ/. Na produção de /ɔ/, /o/ e /u/, o dorso ou pós-dorso da língua eleva-se, daí serem designadas por velares ou posteriores. Com exceção de /i/, Mateus (1990) divide as restantes oito vogais em três grupos, relativamente à posição da língua: vogais baixas ou abertas /ɛ/, /a/ e /ɔ/; vogais médias /e/, /e/ e /o/ e vogais

altas ou fechadas /i/ e /u/. De acordo com a posição dos lábios, apenas três vogais /ɔ/, /o/ e /u/ são articuladas com arredondamento dos lábios, como tal, são chamadas de arredondadas. No entanto, tal como no inglês, este traço é uma característica articulatória redundante, ou seja, não é um traço fonológico distintivo nos pares mínimos, uma vez que se combina com traços como altura da língua e abertura dos maxilares.

A ordem de aquisição dos sons vocálicos do português inicia-se pela emergência dos segmentos que compõem o triângulo básico das vogais /a/, /i/ e /u/. A vogal /a/ é a primeira a ser adquirida e ocupa a posição mais baixa, enquanto as vogais /i/ e /u/ ocupam as posições mais altas, anterior e posterior, respetivamente. Há um maior distanciamento no grau de abertura das vogais adquiridas. Logo depois, ocorre a aquisição das vogais média-altas /e/ e /o/ e, por último, das vogais média-baixas, /ɛ/ e /ɔ/.

### **3.2 AS VOGAIS DO INGLÊS**

As vogais do inglês apresentam-se de forma distinta das vogais do português e são em maior número.

Crystal (2003) salienta que o sistema de vogais ultrapassa o número de vogais que constam no alfabeto. Só se pode apurar o número exato de vogais mediante o sistema a ser analisado. O sistema americano, por exemplo, apresenta sons vocálicos distintos do inglês britânico e assim ocorre nos mais variados dialetos do inglês em todo o mundo.

Ladefoged (1978) refere que, no inglês, há 14 ou 15 vogais diferentes, não havendo diferença no número de vogais utilizadas no inglês americano. Estas vogais podem ser pronunciadas de diversas formas, em partes distintas do país. Descrever as vogais do inglês é mais complexo do que fazer a descrição das consoantes, sendo que o número de consoantes é o mesmo em todas as variedades da língua e as diferenças dialetais são mínimas. Contudo, no caso das vogais, a quantidade de fonemas varia e as realizações fonéticas também podem sofrer mudanças dialetais. Na sua estrutura acústica, as vogais podem ser pronunciadas em qualquer frequência, sem que a qualidade seja afetada.

Outro aspeto está relacionado com o facto de, na maioria das línguas cuja ordem das vogais segue a do português (“a, e, i, o, u”), a ordem da frequência dos sons segue na mesma direção. Ladefoged (1978) ainda salienta que os sons vocálicos podem ser especificados em termos dos lábios, língua e maxilar e também podem ser longos ou breves. Relembre-se que, no

português, o parâmetro duração (longo ou breve) não é distintivo, enquanto no inglês é um parâmetro que distingue vogais.

O sistema vocálico do inglês americano é composto por 13 fonemas, elencados como se mostra na Figura 2.

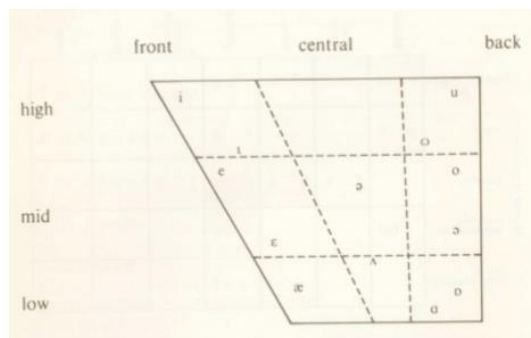


Figura 2 - Vogais orais do Inglês (Fonte: Ladefoged, 1978)

Considera-se, pelo menos, três níveis de altura das vogais: alto, médio e baixo. As vogais, quanto à duração, podem ser breves ou longas, sendo que as vogais longas são marcadas pelo símbolo [:], sinalizando o alongamento vocálico em /i:/; /a:/; /ɔ:/; /u:/; /ɜ:/. As vogais breves não apresentam qualquer marca e são /ɪ/; /æ/; /ɜ/; /ʊ/; /e/; /ʌ/ e /ə/. Pesquisas (e.g. Oliveira, 2007; Rauber, 2006) relativas à aprendizagem da língua, revelam que, quanto mais tempo o aprendente é exposto à língua estrangeira, maior será o domínio do idioma, dado que o processo de aprendizagem é gradual. No início, o aprendente tende a produzir os segmentos vocálicos mais parecidos com os da língua materna, neste caso, o português, para que, posteriormente, possa produzir os segmentos vocálicos específicos do inglês.

Um dos aspectos mais difíceis na aprendizagem de uma língua estrangeira prende-se com o domínio da pronúncia. Muitos alunos podem ler, escrever e perceber muito bem o inglês, mas podem enfrentar situações em que a pronúncia interfere com a clareza e eficácia da comunicação, provocando até constrangimentos.

Nesta perspectiva, a aprendizagem das vogais do inglês não ocorre da mesma forma que a das consoantes, uma vez que, para aprender as vogais, é necessário ter uma consciência especial no que diz respeito às propriedades acústicas dos sons, para além da simples repetição dos mesmos. Na sala de aula, é importante que o aluno perceba que podem ser estabelecidas relações com as vogais do sistema da língua estrangeira a serem adquiridas. Rauber (2006) refere que as vogais do inglês que provocam mais dificuldades ao serem pronunciadas por



falantes de português, são as vogais /i:/; /a:/; /æ/; /ʊ/ respectivamente, por não fazerem parte do inventário dos sons vocálicos do português. Estas dificuldades ocorrem porque o número de categorias fonológicas no inglês é maior do que no português: são oito vogais em posição tónica no português /a, e, ε, e, i, o, ɔ, u/ e 12 no inglês /i, l, ε, e, æ, ʌ, a, ɔ, o, ɔ, u/ e o aprendente, frequentemente, percebe duas categorias como uma, dificultando a produção de determinados sons.

As vogais mais parecidas com as do português são / i, ε, o, u, e, ɔ/, sendo adquiridas de uma forma mais fácil, pela proximidade entre os sons. As vogais / æ, a, ʌ, ʊ/ não estão presentes no sistema vocálico português e as mais difíceis de adquirir por um falante nativo de português são as vogais / l, a, æ, ʊ/.

Devido aos fatores já descritos e à dificuldade do aprendente de inglês e falante nativo do português produzir alguns sons vocálicos inéditos, o presente estudo centrou-se na distinção entre pares mínimos que integrassem os pares de vogais /æ/ e /ε/; /i/ e /l/; e /u:/ e /ʊ/.

### 3.3 DISCRIMINAÇÃO FONOLÓGICA E PARES MÍNIMOS VOCÁLICOS

A designação *par mínimo* adequa-se a pares de palavras com significado diferente, tendo, apenas, um único segmento diferente, ou seja, um som distintivo. Contudo, essas palavras apresentam o mesmo número de segmentos, organizados no mesmo número de sílabas e com os mesmos formatos. A comparação entre palavras com uma diferença fonológica mínima – par mínimo – é um método que permite o apuramento dos sons que integram o sistema fonológico de uma língua, além de ser uma estratégia pedagógica para promover a competência fonológica do falante de uma LM ou de um aprendente de uma L2/LE para a discriminação fonológica e o treino articulatório.

Neste sentido, o desenvolvimento da competência de discriminação fonológica deve ser promovido, sendo a estratégia de par mínimo um recurso disponível, dado que cognitivamente também fazemos esta comparação entre palavras e entre unidades mínimas da língua.

A vogal /æ/ como na palavra *pan* é uma vogal breve, anterior, produzida com os lábios estendidos e a língua em posição centro-anterior e baixa. A pronúncia desta vogal difere no

inglês americano e no inglês britânico, sendo que no inglês americano ela é produzida com a língua em posição baixa e anterior. Em comparação com o português, é um som intermédio entre o /a/ da palavra *já* e o som /ɛ/ da palavra *pé*. A vogal /e/ da palavra *pen* é pronunciada com os maxilares mais fechados do que na vogal /ɛ/ do português, mas é equivalente ao som da palavra *pé*.

A vogal breve /i/ do inglês é produzida com os lábios estendidos e a língua em posição alta e anterior. Os falantes de português tendem a fazer associação do som produzido por /i/ do inglês ao som produzido pela vogal /i/ do português, como em *ali, dia, vida*. Relacionada com a vogal breve /i/, encontra-se a vogal longa /i:/, pronunciada com a língua em posição alta e anterior e com os lábios estendidos. As vogais /i/ e /i:/ estão relacionadas, sendo que /i:/ é uma vogal longa e /i/ é uma vogal breve. Pares de palavras do inglês como *bit / beat* e *chip / cheap* têm significados diferentes, motivados, exclusivamente, pelos fonemas /i/ e /i:/, respetivamente.

