

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL  
MESTRADO

**AMANDA STANISLAWSKI RECHE**

**AS INFLUÊNCIAS DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA  
ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO**

**PATO BRANCO  
2022**

AMANDA STANISLAWSKI RECHE

**AS INFLUÊNCIAS DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA  
ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO**

**The influence of playfulness in the development of phonological awareness in English  
teaching for adults: a case study**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-  
Graduação em Letras da Universidade Tecnológica  
Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Claudia Marchese Winfield.

PATO BRANCO  
2022



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.



**Ministério da Educação**  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
**Campus Pato Branco**



AMANDA STANISLAWSKI RECHE

**AS INFLUÊNCIAS DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 23 de Março de 2022

Dra. Claudia Marchese Winfield, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Ubirata Kickhofel Alves, Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 27/04/2022.

A todos os alunos que fizeram e fazem parte de  
minha jornada; e a todos os colegas de profissão –  
você transformam vidas.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Claudia Marchese Winfield, pela sabedoria com que me guiou nesta trajetória; pela paciência, contribuições e por ser meu porto seguro nesta jornada.

Aos docentes do curso de Licenciatura em Letras e do Mestrado em Letras da UTFPR Pato Branco, por todas as contribuições neste período.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves e Profa. Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, bem como à Profa. Dra. Susiele Machry da Silva, pelas contribuições e olhar atento a esta pesquisa.

A todos os alunos que participaram da minha trajetória docente, bem como aos participantes desta pesquisa.

E a minha família e amigos, por todo o incentivo e apoio nesta jornada.

As coisas que escrevo são brinquedos. Se vocês  
leem o que escrevo e gostam é porque vocês  
estão brincando com o brinquedo de palavras que  
fiz.  
(ALVES, 2013).

## RESUMO

Este trabalho consiste em um estudo de caso conduzido em uma escola de idiomas privada, localizada na cidade de Pato Branco, Paraná. O objetivo do estudo foi investigar a percepção do morfema –ed da língua inglesa como língua estrangeira em aprendizes brasileiros adultos. Os objetivos específicos voltaram-se para compreender o efeito da intervenção didática, envolvendo ludicidade no ensino com a sonoridade dos sons do –ed na língua inglesa. O estudo considerou os desafios referentes à alomorfia na distinção desse morfema entre o inventário fonético-fonológico da língua portuguesa e da língua inglesa, assim como o fato de o sistema linguístico da língua materna estar tipicamente consolidado em indivíduos adultos. Desse modo, buscou-se analisar se o uso de recursos lúdicos possibilita um refinamento da percepção do morfema –ed em aprendizes adultos de língua inglesa como língua estrangeira. A coleta de dados foi realizada com um grupo de 4 jovens e adultos, todos do sexo feminino, matriculados em uma escola de idiomas, privada, de Pato Branco em uma turma de Língua Inglesa (LI) em nível intermediário, em ensino remoto emergencial devido à pandemia do coronavírus em 2021. Os instrumentos utilizados compreenderam um teste de percepção dos alomorfes do morfema –ed aplicado em três momentos: antes da apresentação dos alomorfes, após a apresentação dos alomorfes e após a intervenção com recursos lúdicos para sensibilização à sonoridade do morfema; bem como uma pergunta aberta aos participantes ao fim do processo. Em termos descritivos, não se verificou influência significativa da ludicidade em termos de maior número de acertos nos testes aplicados. Notou-se que os participantes alteraram suas respostas ao longo dos três momentos de teste na maioria das questões. Entretanto, alguns resultados indicaram incerteza na resposta dos participantes após o uso da ludicidade, sugerindo que a percepção dos alomorfes demanda mais instrução e prática do que as intervenções do presente estudo proporcionou. Ademais, através desses resultados, foi possível comprovar que os alomorfes [d] e [t] são os que causaram maior dificuldade na percepção dos participantes. Por fim, este estudo demonstrou, através dos resultados qualitativos, que os participantes consideraram a experiência lúdica como algo positivo, que pode auxiliar no seu aprendizado de uma língua estrangeira, de modo a deixar as aulas mais descontraídas e dinâmicas.