A vogal /u:/ é uma vogal longa, produzida com os lábios arredondados e a língua em posição alta e posterior. Esta vogal possui qualidade vocálica semelhante à vogal /u/ do português, como som da palavra *uva*, podendo ocorrer em final de palavra como na palavra *shoe* /ʃu:/ ou, ser seguida por consoante como em *food* /fu:d/.

No caso da vogal breve /ʊ/, sucede uma abertura dos maxilares na posição intermédia entre /u/ e /o/, semelhante ao /u/ da palavra *bucal*, podendo ser seguida da consoante como na palavra *good* /gʊd/. Para articular a vogal /ʊ/, os lábios precisam estar em posição arredondada e a língua em posição média-alta e posterior.

A identificação e discriminação destes contrastes fonológicos e fonéticos, que não pertencem à língua materna, tornam-se um desafio para quem está a aprender uma língua estrangeira. A articulação desviante de uma palavra num contexto linguístico pode não representar um problema de compreensão da mensagem que se pretende transmitir; contudo, na identificação de vocábulos isolados, pode criar confusões. Decorrente da prática letiva, pode-se mencionar alguns casos concretos, nomeadamente os alunos perguntarem se *sheep* não era barco em português ou se *pan* não era caneta. Quando essas confusões acontecem, recorro ao dicionário *online* para que os alunos possam ouvir e discriminar a diferença entre os pares que provocam confusão.

#### **4. A INTEGRAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA PROMOVER A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Desde o nascimento que as crianças se habituem a ouvir as mais variadas histórias. As narrativas fazem parte do nosso cotidiano. Faz parte do ser humano a necessidade de partilhar ideias e vivências com os outros. A este propósito, Wright (1995) afirma que as histórias são particularmente importantes na vida das crianças, pois ajudam a entender o mundo e a partilhá-lo com os outros. O reconhecimento e a compreensão de outras culturas ajudam a construir atitudes positivas, como a autoestima e a tolerância.

A forma mais comum de o ser humano comunicar com outros semelhantes é contando ou ouvindo histórias. Estas, por sua vez, estimulam a imaginação, tornando-se uma ferramenta útil para o desenvolvimento da memória, do espírito crítico e reflexivo, da capacidade de comunicar e das competências discursivas e articulatórias. De acordo com Pinter (2006), ouvir histórias é para as crianças sinónimo de atividade autêntica e agradável. As crianças aprenderão uma língua nova, envolvendo-se numa atividade agradável. A aprendizagem ocorre sem grande esforço porque uma das características é a repetição, que torna o *input* de mais fácil assimilação.

Como nos diz Morais (1997), quando uma criança ouve uma mesma história, fica a par do seu enredo, identifica-se com as personagens e sente-se livre para se apropriar das palavras e ficar atenta às suas sonoridades. Este aspeto é muito importante para entender as palavras como entidades que transportam sentidos, mas também sons partilhados com muitas outras palavras. Contudo, há que ter em conta a escolha das histórias para se trabalhar em sala de aula. Estas devem ser selecionadas conforme o tema ou conteúdo a ser lecionado, o vocabulário, a extensão (porque se for muito longa os alunos perdem o interesse) e a interação que esta poderá possibilitar: as crianças vivenciam indiretamente uma situação, identificando-se com a personagem, assistindo à forma como lida com a situação e a ultrapassa. Este envolvimento é importante porque contribui para o desenvolvimento pessoal, social e linguístico, uma vez que possibilita a interação vertical, entre os alunos e o professor, e horizontal, entre os próprios pares. A criança pode ter a sensação de que está efetivamente a comunicar, uma vez que, ao interagir, está a produzir sentido. Logo, o desenvolvimento de atividades adequadas é outro aspeto a ter em conta quando se pensa no uso de histórias na sala de aula.

O primeiro passo é cativar os alunos, seguidamente implicá-los na história através de repetições de palavras ou expressões e, depois, permitir o acesso aos significados por meio de imagens, ações, gestos, entoação e expressão facial (Cameron, 2001). A história pode ser aplicada de diferentes formas: pode ser lida na *hora do conto*, pode funcionar como recuperação de vocabulário ou introdução de novo vocabulário ou como ponto de viragem da própria aula. O mais importante é pensar na variedade de atividades associadas e não como um mero meio de desenvolver interpretação.

A sua eficácia pedagógica centra-se na exposição natural à língua num contexto significativo; ao encontrarem significados, as crianças são recompensadas pela compreensão e motivadas para alargarem os seus conhecimentos ao nível do vocabulário, da gramática, de capacidades metalinguísticas, como a consciência fonológica nos diferentes níveis, incluindo a noção de rima, a aliteração, a capacidade de identificar e discriminar sílabas e sons nas palavras, da estrutura da própria narrativa, cujos elementos se organizam ao redor de uma introdução, na escolha das personagens, na ação, no problema e na conclusão que é também a resolução do problema e do discurso utilizado, com momentos de narrativa e de diálogo. Não se pode deixar de referir a importância das imagens que, combinadas com o texto, constituem um todo apelativo, contribuindo para despertar e manter o interesse das crianças.

Ao escolher a história dever-se-á ter em atenção as questões vocabulares, mas também as diversas possibilidades que oferece em termos de atividades a desenvolver através das mesmas. Quanto mais cativante for a história para os alunos, maior será o seu empenho e entusiasmo. A apresentação de uma história vai permitir o acesso a novos sons, de forma agradável e confortável, uma vez que o aluno se apresenta numa situação de ouvinte e a aula não está centrada em si.

## **PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### **1. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: ESTUDO EMPÍRICO**

Após o enquadramento teórico exposto no capítulo anterior e tendo este trabalho uma componente empírica, o capítulo que se segue foca-se nos aspetos relativos ao projeto de investigação cujos participantes faziam parte de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB.

Deste modo, a segunda parte organiza-se da seguinte forma: num primeiro momento, são apresentados as questões e os objetivos de investigação, seguindo-se a metodologia de investigação utilizada inserindo o estudo no paradigma qualitativo tomando a perspetiva da metodologia de investigação-ação. Apresenta-se também as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o seu potencial para o estudo.

Depois de descrever o contexto de intervenção relacionando-o com a temática central do estudo, passa-se para o tratamento e análise dos dados obtidos, tendo em conta os instrumentos de investigação e o enquadramento teórico.

#### **1.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO**

Este projeto teve como ponto de partida determinar como são usadas as vogais do inglês na aprendizagem da língua inglesa por alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos:

- 1- Averiguar se os alunos distinguem as diferenças entre as vogais do inglês e do português;
- 2- Verificar se há transferência de características dos sons vocálicos da língua materna na aquisição de sons vocálicos do inglês inexistentes no português;
- 3- Verificar se a transferência tende a diminuir com a realização de tarefas envolvendo a perceção e a produção dos sons vocálicos.

Deste modo, este estudo foi desenvolvido em torno das seguintes questões:

- 1- Quais os sons vocálicos que criam maior dificuldade na aprendizagem do inglês por alunos do 1.º CEB?
- 2- Até que ponto trabalhar histórias em sala de aula contribui para aumentar a sensibilidade fonológica ao nível dos sons que não integram o sistema fonológico do português?

## 1.2 METODOLOGIA DO ESTUDO

Perante o desafio que representou a elaboração de um projeto de investigação-ação, principiou-se pelo significado do termo investigação na área da Educação. Após algumas leituras, (Correia & Stoer, 1995; Hamido & Azevedo, 2013), constatou-se que a investigação na área da educação torna-se um trabalho pragmático com suporte em ideias e suposições investigativas neste campo. A maior parte da investigação em educação tem sido efetuada sob o paradigma da investigação quantitativa, preponderante para permitir avanços significativos no que respeita ao conhecimento quanto à educação em geral. No entanto, há que reconhecer as limitações adjacentes aos métodos que lhe são específicos, inspirados no método das ciências experimentais, o chamado método científico. Quando os processos cognitivos e metacognitivos, bem como o reconhecimento dos mecanismos do pensamento, começaram a despertar o interesse dos investigadores da educação, estes sentiram necessidade de recorrer à observação dos sujeitos envolvidos na investigação e de assinalar o que faziam e o que pensavam. É o foco da investigação qualitativa que, tal como transmite Bento (2012), procura desenvolver novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, procurando a compreensão e a obtenção de significados, a partir de registos e observações em vez de números.

Nesse sentido, o método de investigação com vertente qualitativa revelou-se o mais adequado para o desenvolvimento deste estudo que incide sobre a própria prática pedagógica (Ponte, 2008). É, pois, uma investigação que se baseia numa situação de real interesse e reflete o paradigma qualitativo, também designado de naturalista, cujo objetivo principal é a construção de conhecimento.

A investigação de índole qualitativa caracteriza-se pelas chamadas observações naturalistas, ou seja, as observações que são realizadas pelo investigador no local onde decorre a investigação, não havendo a preocupação em ser um observador neutro ou independente, sem influência sobre o objeto de investigação, tal como defendem as abordagens positivistas. Os critérios de qualidade de pesquisa são distintos, pois para os positivistas são a validade interna, a objetividade e a generalização dos resultados que asseguram o *status* da ciência. Em contrapartida, para aqueles que optam pela abordagem qualitativa, os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória (Gondim,

2002). A questão principal é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que leva a certos comportamentos ou atitudes. Não há em geral qualquer preocupação com a medição rigorosa e controlada, característica da investigação do tipo quantitativo (Bogdan & Biklen, 1994).