**Palavras-Chave:** consciência fonológica, língua inglesa, ludicidade, aprendizes adultos



## ABSTRACT

This research consists in a case study carried out in a private language school in the city of Pato Branco, Paraná. The aim of this study was to investigate the perception of the -ed morpheme in English as a foreign language for adult Brazilian learners. The specific goals were related to the understanding of the effects of teaching through ludic activities in the teaching of the -ed sounds in the English language. The study considered the challenges regarding the allomorphs in the distinction between Portuguese and English phonetic-phonological inventories, as well as the fact that the mother tongue's linguistic system is typically consolidated in adults. Therefore, we sought to analyze if the usage of playful resources enables a refinement of the perception of the -ed morpheme in adult learners of English as a foreign language. Data collection was carried out with a group of 4 young and adults – all females – taking intermediate level English lessons at a private language school in Pato Branco in remote emergency mode, due to the pandemic context of coronavirus, in 2021. The instruments used in this study included a test of perception of the -ed allomorphs, which was applied at three different moments: one before the allomorphs presentation, another after the allomorphs presentation and one after the intervention with playful resources used for the awareness of the morpheme sonority. In descriptive terms, it was not possible to verify a significant influence of playful resources in terms of a higher number of correct answers in the applied tests. It was noticed that the participants changed their answers during the three different test moments for most part of the questions. However, some results showed uncertainty in the participants' answers after the usage of playfulness resources, which suggests that the perception of the allomorphs demands more instruction and practice than the ones provided by the present study's the interventions. Moreover, data showed that [d] and [t] allomorphs were the ones that caused more difficulty in the participants' perception. Finally, through qualitative results, this study has indicated that the participants considered the ludic experience as something positive that can assist foreign language learning in creating more relaxing and dynamic classes.

**KEYWORDS:** phonological awareness, English language, playfulness, adult learners.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do grupo de participantes no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3.....	57
Tabela 2 – Resultados do grupo de participantes no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3 em porcentagem.....	58
Tabela 3 – Resultados do grupo no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3.....	63
Tabela 4 – Resultados do grupo no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3 em porcentagem .....	65
Tabela 5 – Número de acertos da participante A no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3.....	72
Tabela 6 – Número de acertos da participante B no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3.....	73
Tabela 7– Número de acertos da participante C no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3 .....	74
Tabela 8 – Número de acertos da participante D no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3.....	74
Tabela 9 – Número de acertos da participante A no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3.....	76
Tabela 10 – Número de acertos da participante B no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3.....	77
Tabela 11 – Número de acertos da participante C no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3.....	78
Tabela 12 – Número de acertos da participante D no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3.....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa

ELF – English as Lingua Franca

IPA – International Phonetic Alphabet

L1 – língua materna

LE – língua estrangeira

L2 – segunda língua

LA – língua adicional

LI – língua inglesa

PB – português brasileiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Reflexões sobre a consciência fonológica</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2 Análises sobre o morfema -ed</b> .....	<b>32</b>
<b>2.3 O uso da ludicidade no ensino de Língua Inglesa</b> .....	<b>42</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>49</b>
<b>3.1 O estudo</b> .....	<b>50</b>
3.1.1 Local e sujeitos de pesquisa .....	50
3.1.2 Instrumentos de coleta de dados.....	51
3.1.3 Procedimentos para coleta de dados .....	52
3.1.4 Procedimentos para análise de dados.....	54
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES INICIAIS</b> .....	<b>56</b>
<b>4.1 Resultados do estudo</b> .....	<b>56</b>
4.1.1 Resultados quantitativos .....	56
4.1.1.1 Exercício 1 .....	57
4.1.1.2 Exercício 2 .....	63
4.1.2 Resultados qualitativos.....	69
4.1.3 Discussão dos dados individuais dos participantes .....	71
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>92</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (alunos)</b> .....	<b>92</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (professora)</b> .....	<b>99</b>
<b>APÊNDICE C – Teste</b> .....	<b>103</b>
<b>APÊNDICE D – Jogo de tabuleiro (boardgame)</b> .....	<b>105</b>
<b>APÊNDICE E – Atividade com música (song activity)</b> .....	<b>106</b>
<b>APÊNDICE F – Pergunta aberta</b> .....	<b>108</b>
<b>APÊNDICE G – Respostas à pergunta aberta</b> .....	<b>109</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>110</b>
<b>ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP</b> .....	<b>110</b>
<b>ANEXO B – Aula sem intervenção lúdica</b> .....	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar e compreender o desenvolvimento da consciência fonológica em língua inglesa como língua-alvo em indivíduos adultos, no nível do morfema. Sem o intuito de ignorar as discussões sobre língua estrangeira, segunda língua, língua adicional e língua franca (JORDÃO, 2014), para os propósitos desta pesquisa, optamos pelo termo língua-alvo, para a qual Richards e Schmidt (2010) trazem a seguinte definição: “língua que a pessoa está aprendendo, em contraste a uma primeira língua ou língua materna” (p. 583, tradução nossa<sup>1</sup>)<sup>2</sup>. Ademais, a pesquisa objetiva observar as possíveis influências da ludicidade nesse processo. Assim, a coleta de dados foi realizada de modo remoto em uma escola particular de idiomas no município de Pato Branco, Paraná.