Contudo, e apesar da oposição entre a investigação quantitativa e qualitativa, a partir da década de 80, o confronto entre esses dois paradigmas deu lugar a um consentimento de influências e a possibilidade de utilizar conjuntamente os dois métodos (Coutinho, 2015). O importante é recorrer a metodologias que ajudem, da melhor forma, a atingir os objetivos da investigação, pois dados de natureza quantitativa e qualitativa podem ser recolhidos com vantagem na resolução do mesmo problema.

Como tal, posso afirmar que o presente estudo se enquadra no domínio da complementaridade, uma vez que, para a sua realização, houve recurso a métodos quantitativos e qualitativos, de acordo com o que se apresentou mais vantajoso para este estudo.

### **1.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Este estudo foi realizado ao longo de seis aulas, entre novembro de 2017 e janeiro de 2018. Implicou um trabalho de pesquisa no contexto escolar, incluindo a elaboração de planificações e intervenções, assim como de instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de dar resposta às questões orientadoras já mencionadas.

Assim, no desenvolvimento deste projeto, optei por utilizar a observação participante, por ser a técnica mais consensual na investigação de carácter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), onde eu, como investigadora, me tornei o instrumento principal de investigação, integrando o meio a investigar e acedendo aos mesmos problemas e situações que os elementos analisados. A este propósito Bogdan e Biklen (1994, p. 68) referem que

como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença, não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.

A recolha de dados também incluiu a análise documental dos planos de aulas, resultados obtidos nos momentos de avaliação e inquérito por questionário. Nesta técnica utilizei os dois

tipos de questões: abertas, que permitem liberdade de expressão aos inquiridos, neste caso, os alunos, e fechadas, onde o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa. O inquérito foi preenchido individualmente, por cada aluno, durante a última aula de implementação deste projeto. O mesmo foi lido, sendo depois explicado que era anónimo, precavendo qualquer tipo de exposição de identidade.

## **2. PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO**

Para que o professor seja capaz de construir e adaptar a sua prática pedagógica às diversas realidades escolares e às necessidades e características dos diferentes alunos é importante conhecer o contexto educativo dos locais onde irá lecionar (Turner&Meyer,2000). O contexto educativo no qual se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) fazia parte da rede de ensino público, com protocolo de cooperação estabelecido com a instituição de ensino superior, e contribuiu para um percurso de crescimento pessoal e profissional.

Qualquer estabelecimento de ensino é caracterizado pelas peculiaridades que o meio envolvente lhe confere. Desta forma, torna-se pertinente dar a conhecer o contexto educativo para que a própria ação educativa se possa adequar às suas especificidades, dada a importância que o mesmo exerce sobre o desenvolvimento humano.

Neste sentido, para que se pudesse conhecer melhor o contexto de estágio, procedeu-se à consulta do Projeto Educativo do Agrupamento. O momento de observação decorreu numa das escolas do 1.º ciclo do agrupamento cujas instalações se inserem num edifício de construção moderna, com boas condições físicas, ambiente propício ao ensino, áreas exteriores e acesso a internet e projetor. As salas possuem bastante luz natural, são espaçosas, com paredes amplas para exposição dos trabalhos dos alunos. É importante destacar a importância que um bom ambiente e as boas condições físicas representam para que os alunos se sintam confortáveis e seguros, condições que potenciam a criação de um ambiente favorável à aprendizagem (Bernardo, 2014).

A escola faz parte de um agrupamento de escolas, unidade orgânica de ensino da rede pública, criado em 28 de junho de 2012, situada na União de Freguesias de Custóias, concelho de Matosinhos, distrito do Porto. Esta unidade orgânica integra o Conselho Municipal de



Educação de Matosinhos e engloba seis estabelecimentos de ensino, abrangendo vários níveis de ensino desde o pré-escolar ao ensino secundário.

De acordo com a informação patente no Projeto Educativo do Agrupamento e no Projeto Educativo Municipal, constatou-se que o agrupamento estava situado numa área bastante urbanizada, composta por bairros sociais, cooperativas de habitação e outras áreas residenciais. Este desenvolvimento urbano contribuiu para o desenvolvimento do setor dos serviços e comércio em detrimento das atividades agrícolas e industriais.

Da leitura dos documentos anteriores, também foi possível perceber que o nível de desemprego aumentara entre os anos 2011 e 2013 no município ao qual este agrupamento pertencia e onde estava inserida a escola do contexto de estágio. Este facto permitiu que a atribuição de apoios concedidos aos alunos, no âmbito da Ação Social Educativa, ultrapassasse os 45%.

Como princípios do agrupamento constam valores como o pluralismo e a inclusão, de forma a viabilizar oportunidades diferenciadas de formação, de acordo com as ambições dos alunos e a integração no mundo do trabalho; promover uma dinâmica de sucesso escolar; visar o desenvolvimento e a consolidação de valores de cidadania, tais como a tolerância para com a diferença, o estímulo da liberdade de pensamento, da solidariedade, da integridade pessoal e da comunicação como forma de encarar a mudança e o futuro.

Neste estudo, que decorreu no ano letivo de 2017/2018, participou uma turma do 4.º ano do 1.º ciclo ensino básico, constituída por 26 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A turma não integrava alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, na altura designados por alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, eram alunos que, de acordo com a professora titular, apresentavam dificuldades de concentração e pouco empenho, sem registos de comportamentos perturbadores no processo de ensino e de aprendizagem.

Dada a necessidade de educação para os valores, ao tentar orientar o planeamento das práticas e a atuação centrada no aluno, procurou-se concretizar uma visão mais humanista do ensino e ampliar as possibilidades de uma aprendizagem significativa de forma agradável, encarando o aluno como um ser único, com um papel ativo na sua aprendizagem e respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem. Se alguns alunos são observadores atentos e cuidadosos, outros preferem ouvir atentamente e são mais musicais e outros, ainda,

compreendem melhor quando são explorados os movimentos. Cada um deles tem estratégias diferentes para resolver problemas e assimilar conteúdos. Deste modo, foram criadas algumas atividades no sentido de corresponder às expectativas dos alunos em geral. Conhecer e identificar o estilo de aprendizagem de cada aluno seria facilitador para apresentar os conteúdos. Como não foi possível conhecer as características dos alunos, devido à curta duração do estágio, para minimizar problemas de aprendizagem, foram criados alguns recursos que privilegiassem os diferentes estilos, tais como: *picture and word flashcards*, músicas, leitura e audição de uma história, deslocação de alunos ao quadro para realizarem tarefas foram algumas das atividades desenvolvidas.

## **2.2 PLANO DE INTERVENÇÃO**

O desenvolvimento do projeto decorreu ao longo de seis sessões de 60 minutos cada, como se apresenta na Tabela 3, sendo o número das sessões e a quantidade de tarefas planificadas de acordo com o tema da unidade e o objetivo do projeto de promover tarefas de desenvolvimento da consciência fonológica, tendo em conta os sons vocálicos anteriormente referidos e que provocam dificuldades na perceção e produção em alunos com o português como língua materna, dado que esses sons não fazem parte do inventário fonético do português.

Após uma análise do programa, dos conteúdos e respetiva calendarização, foi necessário realizar uma planificação da unidade didática com os dias em que seriam lecionadas as aulas e respetivos conteúdos programáticos. Após esta planificação, foi elaborado um plano para cada aula, tendo em conta os conteúdos previstos.

Optou-se por aplicar as atividades deste projeto na unidade três, intitulada *Food is great*, pois o tema foi considerado o mais adequado para integrar a história *The Tiger Who Came to Tea* de Judith Kerr, com a primeira edição do seu livro publicada em 1968, e delinear atividades adequadas ao treino de estímulo de consciência fonológica. O tema da alimentação é, pois, o tema estruturante com o reconhecimento da forma escrita do léxico que o representa. O tema permite não só a introdução de vocabulário e estruturas frásicas, como também a sensibilização para a importância de uma alimentação saudável.

A leitura e a apresentação da história, *The Tiger who came to tea*, decorreu em duas aulas. A obra retrata a história de uma menina chamada Sophie e da sua mãe que, um dia, tiveram a

visita inesperada de um tigre à hora do lanche. A família acolheu o animal em sua casa e este comeu tudo o que foi oferecido e ainda toda a restante comida e bebidas que havia em casa, para depois sair, agradecendo, educadamente, e nunca mais voltar.

A história foi usada não apenas para recapitular vocabulário já adquirido, como também para introduzir novas estruturas e vocabulário referente à alimentação e refeições. Contudo, o principal objetivo seria usar uma história como estratégia de treino e sensibilização para os três contrastes vocálicos /æ/ e /ɛ/; /i:/ e /ɪ/; /u:/ e /ʊ/ que causam mais dificuldades na percepção e produção.

Para além das sessões de intervenção, todas as aulas observadas e lecionadas pela professora de inglês da turma, também contribuíram para a construção deste projeto, uma vez que proporcionaram um conhecimento mais aprofundado dos alunos.