Inicialmente, é preciso destacar o conceito de inteligibilidade, o qual está relacionado ao tema da presente pesquisa por ser um aspecto relevante na percepção e produção dos sons. Pennington (1996) a caracteriza como a habilidade que o aprendiz possui de ser entendido. Em outras palavras, a inteligibilidade envolve tanto a produção como a compreensão oral. Assim, considera-se que a comunicação pode ser estabelecida quando há uma compreensão mútua entre os interlocutores, com harmonia entre a produção e a percepção da fala. Por esse motivo, questões relacionadas a ritmo, entonação, acentuação, proeminência e pronúncia devem ser levadas em consideração, pois contribuem fortemente para que a inteligibilidade seja efetiva, como proposto por Celce-Murcia e colegas (1996, apud BARRETO; ALVES, 2012).

A conceituação de inteligibilidade aqui proposta converge com a perspectiva do inglês como língua franca, conceito definido por Silva (2011) como a “língua de contato que é utilizada para propósitos de comunicação entre falantes de línguas diferentes” (p. 144). Essa visão de língua é bastante representativa na contemporaneidade e está intrinsecamente ligada à apropriação da língua inglesa por falantes não-nativos, desconcertando o ideal do falante nativo. Considerando o número de falantes-nativos do inglês em comparação com falantes não nativos do idioma, não faz mais sentido

---

<sup>1</sup> Esta e todas as outras traduções são de responsabilidade da autora.

<sup>2</sup> No original, “the language which a person is learning, in contrast to a first language or mother tongue” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 583).

se ater a um modelo padrão de fala (JORDÃO, 2014), tampouco se justifica a visão de língua como propriedade de uma determinada nação.

O presente estudo segue o conceito de inteligibilidade defendido por Silva (2011), Jordão (2014), bem como Munro e Derwing (1995b), Jenkins (2000), Derwing; Munro (2005), e Munro (2011), e as implicações da inteligibilidade para o ensino de pronúncia (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996). Portanto, este não é um trabalho prescritivo, outrossim, procura-se investigar e compreender melhor as nuances do ensino-aprendizagem de pronúncia da língua inglesa.

Ainda, é importante definir o conceito-chave desta pesquisa: a consciência fonológica. De acordo com Lamprecht *et al.* (2012), a consciência fonológica envolve a compreensão de que a língua pode ser segmentada em unidades menores (palavras, sílabas e rimas, por exemplo), as quais podem ser manipuladas. Nesta pesquisa, o foco manteve-se no nível do morfema, o qual é a menor unidade linguística que possui significado próprio (MOTA, 2009). Esta consciência é definida por Mota (2009) como consciência morfológica, sendo caracterizada como a habilidade de refletir sobre essas unidades (morfemas), assim como as utilizar na estruturação e reconhecimento de palavras. Cabe pontuar que, nesta pesquisa, optou-se por utilizar o termo “consciência fonológica”, visto que o morfema em questão (-ed) corresponde a um único fonema, o qual possui três alofones (alomorfes).

Guimarães *et al.* (2014) apontam que um exemplo de padrão morfológico é a ortografia dos verbos regulares no passado e participio passado da língua inglesa, marcados pelo morfema -ed. Esse morfema não é pronunciado sempre de uma única maneira, embora sua grafia sempre seja a mesma, já que “a pronúncia do final do verbo depende do ambiente sonoro que precede o sufixo” (GUIMARÃES *et al.*, 2014, p. 202). Assim, irregularidades do ponto de vista fonêmico são consideradas regulares a partir da perspectiva morfêmica (STERLING, 1991, *apud* GUIMARÃES *et al.*, 2014).

Considerando o contexto da aprendizagem de segunda língua e o ensino da pronúncia, é importante considerar a bagagem linguística que o estudante possui em relação a sua L1 (primeira língua ou língua materna). A consciência fonológica, definida como a “capacidade de reflexão e manipulação consciente dos sons da fala nos três níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 260), faz parte dessa bagagem. De fato, as habilidades de manipulação da L1 podem ser utilizadas também na língua-alvo. “Isso quer dizer que um indivíduo capaz de

segmentar em sons as palavras da L1 provavelmente será capaz de fazer o mesmo com as palavras da L2 (segunda língua), desde que já se mostre consciente das diferenças entre os dois sistemas sonoros” (ALVES, 2012, p. 170). Ou seja, Lampretch *et al.* (2012) reconhecem a possibilidade de transferência das habilidades de reflexão e manipulação dos sons da L1 para a língua-alvo. Acima de tudo, é necessário compreender as diferenças de ambos os sistemas sonoros para que essa transferência ocorra.

Este aspecto, então, relaciona-se com a noção de *noticing* do *input*, a qual será discutida no próximo capítulo (ALVES; ZIMMER, 2005; SILVEIRA, 2006; SILVEIRA; ALVES, 2009; ZIMMER; ALVES, 2006) e pode ser vista como pré-requisito para a aquisição do sistema sonoro de uma L2, pois “é preciso que haja o processamento das diferenças entre os padrões fonético-fonológicos da língua-fonte e da língua-alvo” (SILVEIRA; ALVES, 2009, p. 3).

Outro aspecto relevante em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica na língua-alvo é o reconhecimento das principais dificuldades que os aprendizes do idioma apresentam. Assim, se o estudante conseguir julgar suas produções e compreender os aspectos fonológicos que não fazem parte do sistema sonoro de sua língua materna; conseqüentemente, haverá mais chances de superação das possíveis dificuldades oriundas das diferenças entre o repertório fonológico da L1 e da L2.

Nesta pesquisa, foram considerados, especificamente, aspectos relacionados à percepção dos sons do *-ed* ([t], [d] e [ɪd]) ao fim de verbos regulares no passado e participio passado. Considerando as consoantes t e d, há diferenças na sua produção ao comparar o português brasileiro e a língua inglesa, conforme aponta Cristóvão Silva (2020) que, no português, d é uma consoante vozeada e, em língua inglesa, é apenas parcialmente vozeada.

Ademais, são comuns dialetos, no português brasileiro, com pronúncias alternativas para esses fonemas, processo denominado “palatalização de oclusivas alveolares”. O falante de português que aplica essa palatalização tende a replicá-la no inglês, especialmente em final de palavra, pois na língua portuguesa as consoantes t e d não ocorrem nessa posição. Desse modo, o falante de português brasileiro tende a acrescentar a produção da vogal “i” após essas consoantes em final de palavra, como em CUT, a qual passa a ser pronunciada como [kʌt ʃi:] (CRISTÓFARO SILVA,



2020). Esse processo fonológico pode ser denominado como *epêntese*, ou seja, “inserção de um segmento vocálico ou consonantal que modifica a estrutura silábica” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 261).

Em se tratando da apropriação da estrutura de uma língua-alvo, é preciso considerar a interlíngua, considerada como o “sistema intermediário entre L1 e L2 que o aprendiz de L2 constrói continuamente, partindo da sua L1 em direção a língua-alvo” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 262). Em outras palavras, é “um sistema estruturado distinto tanto da L1 quanto da L2 e construído pelo aprendiz a cada etapa de seu desenvolvimento na L2 a partir dos dados recebidos por ele” (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2014, p. 21).

Um dos precursores nos estudos sobre a interlíngua foi Selinker (1972), o qual defende que a interlíngua é uma linguagem que sofre interferência da língua materna durante a aprendizagem da L2, mas não corresponde nem ao sistema linguístico da L1 nem da L2. Paiva (2014) também reforça que a interlíngua é um tipo de língua em construção, com características da L1 e da L2, no objetivo de aprendizes de L2 se aproximarem desta. Apesar de ser parte do processo de aprendizagem de uma língua-alvo, a interlíngua pode impactar na inteligibilidade, ou seja, na extensão através da qual a produção da fala realmente é entendida (MUNRO; DERWING, 1995b; 1997).

Levando em consideração a necessidade da instrução efetiva que englobe os aspectos fonológicos de uma língua-alvo, consideramos que a ludicidade pode auxiliar nesse trabalho. O termo “ludicidade” é comumente relacionado a “brincar”, “jogar”, “diversão” e “lazer”, contudo, o conceito ainda é amplamente discutido por diversos autores. Para Luckesi (2002), o lúdico é o estado interno do sujeito, enquanto a ludicidade é a característica de quem se encontra no estado lúdico; desse modo, as atividades lúdicas são as manifestações perceptíveis desse estado. Portanto, as atividades propostas em sala de aula serão lúdicas conforme estimularem o estado lúdico do indivíduo, fato chamado de vivência lúdica.

Enquanto isso, para Lopes (2004, p. 6, *apud* MASSA, 2015, p. 122), a ludicidade surge na relação e na interação entre os sujeitos, de modo a envolver a comunicação. É, assim, um fenômeno humano, pois é subjetivo e interno do indivíduo, mas ao mesmo tempo, social, por meio das manifestações lúdicas (exteriores). É importante ressaltar que o lúdico integra diversos aspectos: motores, afetivos, cognitivos e sociais.

Nas práticas pedagógicas com o uso de jogos, busca-se a aprendizagem com prazer, e uma aula ludicamente inspirada possui características do brincar, e não necessariamente jogos (FORTUNA, 2000). A aula lúdica busca, também, desenvolver a imaginação, o raciocínio e a criatividade, ao mesmo tempo em que incentiva o trabalho em equipe. Posteriormente, isso leva o estudante a compreender e assumir sua posição social no mundo. Ainda, jogos de consciência dos sons podem facilitar o desenvolvimento metafonológico, oportunizar a verbalização de sentimentos e ideias, sistematizar conhecimento e informações a respeito da linguagem de forma mais descontraída (BLANCO-DUTRA *et al.*, 2012).

Apesar do tabu existente (LOPES, 2011) em torno do uso de recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando envolve estudantes jovens e adultos, eles podem ser utilizados em diversos contextos de aprendizagem. Sendo assim, esta pesquisa busca refletir como a ludicidade contribui no processo de desenvolvimento da consciência fonológica em LI por aprendizes brasileiros adultos.