Ocorreu também um momento extracurricular com o intuito de preencher um questionário de sondagem linguística aos alunos que foi aplicado na última aula. Tinha por objetivo verificar aspetos relacionados com hábitos com impacto linguístico dos alunos, tais como o tempo de estudo, a forma como gostavam de aprender a língua, atividades preferenciais nas aulas de inglês, entre outros (ver Anexo 7).

Em todas as atividades realizadas durante o projeto, a preocupação focalizou-se na diferenciação e tentativa de adaptação às necessidades dos alunos que constituíam a turma, alternando atividades individuais e em pares.

A primeira sessão decorreu no dia 29 de novembro, havendo uma interrupção para momentos de avaliação já calendarizados e atividades de natal, também previstas no Plano Anual de Atividades da escola. As restantes sessões foram realizadas entre os dias 2 e 17 de janeiro de 2018.

Tabela 1 - Plano de Intervenção

Intervenção	Data	Duração	Tarefas desenvolvidas
1ª Sessão	29/11/2017	60' cada sessão	- Apresentação do tema "food" da aula com letra adaptada pela professora à música "Frère Jacques"; - Apresentação de vocabulário relativo aos alimentos; - Introdução do verbo "like" para manifestar gostos.
2ª Sessão	03/01/2018		- Aplicação de um teste de discriminação auditiva; - Apresentação da história "The Tiger Who Came To Tea"; - Treino de pronúncia das formas gráficas: <b>ee – ea – i</b> .
3ª Sessão	08/01/2018		- Aplicação do teste: Writing comprehension; - Nova apresentação da história com tarefas de compreensão oral e escrita; - Treino de pronúncia e reconhecimento dos sons: <b>/l/ e /i:/</b>
4ª Sessão	10/01/2018		- Revisão de vocabulário com "picture flashcards"; - Exercícios de consolidação no manual; - Treino de pronúncia com trava-línguas. Forma gráfica "a";
5ª Sessão	14/01/2018		- Revisão de frutos e vegetais com associação de imagem à forma escrita; - Treino de pronúncia: apresentação do trava-línguas com som <b>/æ/</b> - Apresentação do teste: Writing Production
6ª Sessão	17/01/2018		- Treino de pronúncia: apresentação do trava-línguas com som <b>/ʊ/</b> - Apresentação do teste de produção oral; - Aplicação do Inquérito de Sondagem relativo à aprendizagem do inglês.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS SESSÕES DO PROJETO

Cada aula tinha início com a saudação aos alunos que respondiam da mesma forma. De seguida passava-se às rotinas normais de abertura da lição, à pergunta *What's the weather like?* à qual respondia um aluno escolhido para tal, designado de *Teacher's helper*. Para nomear este assistente seguia-se a ordem da planta da sala. O aluno em questão, depois de responder, dirigia-se ao fundo da sala e afixava os símbolos do estado do tempo e os elementos correspondentes à data num *class calendar* poster criado para o efeito.

Em todas as aulas, era estabelecida uma lógica em termos de vocabulário, mesmo com as atividades de treino de consciência fonológica, ou seja, tentava-se que estas estivessem relacionadas com os conteúdos em termos de vocabulário específico.

## SESSÃO 1 – “FOOD IS GREAT”

Nesta sessão foi, então, dado o início ao plano da unidade 3 do manual adotado: “*Start!*” da Editora Gailivro pretendendo-se introduzir vocabulário relativo aos alimentos: frutas e vegetais, bem como exprimir gostos através do verbo *like*, usando a 1ª e a 2ª pessoa do singular. Ao longo da aula foi introduzido o léxico com recurso à oralidade e a suporte visual. A consolidação de estruturas foi feita a partir do manual e do livro de atividades.

A sessão foi iniciada com as rotinas habituais de saudação aos alunos, abertura da lição com registo do número da aula e data no quadro, seguindo-se a questão: *What’s the weather like?* com o registo no quadro da resposta pelos alunos.

Para adivinharem o tema da aula, foi adaptada uma letra à música “*Frère Jacques*”. De um cesto de compras foram retirados cartões de frutas e legumes e, à medida que se entoava a música, a peça de fruta correspondente era retirada e mostrada aos alunos. A letra da música foi transformada desta forma e, para tal, com palavras contendo alguns sons vocálicos destinados a trabalhar no projeto:

*I like apples, I like apples,  
Apples and grapes, apples and grapes,  
Oranges and pears, oranges and pears,  
Peas and beans too, peas and beans too.*

Os alunos foram convidados a cantar, depois de ouvirem a professora, mas ainda não se sentiam muito confiantes com a pronúncia das palavras na sequência musical.

De seguida, mostrei um saco de supermercado que continha cartões com imagens de frutos e vegetais e escolhi alunos à sorte (normalmente percorria com o dedo a lista de alunos e pedia a um para dizer “stop” e chamava o aluno onde o dedo parava). O aluno tirava um cartão e procedia-se à enumeração dos cartões, afixando-os no quadro. Desta forma, e através da repetição em grupo, revia-se os numerais ordinais introduzidos anteriormente.

Para apresentar a estrutura *do you like...? - Yes, I do. / No, I don’t.*, foi envolvido o fantoche do Pinóquio como estratégia de motivação e interesse, apresentando-se como personagem fictícia que iria ser o assistente da professora naquela tarefa. Tentou-se veicular a informação em inglês, mas era sempre necessário reformular em português pois os alunos não estavam

habituaados a uma aula inteira em inglês. O fantoche “respondeu” de forma afirmativa aos primeiros seis cartões dispostos no quadro e de forma negativa aos restantes seis. Depois de treinar com o fantoche, foi a vez de chamar os alunos a praticar em pares. Escolhidos à sorte, vinham até ao quadro. A um era dado um alimento e ao outro uma imagem que condicionava a resposta. Uma imagem com sorriso implicava uma resposta afirmativa, enquanto que a imagem de desagrado implicava resposta negativa. A atividade envolveu o número de alunos suficiente para que fossem retiradas seis imagens do quadro e, desta forma, se treinasse oralmente a estrutura para, de seguida, passarem à escrita com a resolução da atividade proposta no manual, intitulada *Grammar Time*. Os alunos ouviam um diálogo, preenchiam o espaço e rodeavam a resposta correta. Depois de concluírem, praticavam o mesmo diálogo em pares, mas com as suas próprias opiniões. Desta maneira, tinham a oportunidade de exercitar as suas capacidades na língua-alvo e era menos ameaçador para alunos tímidos trabalhar com um parceiro, pelo que todos os alunos se viam envolvidos na atividade. Com esta aula teve início a contribuição para o projeto, destacando-se palavras com sons vocálicos considerados problemáticos, nomeadamente: *apples, beans, pears, pineapples*.

## SESSÃO 2 – DIFFERENT FOOD, DIFFERENT SOUNDS

O propósito desta sessão consistiu em averiguar a compreensão oral através da discriminação *auditiva* com a introdução de léxico reconhecido pelos alunos. Foi apresentada a história *The Tiger Who Came to Tea*, de modo a explorar a sua compreensão, integrando o tema da alimentação e sensibilizando os alunos para a perceção e produção de determinados sons. Após a rotina habitual de início de aula, foi explicado aos alunos que iam resolver um teste sem o objetivo de os avaliar formalmente: apenas se pretendia verificar a forma como compreendiam certas palavras, associando a imagens. Os instrumentos de discriminação auditiva foram elaborados com o auxílio do programa de computador *power point* (ver Anexo 1) para que fosse atrativo e se obtivesse o máximo de atenção dos alunos. As palavras apresentadas foram gravadas a partir do dicionário online *Cambridge English Dictionary* de modo a que os alunos ouvissem a pronúncia de um *native speaker*. É de salientar que a escolha das palavras ocorreu após ter sido feito uma listagem a partir do manual do 3º e do 4º ano (*Start!*) até à unidade 2, para que houvesse maior familiaridade com os vocábulos. Também é

de realçar que foram utilizadas palavras contendo vogais distintas das vogais-alvo, a fim de que os alunos não percebessem realmente quais as vogais de maior interesse para o estudo. Para tal, os alunos tinham de escolher a opção correta, por meio de escolha múltipla, perante um conjunto de doze sequências, cada uma com três imagens. Os alunos ouviam uma palavra e associavam à imagem correspondente, assinalando com um X a alínea certa. A maioria das imagens representavam nomes retirados do manual, com incidência para vocabulário relacionado com alimentação. A escolha da classe gramatical do substantivo deve-se não somente ao facto de facilitar a associação entre o conceito / referente (significado) e a imagem acústica (significante), como também o programa de ensino de Inglês no 1º ciclo ser baseado em vocabulário.