Portanto, este trabalho buscou essencialmente responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) quais são as principais dificuldades dos estudantes participantes do estudo em relação à percepção do morfema -ed ao fim de verbos regulares no passado e particípio passado em língua inglesa?
- b) a instrução formal voltada para a percepção do som de -ed dos verbos regulares no passado e particípio passado em inglês pode levar a efeitos imediatos na percepção mais acurada dos três alomorfes [t], [d], [ɪd] correspondentes à pronúncia do sufixo -ed por aprendizes brasileiros? Esses efeitos podem ser verificados nas duas tarefas aplicadas?
- c) atividades lúdicas voltadas para a percepção do som de -ed dos verbos regulares no passado e particípio passado em inglês, aplicadas após um período de instrução formal explícita prévia, podem levar a uma percepção mais acurada dos três alomorfes [t], [d], [ɪd] correspondentes à pronúncia do sufixo -ed por aprendizes brasileiros? Esses efeitos podem ser verificados nas duas tarefas aplicadas?
- d) como os participantes da pesquisa se sentem em relação ao uso de recursos lúdicos e qual a opinião deles sobre como esses recursos podem atuar no processo de aprendizagem do idioma?

Dessa forma, esta pesquisa busca esclarecer alguns pré-conceitos existentes sobre a aquisição de segunda língua e o desenvolvimento da consciência fonológica por indivíduos jovens e adultos. Principalmente, este estudo visa analisar as contribuições que a ludicidade pode proporcionar para o desenvolvimento da consciência fonológica no contexto analisado, bem como a visão dos participantes em relação ao uso dos recursos lúdicos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Este trabalho também se baseou em estudos feitos anteriormente pela pesquisadora, durante a graduação, especialmente em seu Trabalho de Conclusão de Curso (RECHE, 2019), em relação à ludicidade no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por jovens e adultos. Nele, foi possível observar influências positivas da ludicidade no contexto analisado e, portanto, esta pesquisa visa dar continuidade à anterior, com ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica na faixa etária citada.

Além disso, há diversos estudos publicados sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em LI, especialmente como L1, que envolvem aprendizes crianças. Contudo, há um pequeno número de análises com a mesma delimitação do tema investigado, a qual envolve a consciência fonológica em jovens e adultos em língua inglesa como L2. Também são poucas as publicações que relacionam o desenvolvimento dessa consciência ao uso da ludicidade, o que contribuiu para a motivação desta pesquisa.

Cabe ressaltar a escolha da faixa etária dos participantes deste estudo. É necessário compreender como ocorre a aquisição da segunda língua, bem como o desenvolvimento da consciência fonológica em jovens e adultos. Analisar como a ludicidade pode influenciar nesse processo também é relevante para, então, se repensar as práticas pedagógicas já adotadas e possibilitar práticas pedagógicas de ensino de língua inglesa como língua-alvo que possibilitem os melhores resultados no desenvolvimento de aspectos fonéticos e fonológicos desses estudantes.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é observar e analisar as influências da ludicidade no desenvolvimento da consciência fonológica, em língua inglesa, por aprendizes brasileiros, adultos, especificamente de uma escola particular de idiomas de Pato Branco, Paraná. Como objetivos específicos, podem-se citar:

- a) Observar e compreender quais são as principais dificuldades dos estudantes participantes do estudo em relação à percepção do morfema -

*ed* ao fim de verbos regulares no passado e particípio passado em língua inglesa;

- b) Analisar a percepção dos sons de *-ed* ao fim de verbos regulares no passado e particípio passado após exposição formal dos três alomorfes [t], [d], [ɪd] correspondentes à pronúncia do sufixo *-ed* por aprendizes brasileiros;
- c) Analisar a percepção dos sons de *-ed* ao fim de verbos regulares no passado e particípio passado após intervenção lúdica envolvendo os três alomorfes [t], [d], [ɪd] correspondentes à pronúncia do sufixo *-ed* por aprendizes brasileiros.
- d) Compreender a visão dos participantes sobre como se sentem em relação ao uso de recursos lúdicos e como estes podem atuar no processo de aprendizagem da língua inglesa.

No capítulo de revisão de literatura, é feita uma breve contextualização da área de pesquisa deste trabalho, a Fonética e a Fonologia; também são apresentados os principais termos a serem utilizados ao longo das seções seguintes. Ainda, este capítulo aborda a consciência fonológica, o morfema *-ed* (objeto de estudo desta pesquisa), a ludicidade e a abordagem comunicativa no ensino de língua inglesa. Em seguida, o capítulo de metodologia traz o local de pesquisa, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos, seguidos da análise dos resultados obtidos de modo quali-quantitativo e, por fim, as conclusões finais referentes ao estudo.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Ao longo deste capítulo, serão abordados os principais conceitos a serem utilizados neste trabalho, bem como uma breve contextualização da consciência fonológica, o morfema escolhido como objeto de estudo (-ed), e o ensino de língua inglesa através da ludicidade e da abordagem comunicativa.