Assim, após o preenchimento da folha de respostas (ver Anexo 2), assinalando a opção correta mediante o que visualizavam e o que ouviam, as folhas de respostas foram recolhidas e seguiu-se a apresentação da história a partir de um *Story Bag* usado para captar o interesse e envolvimento dos alunos. Este saco continha o livro e elementos associados à história, que podiam incluir uma ou mais personagens na forma de bonecos ou fantoches. Neste caso, apenas se incluiu o fantoche do tigre e objetos relacionados com a história. Para dar início à história, os alunos foram questionados sobre o que seria necessário para um *Afternoon Tea*, ou “Chá das Cinco”, o que se comia ou o que se bebia. Os alunos iam respondendo conforme as perguntas. Seguidamente, comunicou-se que se ia ler uma história retirada de um saco especial e foi dada uma pista. Na história aparecia um animal grande, cor de laranja e com riscas pretas e que era feroz. Sobre esta matéria, os alunos poderiam não estar familiarizados com a palavra *tiger*, dado que o tema relacionado com os animais selvagens apenas seria abordado posteriormente, mas a partir da cor e do adjetivo *dangerous*, facilmente chegaram ao tigre que foi retirado do saco (um tigre fantoche). À medida que se ia lendo a história, o tigre fantoche retirava objetos e imagens do saco que correspondiam a palavras que faziam parte da história e que continham os sons para treino.

Na história, o tigre devorava todos os alimentos da casa. Então, no fim da história, os alunos foram convidados a fazer uma lista de compras para repor a comida do frigorífico da família da menina. No quadro foi colada a imagem de um frigorífico e foram retirados cartões com o vocabulário previsto de um saco de compras. Os alunos identificavam oralmente as imagens que eram, de seguida, afixadas no quadro.

Os alunos registaram no caderno diário, em duas colunas, o vocabulário de acordo com a distinção: *Food / Drinks* e a partir do manual foi lecionada a estrutura *I like / I don't like* e a conjunção *but*. Com a ajuda dos cartões afixados, os alunos resolveram dois exercícios de escrita, produzindo frases com as formas do verbo na afirmativa e na negativa. Quem não terminasse na aula, levaria para trabalho de casa. A correção seria feita na aula seguinte.

Com esta aula pretendia-se averiguar a compreensão oral através da discriminação auditiva com introdução de léxico conhecido dos alunos.

De todas as palavras apresentadas aos alunos, a percentagem média de palavras acertadas foi de 64%. No entanto, algumas palavras apresentaram maior dificuldade de discriminação auditiva para a percentagem significativa. Assim, as palavras que obtiveram percentagens mais altas com ocorrência de erro foram as seguintes: *carrot* com 78% de erro, *peas* com 70%, *beans* com 57%, *pear* com 52% e *pen* com 42%. As palavras foram apresentadas sem treino prévio, o que pode ter contribuído para as dificuldades apresentadas entre os processos de descodificação e compreensão.

As palavras com menos ocorrência de erro em termos percetuais foram: *soup* com 22%, *cat* e *book* com 13% e *fish* com 4%. Tal facto pode estar relacionado com a maior familiaridade que os alunos têm relativamente a estas palavras.

### SESSÃO 3 – THE SOUNDS MUST GO ON

Nesta aula, deu-se continuidade ao estudo dos pares vocálicos com instrução nos sons: /i:/ e /I/. Por forma a que os alunos interiorizassem o vocabulário que seria o objeto de estudo do projeto, os mesmos reviram o *power point* apresentado nas sessões anteriores com repetição de todas as palavras correspondentes às imagens apresentadas. De seguida, foi aplicado mais um teste designado *Writing Comprehension* (Anexo 4), mas que, de facto, poderia ter sido designado de *Reading and Comprehension*, pois a tarefa implicava leitura e compreensão de palavras retiradas do Power Point e associação às respetivas imagens.

Os resultados do teste *Writing Comprehension* são apresentados na Tabela 4.



Tabela 2 Resultados percentuais do teste: *Writing Comprehension*

cheese	chicken	Key	soup	fruit	three	book	chips	teeth	sausage	shoes	ruler
25%	17%	54%	0%	0%	0%	0%	0%	54%	4%	21%	0%



As percentagens revelam a incidência das palavras que os alunos erraram. As palavras *teeth* e *key* apresentam maior número de erros, seguindo-se as palavras *cheese*, *shoes* e *chicken*. Estes valores podem ser explicados pelo facto de os alunos não estarem tão familiarizados com as palavras e correspondente representação visual, embora fizessem parte do repertório apresentado no *Power Point*.

Após a sua realização, a história *The Tiger Who Came to Tea* foi novamente apresentada, pois na avaliação da aula anterior a professora orientadora apontou como negativo o facto de os alunos situados nas filas de trás não terem percebido muito bem certas partes da leitura por não conseguirem ver com clareza as imagens e o texto escrito a partir do livro. Assim, a história foi projetada, de novo, a partir do *Youtube*, de forma a que todos pudessem ver a mesma através das imagens e ouvir de novo todo o enredo. Esta medida acabou por ser benéfica, pois, os alunos puderam ouvir um falante nativo a ler a história, o que contribuiu para a perceção de uma pronúncia diferente pela professora investigadora. Posteriormente, os alunos realizaram uma ficha, com o objetivo de trabalhar a compreensão da história, realçando as ideias principais. A ficha foi realizada no grupo turma e não tinha como objetivo avaliar a compreensão oral ou escrita, (Anexo 3) mas apenas ficar com o registo das ideias principais. Os alunos colavam as imagens pela ordem que aparecia na história e registavam, a partir do quadro, uma frase que legendava a imagem correspondente.

Para finalizar a aula, os alunos realizaram uma tarefa de consciência fonémica a partir dos sons já mencionados. Foi distribuída uma ficha dividida em duas partes. Cada uma das partes continha um exemplo elucidativo da palavra escrita e de uma imagem formada a partir do fonema em questão. Perante um número de palavras retiradas do PPT e da história, os alunos ouviam a professora pronunciar cada uma delas e tinham de as escrever no lugar certo. No final, todos repetiam as palavras da Tabela 3 em voz alta.

Tabela 3 – Atividade de discriminação dos sons /l/ e /i:/

- Listen and repeat the words.

 fish	
 tree	

- Put the words from the box in the right column.

tea - fridge - bee - pea - chilly - three - milk - bee - green - chips - sausage - teeth - key - chicken - cheese
--

O desenvolvimento desta aula provocou algumas alterações na planificação, dado que repetir a história não estava nos planos e, para poder desenvolver o projeto, foi necessário interromper o percurso da unidade que estava a ser lecionada. No entanto, o propósito da aula foi cumprido, pois a prática intensiva para ouvir palavras específicas e repeti-las pode ajudar os alunos a compreender e distinguir sons difíceis e ajudá-los na produção com a pronúncia mais correta.

#### SESSÃO 4- A CAT AND A PARROT EATING CARROTS FROM A BLACK BAG

Nesta aula a instrução recai sobre o som /æ/ a partir de um trava-línguas criado especificamente para este propósito. Incluir um trava-línguas como estratégia no ensino de uma língua é uma maneira eficaz de aperfeiçoar a pronúncia dos sons e torna-se um desafio para qualquer aluno e até mesmo para o professor. Não é necessário que as frases façam muito sentido, os trava-línguas servem para praticar a pronúncia informalmente e até de maneira divertida.

A aula, propriamente dita, iniciou-se com uma revisão dos nomes dos frutos e vegetais. Após o assistente da professora (*teacher's helper*) ter distribuído a cada aluno um cartão verde e um amarelo, enquanto eram colocados os cartões com o vocabulário no quadro. Feito isto, a professora apontava para uma imagem e identificava-a. Se a palavra estivesse de acordo com a imagem, os alunos levantavam o cartão verde, se estivesse errada, os alunos levantavam o amarelo. Foi possível constatar a preocupação dos alunos em acertar dado que alguns hesitavam, erravam, olhavam para o colega e corrigiam a cor do cartão. Sempre que,

propositadamente, se identificava a imagem com o vocábulo errado, os alunos, em conjunto, tinham de corrigir, indicando a forma certa. Optou-se pela correção em grupo para, mais uma vez, proteger os mais tímidos ou receosos.

De seguida, e dando continuidade ao tema da alimentação, introduziu-se a categoria *Healthy food and drink*. Pretendia-se que os alunos reconhecessem e identificassem itens de alimentação saudável. Pelo quadro foram espalhados cartões com o nome de alimentos saudáveis e os alunos tinham de associar a respetiva imagem à palavra. Cada imagem estava colada por baixo das cadeiras de alguns alunos. Dando instruções na língua-alvo, os alunos procuravam os cartões e quem tivesse um cartão identificava a palavra em voz alta e dirigia-se ao quadro e colava o cartão junto da respetiva palavra. À medida que as imagens iam sendo descobertas, a palavra era identificada e o aluno tinha de a colocar no respetivo lugar, fazendo a associação correta. Se algum aluno se enganava, era pedido a um voluntário que viesse ao quadro corrigir. Com este tipo de atividade, os alunos podiam sair do lugar, manter-se despertos e sair da possível letargia que algumas tarefas pudessem representar.

A disposição dos cartões no quadro foi importante para reter informação, uma vez que, após a atividade, os alunos realizaram as tarefas relacionadas com o vocabulário, propostas pelo manual. Mais uma vez em pares e com a ajuda do emoji do rosto feliz ou de desagrado, os alunos produziram frases usando a forma afirmativa e a forma negativa e preencheram uma grelha do manual.

Depois de concluírem a tarefa, o trava-línguas da Figura 3 foi afixado no quadro.



Figura 3 - Trava Línguas com som /æ/

A frase foi lida pela professora, os alunos repetiram e depois colaram uma cópia da mesma no caderno. Para praticar o trava-línguas introduziu-se o jogo do telefone: um aluno dizia a frase e passava ao colega sentado atrás, e assim sucessivamente, até chegar ao último aluno. Quem se enganasse a comunicar a frase não tinha direito a um autocolante de *Good Pronunciation*.

## SESSÃO 5 – LOOK! A BULL TOOK A BOOK FROM A COOK TO PULL WITH A HOOK

Nesta sessão iniciou-se a instrução com novo som: /ʊ/ e com novo trava-línguas. Para se certificar de que ainda se lembravam do anterior, a professora pediu para os alunos consultarem o caderno e repetirem a frase e passou a explicar que ia apresentar outro trava-línguas com um novo som. Antes, porém, os alunos iam ouvir duas vezes a gravação das palavras *foot* e *food*. A professora realçou a diferença entre a forma como se pronunciavam as duas palavras. E então, o novo trava-línguas foi afixado no quadro, tal como se pode verificar pela Figura 4, e deu-se a seguinte instrução: se os alunos achassem que as palavras do trava-línguas se pronunciavam como a palavra *food*, levantavam-se, se achassem que era como *foot*, mantinham-se sentados. Após ouvirem duas vezes o trava-línguas, os alunos mantiveram-se sentados.



Figura 4 – Trava-línguas com som /ʊ/

Cada aluno colou no caderno uma cópia com o trava-línguas, repetiram a frase e treinaram em pares durante uns segundos.

Após o treino, resolveram-se as tarefas propostas no manual, no sentido de trabalharem vocabulário e estruturas lexicais e gramaticais da unidade 3: vocabulário relativo a *snacks*. Nesta tarefa, os alunos ouviam e repetiam conforme o áudio do manual. As palavras e as imagens correspondentes a este vocabulário encontravam-se afixadas no quadro, todas baralhadas. Alguns alunos foram escolhidos para irem ao quadro e fazerem a correspondência certa. Para reforço do conteúdo, também realizaram uma tarefa no livro de atividades que

consistia em ouvirem e fazerem um círculo à volta da palavra correta. A partir dessa imagem, os alunos em pares fizeram perguntas e responderam sobre o seu *snack* favorito.

Por último, foi comunicado que iam efetuar mais um teste, desta vez *Writing Production* (ver Anexo 5) com o mesmo vocabulário dos anteriores, mas desta vez, tinham de completar as palavras com as letras em falta. Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados percentuais do Teste: *Writing Production*

Key	sausage	chicken	teeth	three	shoes	chips	cheese	book	fruit	soup	ruler
62%	27%	15%	62%	23%	77%	23%	19 %	15%	35%	54 %	12%

Os resultados indicam que a média de escrita das palavras propostas foi de 65%. Denota-se dificuldade de processamento da linguagem escrita, principalmente quando os alunos não estão familiarizados com a representação da forma gráfica das palavras e a sua representação fonética. Como a capacidade de memória requerida para a escrita é superior à memória que a tarefa oral exige por parte dos alunos, é natural que a consciência fonológica não esteja suficientemente desenvolvida para uma correta produção escrita.

As palavras com maior incidência de erro em termos percentuais foram: *shoes* (77%); *key* e *teeth* (62%) e *soup* (64%), coincidindo com as palavras do teste de *writing comprehension*, com exceção da palavra *cheese*, o que pode comprovar a falta de sistematização das capacidades de discriminação e memorização das palavras alvo.

## SESSÃO 6 - LET'S PRODUCE SOME SOUNDS

Na última aula desta unidade temática, foi aplicado um teste de produção oral (ver Anexo 6) com o objetivo de averiguar os efeitos das tarefas de treino perceptivo aplicados nas sessões anteriores. Neste, as palavras foram ouvidas pela investigadora, o que pode representar uma análise mais subjetiva com possível desvio de dados.

Também se aplicou o questionário de sondagem linguística para recolher informações relativas ao tempo de estudo da língua estrangeira, ao domínio e contacto com a língua e o

modo como gostam de a aprender. Os alunos foram levados em grupos de cinco para uma sala diferente para serem gravados a ler um conjunto de palavras em voz alta e associar uma das palavras à imagem correta. Este exercício obrigava-os a repetir a palavra certa, num grupo de três palavras, e associá-la à respetiva imagem. Os restantes alunos ficavam na sala com a sua professora de inglês a responder ao questionário.

As palavras do teste de produção produzidas de maneira mais adequada, tendo em conta a relação da palavra com a imagem, foram as seguintes:

*apple, bread, blue, pear, pet, bread, cake, cheese, cat, blue, school.* As palavras que apresentaram um percentual mais baixo foram: *biscuits, chips, juice, dish, fruit, book, foot, beer, cook, hat,* conforme exposto no gráfico da Figura 5.

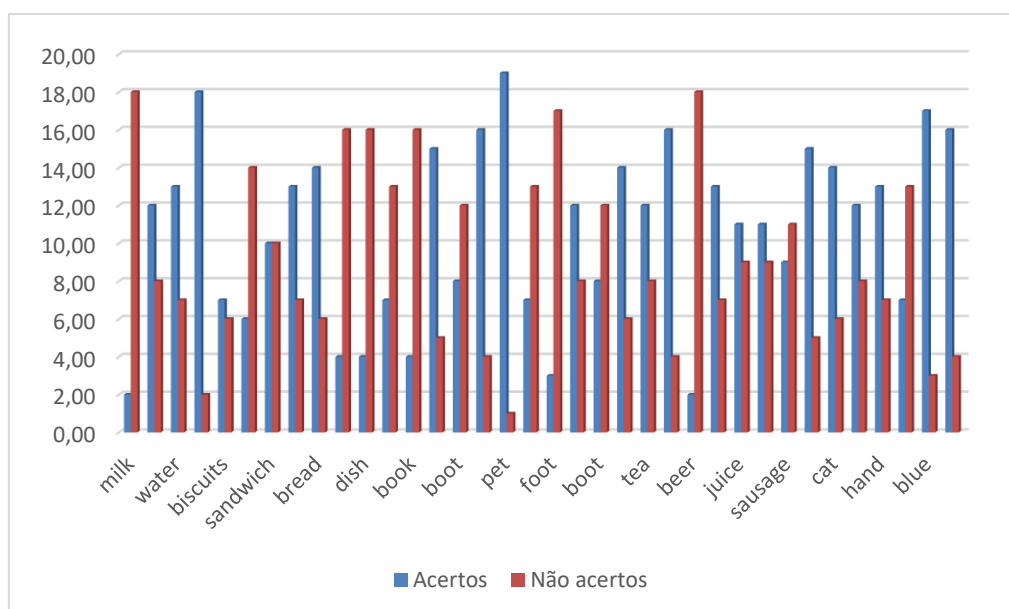


Figura 5 – Gráfico do número de acertos e de erros por palavra para o teste de produção oral

No teste de produção das palavras, a investigadora foi a única pessoa que ouviu as respostas, sem o recurso a outros juízes, o que pode representar uma análise mais subjetiva com algum desvio de dados.

Observou-se que os alunos não tiveram dificuldade em associar a palavra certa à imagem correspondente no conjunto das três palavras aplicadas.

Na produção da vogal representada pelo símbolo /æ/ em palavras como: *hat, tap, e cat* foi realizada, pelos alunos, a vogal /ɛ/ do português, ou seja, fizeram uso da vogal que lhes parecia mais próxima à realização de tal som.

As vogais /i:/ e /l/ do inglês foram assimiladas como sendo um só som do português conduzindo a uma assimilação vocálica.

A produção da vogal /ʊ/ nas palavras *book*, *cook* e *foot* foi realizada como sendo a vogal /u/, uma produção mais curta, próxima da vogal do português.

Salienta-se ainda os casos de produção das palavras *biscuits*, *juice*, *fruit* e *tea* onde se verificaram padrões de codificação leitora do português que induziram à produção de um ditongo, ou seja, houve a ocorrência de leitura de acordo com a relação entre as letras e os sons da língua materna.

Pela análise das respostas ao questionário de sondagem linguística (ver Anexo 7) apresentado constatou-se que os alunos possuíam contacto regular com a língua inglesa através de jogos, internet e músicas, assim como na própria sala de aula, duas vezes por semana, perfazendo um total de 120 minutos semanais de exposição formal à língua. A maior parte dos alunos desta turma iniciou o contacto com a língua inglesa no 1º e no 2º ano do ensino básico com atividades de enriquecimento curricular (AEC). Nenhum aluno referiu frequentar centros/institutos de línguas.

A opinião dos alunos relativamente às atividades nas aulas de inglês varia entre gostarem mais de ouvir a professora, ouvir CDs e ver vídeos, assim como atividades que incluam jogos. As atividades de leitura, escrita e participação oral não são as mais destacadas. No geral, gostam de ser chamados ao quadro e de trabalhar em grupo.