A publicação da obra *Curso de Linguística Geral* por Ferdinand de Saussure, em 1916, é considerada o marco inicial da Linguística Moderna, a partir da qual iniciaram os estudos sincrônicos da língua (GOMES, 2021). Com base nos princípios estabelecidos por Saussure, três linguistas russos definiram a diferença entre fonética e fonologia, em 1928: Trubetzkoy, Karceviski e Jakobson. Sendo assim, a Fonética<sup>3</sup> englobaria os fatores materiais da fala, enquanto a Fonologia<sup>4</sup> estudaria os fonemas – elementos imateriais da fala (TRUBETZKOY, 1981, *apud* GOMES, 2021). Trubetzkoy (1981, *apud* GOMES, 2021), por fim, define que o som é a realização fonética do fonema. Ainda, para esses autores, a principal característica do fonema é a sua propriedade distintiva (GOMES, 2021).

Ao longo desta pesquisa, alguns termos relevantes na área da Linguística serão utilizados e, portanto, faz-se necessário conceituá-los. Primeiramente, vale ressaltar que a LI será frequentemente referida como língua-alvo, conforme previamente indicado, a qual Paiva (2014) define como a língua que se objetiva aprender. Além disso, é importante lembrar que a língua materna (L1 ou língua nativa) é a primeira língua que o indivíduo aprende, ainda criança, quando em ambiente monolíngue.

Ainda, quando a aprendizagem da língua inglesa ocorre em um contexto formal de sala de aula, especialmente em um país que não a possui como uma de suas línguas oficiais nem oportuniza diferentes situações de uso, esta é caracterizada como LE (Língua Estrangeira). Paralelamente, quando a aprendizagem da LI ocorre em um local que proporciona seu uso em situações reais de uso, no cotidiano do aprendiz, ou em um país em que ela é uma de suas línguas oficiais, esta é caracterizada como L2. Por exemplo, no Brasil, o inglês pode ser aprendido como língua estrangeira;

---

<sup>3</sup> Richards e Schmidt (2010) destacam que há 3 áreas na Fonética: a Fonética Articulatória (aborda como os sons são produzidos); a Fonética Acústica (lida com a forma com que os sons são transmitidos); e a Fonética Auditiva ou Perceptual (trabalha como os sons são notados pelo ouvido).

<sup>4</sup> Richards e Schmidt (2010) apontam que a Fonologia também engloba o estudo das relações entre as palavras em uma sentença – ou seja, as combinações entre as palavras – e dos padrões de entonação.

enquanto isso, em países como Índia e Nigéria, pode ser aprendido como segunda língua (RICHARDS, SCHMIDT; 2010).

Uma discussão recorrente e importante é em relação aos termos “aquisição” e “aprendizagem” de uma língua. Richards e Schmidt (2010) ressaltam que há teóricos que defendem o uso dos termos como sinônimos, sem apresentar diferenças em seu uso; porém, alguns teóricos apontam uma diferença entre os termos: “aprendizagem” refere-se ao processo consciente que envolve o estudo explícito das regras da língua, em situações de monitoramento, enquanto que “aquisição” se refere ao processo inconsciente de internalização das regras da língua, resultado da exposição ao *input* compreensível, especialmente quando o aprendiz mantém sua atenção ao significado, e não à forma; ainda, há teóricos que utilizam o termo “aquisição” apenas para tratar da aprendizagem de uma primeira língua (língua materna).

A escolha do termo língua-alvo implica a consideração sobre os conceitos de “aquisição” e “aprendizagem” de uma língua. Paiva (2014) aponta que a aquisição de uma língua é a “competência linguística adquirida de forma inconsciente” (PAIVA, 2014, p. 177), enquanto que a aprendizagem de uma LE é a “aprendizagem de outra língua no contexto da língua materna; competência linguística adquirida de forma consciente” (p. 177), de modo semelhante à proposição do termo língua-alvo. Mais recentemente, Larsen-Freeman e Cameron (2008) problematizam a dicotomia aquisição/aprendizagem propondo o conceito de “desenvolvimento” em vez de “aquisição” de um idioma, através de uma visão emergentista em oposição à visão nativista do tema.

DeKeyser (2009) aponta que muitas vezes os termos “aquisição” e “aprendizagem” podem ser utilizados como sinônimos. Enquanto isso, Krashen (1985) declarou que a aprendizagem não pode se tornar aquisição. Para o autor, os dois processos ocorrem paralelamente, contudo, a aquisição demora mais tempo a ocorrer do que a aprendizagem. Esta é a definição de aprendizagem e aquisição que será abordada ao longo desta pesquisa.