A partir dos dados recolhidos e traçando um panorama geral, o interesse dos alunos nas aulas de inglês recai sobre atividades de carácter mais lúdico. De uma forma geral, os alunos gostam de trabalhar em grupo pela interação que representa, funcionando como um estímulo para os mais receosos.

Os domínios que representam esforço e desempenho cognitivo são os menos populares. O ensino de inglês no 1º. Ciclo do ensino básico depende quase exclusivamente do manual adotado, o que poderá contribuir para a falta de interesse dos alunos por tarefas envolvendo atividades que envolvam esforço mental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório pretende ser uma reflexão baseada em evidências resultantes de um estágio pedagógico. Integra o elencar das vantagens de tarefas que estimulam a percepção e produção fonológicas e a promoção da consciência fonológica de sons vocálicos que não fazem parte do repertório de sons da língua portuguesa, no ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O enquadramento teórico e os dados obtidos permitiram desenvolver o tema e apontar respostas para as questões de partida:

- a) Que tipo de tarefas facilitam a discriminação e produção articulatória dos sons vocálicos inexistentes na língua portuguesa?
- b) Quais os sons vocálicos que criam maior dificuldade na aprendizagem do inglês?
- c) Até que ponto o trabalho pedagógico com histórias em sala de aula contribui para desenvolver a consciência fonológica?

Relativamente à primeira questão, pode constatar-se que os alunos são capazes de identificar e discriminar sons que não existem no inventário fonológico da sua Língua Materna e, portanto, estão ausentes do seu acervo cognitivo, ou seja, é mais fácil para os alunos o reconhecimento dos sons em tarefas que impliquem encontrar representações visuais (imagens) de objetos cuja designação em inglês contém os sons que ouvem. As tarefas propostas de compreensão oral e escrita contribuíram para o desenvolvimento de competências a nível da percepção fonológica.

A reprodução oral das palavras pelo professor, ou com auxílio do dicionário *online*, e a repetição das mesmas contribuiu para que os alunos pudessem compreender a maneira como os sons são articulados no ato de fala. No entanto, a maturidade destes alunos ainda não lhes permite serem utilizadores conscientes dos mecanismos e recursos mobilizados no processo de produção dos sons da fala em questão.

Estas tarefas destacaram o desenvolvimento do domínio da oralidade (ouvir e falar) e, posteriormente, o domínio da escrita (ler e escrever), contribuindo para se atingir os resultados pretendidos.



Isto porque se acredita que o aluno só pode ser exposto à escrita quando os padrões da língua já estiverem interiorizados e automatizados, o que leva à importância da instrução formal com mecanismos de repetição, para que a efetiva aprendizagem se desenvolva.

Todavia, ao nível da produção oral, a tendência foi a de reproduzir os sons do inglês como se fossem os mesmos da língua materna, verificando-se assim transferências negativas no processo de aprendizagem da língua estrangeira, tal como referiu Lado (1957). O problema, muitas vezes, reside no facto de não se prestar atenção aos sons ao escutar ou produzir a fala. O processamento desses fonemas ocorre de forma automática, dirigindo-se a atenção para o significado como um todo, sem haver uma preocupação com a inteligibilidade da fala que, conforme Byrne (1996), é geralmente definida em termos fonológicos, por meio de contraste, nomeadamente a duração, como ocorre entre /i:/ e /ɪ/. Para que as competências comunicativas se desenvolvam de forma eficiente é preciso ter o controle da percepção e produção fonéticas, para além do conhecimento das regras de outras áreas da gramática e do vocabulário, caso contrário, o processo de aprendizagem não será efetivo e consequente.

Daí que, na tarefa de produção escrita, os alunos tivessem revelado mais dificuldade pois, em certas palavras, não houve associação entre os caracteres gráficos e o som da palavra. Tal como já foi mencionado, a aprendizagem da escrita está ligada à consciência fonológica, uma vez que, para dominar o código escrito, é necessária a reflexão sobre os sons da fala e o conhecimento da sua representação na escrita. Os alunos fizeram conexões entre o conhecimento fonológico da sua língua materna e o conhecimento da língua em aprendizagem, transportando essas associações para a escrita, o que levou à produção de erros.

Para que as expectativas fossem totalmente preenchidas, os alunos teriam de passar por um processo mais gradual e intenso de tarefas de compreensão oral, nos domínios auditivo e de produção articulatória.

Considera-se que as atividades propostas corresponderam, de forma positiva à primeira questão, contudo, deveria ter sido dado mais tempo para a realização das tarefas e enfoque à forma como os sons são produzidos, para que os alunos não se limitassem a repetir os sons sem terem consciência do processo de produção.

No que diz respeito à segunda questão, constatou-se que as vogais /ɪ/, /æ/ e /ʊ/ não são facilmente reconhecidas pelos alunos. Na fase de operacionalização, não há distinção na

forma como são articuladas e o som produzido é semelhante ao som das vogais do português /i/, /ε/ e /u/. No geral, os alunos apresentaram dificuldade em discriminar sons contrastivos aos da sua língua materna. A vogal /ɪ/ é breve e foi neutralizada pela vogal longa /i:/ por ser próxima à vogal /i/ do português, uma vez que no português a duração não têm caráter distintivo, ou seja, não há diferença no português se pronunciarmos uma vogal com maior ou menor duração. A vogal /ʊ/ foi realizada pelos alunos como sendo a vogal /u/ do português. A vogal /ε/ do inglês possui uma pequena diferença em relação à qualidade vocálica da vogal do português e é pronunciada com a boca um pouco mais fechada do que a vogal /ε/ do português.

Os pares mínimos deste estudo são exemplos de sons de difícil discriminação, por isso é necessário treino sistemático para ultrapassar essas dificuldades.

A exploração de histórias engloba vários fatores com a finalidade de promover a aprendizagem de língua estrangeira. Destaca-se a naturalidade que acompanha a consolidação da aprendizagem da nova língua, em que o aluno será capaz de se apropriar de estruturas linguísticas, expressões, vocabulário e pronúncia. Tal como Pederson (2010) lembra, não há limites de exercícios linguísticos que podem ser baseados numa história: atividades fonéticas, semânticas e sintáticas são incentivadas através de exercícios auditivos, articulatórios e de escrita. Cabe ao professor ser capaz de adaptar este recurso para conseguir promover os objetivos que achar pertinente.

Apesar do que foi exposto, há, todavia, a necessidade de realçar que, ainda que as tarefas tenham sido direcionadas para promover o treino de consciência fonológica, tendo como pano de fundo teorias e práticas que as sustentaram, não é categórico incluir verdades absolutas sobre os resultados que se poderiam obter a longo prazo, o que quer dizer que a exposição a um treino sistemático e consistente poderia levar a resultados diferentes, ou não, dos que neste estudo foram colhidos.

Toda a argumentação foi baseada no apoio de teóricos que sustentam o ensino precoce do inglês e sugerem a importância de se integrar atividades de instrução e treino de consciência fonológica de forma consciente, rigorosa e sistemática, de forma contextualizada e sem descurar o currículo em vigor, com objetivos comunicativos, vantajosos para aumentar a motivação e reter novos conhecimentos. Foi possível constatar que é mais fácil para os alunos o reconhecimento de vocábulos em tarefas de discriminação auditiva e que os alunos

recorrem à língua materna para produzirem sons na língua inglesa que se assemelham àqueles que fazem parte do seu repertório, confirmando-se, assim, que há transferências linguísticas de uma língua para a outra e que a interlíngua é uma fase transitória da aprendizagem de línguas estrangeiras.

É difícil tirar conclusões absolutas sobre a eficácia das tarefas aplicadas dado que a duração do estágio não foi suficiente para apurar resultados com mais certezas. Contudo, é importante continuar a investir, de forma sistemática, em tarefas diversificadas e apelativas para incrementar a proficiência dos alunos na aprendizagem da língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

- Alvarez, M. (2002). A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In *Atas do Congresso Brasileiro de Hispanistas* (s.p.), 2. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JÁ* (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64, ano VII, 40-43.
- Bernardino-Junior, J. A., Freitas, F. R., Souza, D. G., Maranhe, E. A., & Bandini, H. H. (2006). Aquisição da leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 423-450.
- Bernardo, V. (2014). *O Impacto do Programa de Generalização do Inglês na Aprendizagem da Língua Inglesa no 2.º Ciclo* (Tese de Doutoramento). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English. Longman Handbooks for Language Teachers*. Londres: Longman Publishing Group.
- Câmara, J. M. (2004). *Estrutura da Língua Portuguesa* (363ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Oxford: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behaviour by B.F. Skinner. *Language*, 35, 26-58.
- Cielo, C. A. (2001). Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade (Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Correia, J. A., & Stoer, S. (1995). Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica. Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56598>
- Costa, A. C. (2003). Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. *Letras de Hoje*, 38(2), 137-143.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (2ª ed.). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Cruz, V. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: avaliação e interpretação* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Duarte, I. (2008). *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC) (PNEP).
- Ellis, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly*, 27(1), 91-113.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellison, M. (2010). Make them think! Using Literature in the primary English Classroom to develop critical thinking skills. *E F@bulations*, 21-31.
- Erkaya, O. R. (2005). Benefits of Using Short stories in the EFL context. *Asian EFL Journal*, 8.
- Figueiredo, J. F. (1995). Aquisição e Aprendizagem de segunda Língua. *Revista Signótica*, 7(1), 39-57.
- Figueiredo, J. F. (2001). *Correção com os pares: Os Efeitos do Processo da Correção Dialogada na Aprendizagem Escrita em Língua Inglesa* (Tese de pós-graduação). Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Fisher, R. (1999). Stories for thinking: Developing Critical Literacy Through the Use of Narrative. *Analytic Teaching*, 18(1), 16-27.
- Freitas, G. (2003). Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, 38(2), 156-170.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua-Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa. Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gondim, S. M. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia, Cadernos de Psicologia e Educação*, 12(24), 149-161.
- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interações*, 27, 1-12.
- Kerr, J. (1968). *The Tiger Who Came to Tea*. Nova Iorque: HarperCollins.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice of Second Language Acquisition*. Nova Iorque: Pergmon.
- Jaja, J. M., & Badey, P. (2013). John Locke's Epistemology and Teachings. *An International Multidisciplinary Journal*, 7 (1), 1-13.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ladefoged, P. (1978). *A Course in Phonetics*. Los Angeles: University of California.
- Lamprecht, R. R. (2009). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS
- Lamprecht, R. R. (2010). *A relação entre a percepção, a produção e a consciência fonológica na aprendizagem do Inglês como língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201–212.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Martins, J. C. (2012). *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. *Série Ideias*, 28, 111-122.
- Martins, C. (2018). O papel diferenciado de subsistemas de memória de longo prazo nos processos de aquisição e de aprendizagem de uma L2. O modelo declarativo/procedimental e as suas consequências para o ensino de línguas não maternas. In J. Côrreia-Cardoso & M. C. Fialho (Coord.), *A Linguagem na Pólis* (pp. 99-120). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Mateus, M. H. M., Falé, I. & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morais, J. (1989). Phonological Awareness: a bridge between language and literacy. In D. J. Sawyer & B. Y. Fox, *Phonological Awareness in Reading: the evolution of Current Perspective*. Berlim: Springer.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

- Nobre-Oliveira, D. (2003). *Sheep ou ship? Men ou Man? O Papel da hierarquia de restrições na aquisição das vogais coronais do inglês como língua estrangeira*. (Dissertação de Mestrado). Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Pelotas.
- Oliveira, D. N. (2007). *The Effect of Perceptual Training on the Learning of English Vowels by Brazilians Portuguese Speakers* (Tese de Doutorado não editada). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Passos, M. L. (2004). *Bloomfield and Skinner: comportamento verbal*. Rio de Janeiro: Editora Nau.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. New York: Oxford University Press.
- Pedersen, E. M. (1995). *Storytelling and the Art of Teaching*. Acedido em [https://docs.google.com/document/d/1ih\\_9hgqF9IEaN9d84qx0d9rdNNj1eu8BURCAk\\_Ax6\\_g/edit](https://docs.google.com/document/d/1ih_9hgqF9IEaN9d84qx0d9rdNNj1eu8BURCAk_Ax6_g/edit)
- Ponte, J. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento pelo profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Rato, A. (2013). *Cross-language Perception and Production of English Vowels by Portuguese Learners: The Effects of Perceptual Training* (Tese de Doutorado não editada). Braga: Universidade do Minho.
- Rauber, A. S. (2006). *Perception and production of English vowels by brazilian speakers* (Tese de Doutorado não editada). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viséu: PsiciSoma.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Selinker, L. (2009). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. doi:10.1515/iral.1972.10.1-4.209
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade aberta.
- Stuart, M. (1999). Getting ready for reading: early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 587-605.
- Supple, M. (1986). Reading and Articulation. *British Journal of Audiology*, 20(3), 209-214. DOI: [10.3109/03005368609079017](https://doi.org/10.3109/03005368609079017)

- Tomida Y. (1995). Idea and Thing. In A. T. Tymieniecka (Ed.), *The Logic of the Living Present. Analecta Husserliana* (The Yearbook of Phenomenological Research, vol, 46). Dordrecht: Springer.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. New York: Oxford University Press.
- Yopp, H., & Yopp, R. (2000). Supporting phonemic awereness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.
- Yopp, H. K. (1988). The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Zimmer, M. C. (2004). *A Transferência do Conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista* (Tese de doutoramento). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Zimmer, M. C., & Alves, U. K. (2006). A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo. *Revista Linguagem & Ensino*, 9(2), 101-143.



APÊNDICES

Anexo 1



TESTE DE COMPREENSÃO  
ORAL (DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA)

TASK 1

a.



b.



c.



TASK 2

a.



b.



c.



TASK 3

a.



b.



c.



TASK 4

a.



b.



c.



TASK 5

a.



b.



c.



TASK 6

a.



b.



c.



TASK 7

a.



b.



c.



TASK 8

a.



b.



c.



TASK 9

a.



b.



c.



TASK 10

a.



b.



c.



TASK 11

a.



b.



c.



TASK 12

a.



b.



c.



Anexo 2

**Oral Comprehension**

**Mark (X) according to the word you hear.**







<b>Task 1</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.	<b>Task 7</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.
<b>Task 2</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.	<b>Task 8</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.
<b>Task 3</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.	<b>Task 9</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.
<b>Task 4</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.	<b>Task 10</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.
<b>Task 5</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.	<b>Task 11</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.
<b>Task 6</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.	<b>Task 12</b>  ( ) a.    ( ) b.    ( ) c.

## Anexo 3

### Oral Comprehension - Grelha de respostas

Task 1 - ( c ) peas	Task 7 - ( c ) fish
Task 2 - ( a ) pear	Task 8 - ( b ) pen
Task 3 - ( a ) red	Task 9 - ( c ) good
Task 4 - ( c ) book	Task 10 - ( a ) cat
Task 5 - ( b ) carrot	Task 11 - ( c ) beans
Task 6 - ( b ) soup	Task 12 - ( c ) chilly

Anexo 4 – Worksheet - The Tiger who came to tea

		
		<p>And they had a lovely supper with sausages and chips and ice cream.</p> 

Name: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ Class: 4C

**Writing Comprehension**

**Match the pictures with the correct words**



cheese



chicken



key



soup



fruit



three



book



chips



teeth



sausage



shoes

ruler

Anexo 6


Name: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ Class: 4C

Writing Production


Complete the words with the missing sounds.



1. K \_\_\_\_\_



2. Saus \_\_\_\_\_ ge



3. Ch \_\_\_\_\_ cken




4. T \_\_\_\_\_ th



5. Thr \_\_\_\_\_




6. Sh \_\_\_\_\_ s



7. Ch \_\_\_\_\_ ps



8. Ch \_\_\_\_\_ se




9. B  
\_\_\_\_\_ k



10. Fr \_\_\_\_\_ t



11. S \_\_\_\_\_ p















12. R \_\_\_\_\_ ler

Anexo 7

Oral Production

Identify the picture. Choose the correct word.

<p>1. a) milk b) tea c) water</p> 	<p>7. a) foot b) moon c) door</p> 
<p>2. a) apple b) biscuits c) chips</p> 	<p>8. a) bread b) tea c) breakfast</p> 
<p>3. a) sandwich b) tap c) bread</p> 	<p>9. a) beer b) water c) juice</p> 
<p>4. a) juice b) dish c) fruit</p> 	<p>10. a) jelly b) sausage c) toy</p> 
<p>5. a) book b) blue c) boat</p> 	<p>11. a) hair b) bear c) hand</p> 
<p>6. a) pear b) pet c) hat</p> 	<p>12. a) cook b) blue c) classroom</p> 



## Anexo 8

### Questionário de sondagem linguística aos alunos

- a) Idade: \_\_\_\_\_
- b) Ano: \_\_\_\_\_
- c) Contactas com a língua inglesa diariamente (através de músicas, filmes, jogos, internet...)?  
\_\_\_\_\_
- d) Quando começaste a aprender inglês na escola?  
\_\_\_\_\_
- e) Quantas aulas de inglês tens por semana?  
\_\_\_\_\_
- f) Que atividades gostas mais de fazer nas aulas de inglês? Marca com X as respostas que achares mais importantes.
1. Ouvir a professora. \_\_\_\_\_
  2. Ouvir CD's. \_\_\_\_\_
  3. Ver vídeos. \_\_\_\_\_
  4. Ler. \_\_\_\_\_
  5. Escrever. \_\_\_\_\_
  6. Responder em voz alta. \_\_\_\_\_
  7. Ir ao quadro. \_\_\_\_\_
  8. Jogar jogos. \_\_\_\_\_
  9. Trabalhar em ou grupo. \_\_\_\_\_
- g) Frequentas algum instituto de inglês?  SIM    ( ) NÃO
- h) Se sim, quantas horas por semana? \_\_\_\_\_
- i) O que é mais fácil para ti de aprender nas aulas de inglês? (ouvir, falar, ler escrever...?)  
\_\_\_\_\_



M

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO

**Título: Tarefas de Estímulo de Consciência  
Fonológica no Ensino de Inglês no 1.º Ciclo  
do Ensino Básico**

**Nome: Maria dos Anjos Ferreira dos Santos**