Tais definições evidenciam uma diferença baseada nos níveis de consciência que caracterizam os dois construtos: a aquisição de língua refere-se ao desenvolvimento de uma língua de forma inconsciente, de modo natural, assim como se dá a aquisição da língua materna; por outro lado, a aprendizagem de uma língua relaciona-se a um processo consciente em os conteúdos linguísticos são aprendidos

de modo consciente. Entretanto, na própria definição de aprendizagem da autora, o termo aquisição também é utilizado. De fato, a dicotomia aprendizagem e aquisição é extensamente discutida na área de ensino de línguas (LONG; DOUGHTY, 2009). Com base nessas concepções, preferiu-se o uso do termo “aprendizagem” ao longo deste trabalho, especialmente devido ao seu caráter consciente, mas não necessariamente natural, como ocorre com a língua materna.

Ao longo das próximas seções, serão discutidos os principais conceitos-chave para esta pesquisa. Inicialmente, é conceituada a consciência fonológica, com base em Silveira e Alves (2009), Lamprecht *et al.* (2012), Gonçalves e Silveira (2015), Alves *et al.* (2020); ainda, é feita uma breve contextualização histórica em relação às principais abordagens e métodos de ensino, como o Método da Gramática-Tradução, o Método Direto e o Audiolinguismo, com base, especialmente, em Murphy e Baker (2015) e Richards e Schmidt (2010), e com ênfase à Abordagem Comunicativa (RIDGE, 1992; KAWOCHI, 2008; SANT’ANNA; SPAZIANI; GOÉS, 2014). Também é discutido o conceito de inteligibilidade, por meio das ideias de Munro e Derwing (1995b), Jenkins (2000), Derwing; Munro (2005), e Munro (2011); e o ensino de pronúncia (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996).

Na seção 2, dá-se importância ao morfema *-ed*, através da distinção entre fonema e morfema (FROMKIN; RODMAN; HYAMS, 2007; PACHECO; 2010; CRISTÓFARO SILVA, 2011; LAMPRECHT *et al.*, 2012; BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2014). A discussão sobre o conceito de interlíngua também ganha destaque, com base nos seguintes teóricos: Selinker (1972); Mota (2009); Lamprecht *et al.* (2012); Brawerman-Albini *et al.* (2014), e Paiva (2014). Também é feita uma breve revisão dos estudos já feitos sobre o tema: Alves (2004), Frese (2006), Delatorre (2006), e Silveira (2006).

Por fim, na seção 3, o foco é na relação da ludicidade com o ensino de pronúncia em língua inglesa, especialmente na base comunicativa, com base em Huizinga (2000), Luckesi (2002), Lago (2010), Lopes (2011), Potter e Lederman (2013), e Teixeira (2018).

## 2.1 Reflexões sobre a consciência fonológica

Adquirir o sistema sonoro de uma segunda língua é um processo complexo, pois, de acordo com Silveira e Alves (2009), exige certo nível de consciência das formas-alvo. Por esse motivo, o aprendiz deve desenvolver a consciência de que nem todos os sons da sua L1 são produzidos na L2, por exemplo; ou seja, durante a aquisição de um novo sistema sonoro, há desafios relacionados às diferenças e restrições sonoras bem como um a um novo sistema prosódico, como aponta (GONÇALVES; SILVEIRA, 2015).

A consciência fonológica, “faculdade humana de pensar a língua como objeto, de analisar os sons da fala” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 16), é uma habilidade valiosa para o desenvolvimento e aprimoramento da fala e da escrita, podendo facilitar a aquisição de uma LE seja por crianças, seja por adultos. Por meio dela, é possível facilitar a aprendizagem da L2, especialmente devido ao potencial já existente no aprendiz, como o de identificar semelhanças e/ou diferenças entre o sistema linguístico de sua língua materna e da L2 em questão. Assim, Vygotsky (1995) defende que o sucesso no aprendizado de uma língua estrangeira está intrinsecamente relacionado ao grau de maturidade que o aprendiz possui na língua materna, de modo a transferir o sistema de significados já existente nessa para a língua estrangeira.

Desse modo, duas palavras-chaves do conceito de consciência fonológica são reflexão e manipulação. É preciso que o indivíduo seja capaz de reconhecer que a língua pode ser dividida em unidades menores, as quais podem ser segmentadas e manipuladas. Um exemplo disso são as possibilidades de as frases serem segmentadas em palavras, as palavras em sílabas, e assim por diante. Manipular, por sua vez, inclui as habilidades de adicionar, apagar, ou substituir sons (ALVES, 2012). Assim, a consciência fonológica apresenta grande relevância para os processos de ensino-aprendizagem de uma LE, especialmente ao se tratar de questões como oralidade e pronúncia<sup>5</sup>, aspectos intrinsecamente ligados à articulação dos sons da fala. Portanto,

este “pensar conscientemente sobre a língua” – que toma a língua como objeto de reflexão e análise, e implica um direcionamento da atenção para a

---

<sup>5</sup> A pronúncia pode ser definida como a maneira como os sons são produzidos (RICHARDS; SCHMIDT, 2010).



organização estrutural do código – pode ser de grande importância para o próprio estabelecimento da mensagem a ser transmitida, ou ainda para o entendimento daquilo que se está lendo ou ouvindo (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 16).

Sendo assim, a consciência fonológica permite a reflexão sobre o código linguístico e a sua relação quanto à percepção desse código e suas implicações quanto à construção de seu sentido. A percepção pode ser conceituada como “o processo de receber e decodificar *input* falado, escrito ou gesticulado” (CRYSTAL, 2008, p. 356).<sup>6</sup>

Cabe aqui conceituar *input*<sup>7</sup>, termo frequentemente associado ao ensino-aprendizagem de idiomas: “O *input* refere-se à linguagem à qual o aprendiz é exposto e [...] é o resultado da interação, seja com um falante nativo ou com outro aprendiz de L2” (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2014, p. 24).

Por vezes, inadequações de produção e percepção da representação sonora, em nível da palavra, por exemplo, podem gerar um vocábulo diferente do intencionado ou uma palavra inexistente, o que, por sua vez, acarreta problemas na construção de sentido (BLANCO-DUTRA *et al.*, 2012). Muitas vezes, esses desafios são decorrentes de uma concentração especial dos interlocutores a determinados aspectos do *input* acústico, como os de maior saliência perceptual ou de maior carga semântica, pela necessidade de focar no estabelecimento do significado para que haja comunicação entre as partes, o fazendo com que as diferenças entre os sistemas sonoros da L1 e da L2 a não sejam notadas (SILVEIRA; ALVES, 2009).

Contudo, muitas vezes o trabalho com a consciência fonológica é negligenciado em sala de aula, por diversos fatores. Entre eles, Barreto e Alves (2012) ressaltam a falta de conhecimento desses aspectos pelo professor, invariavelmente devido a sua formação, assim como a abordagem de ensino de Língua Inglesa adotada, caso esta não preveja a explicitação dos sons e a prática de pronúncia nas aulas.

Cabe destacar o conceito de prática, definido por DeKeyser (2007, p. 8)<sup>8</sup>: “atividades específicas na segunda língua, interligadas sistematicamente e

---

<sup>6</sup> No original, “[...] the process of receiving and decoding spoken, written or signed input” (CRYSTAL, 2008, p. 356).

<sup>7</sup> Richards e Schmidt (2010) conceituam o *input* como a “linguagem a qual o aprendiz ouve ou recebe e através da qual ele pode aprender” (p. 286). No original, “language which a learner hears or receives and from which he or she can learn”. O processo contrário, ou seja, a linguagem que o aprendiz produz, é chamado *output*.

<sup>8</sup> No original, “[...] specific activities in the second language, engaged in systematically, deliberately, with the goal of developing knowledge of and skills in the second language” (DEKEYSER, 2007, p. 8).

deliberadamente, com o objetivo de desenvolver conhecimento sobre e habilidades na segunda língua”. Ainda, o autor ressalta a importância da prática extensiva.

Reforçando a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o aprendiz da língua inglesa, Lima Jr e Silveira (2020) complementam que o professor deve ter ciência das dificuldades de pronúncia que os falantes do português brasileiro enfrentam no processo de aquisição da língua inglesa.

Relacionando a consciência fonológica com a aprendizagem de uma segunda língua, “[...] cada língua é única; se não for pelo inventário de vogais e de consoantes, será pelas possibilidades de sua distribuição e organização para a formação de unidades linguísticas maiores, portadoras de significado” (MATZENAUER, 2020, p. 8). Vale ressaltar que o aprendiz traz consigo sua bagagem linguística de língua materna, e essa pode ser utilizada no desenvolvimento de suas habilidades fonológicas em L2. De acordo com Brum-de-Paula e Ferreira-Gonçalves (2020), a experiência do aprendiz com seu sistema linguístico da língua materna tem impacto na aquisição do sistema de outras línguas. Desde que haja consciência das diferenças entre os sistemas sonoros da L1 e da L2, a consciência fonológica em L1 pode garantir uma vantagem no processo de aquisição de uma L2 (ALVES, 2012).

Pensando na aquisição de sons da língua inglesa como L2, que são distintos dos existentes na língua portuguesa como L1, essa distinção causa um estranhamento ao aprendiz, pois

No momento em que começa a adquirir um novo sistema linguístico, o aprendiz de L2 costuma deparar-se com inúmeras dificuldades para superar os efeitos do conhecimento fonético-fonológico da sua L1 sobre a fala incipiente em L2, o que parece estar relacionado com uma forte tendência em haver um certo grau de transferência entre esses dois sistemas distintos (BLANK; ZIMMER, 2009, p. 213).

Nesses casos, é preciso que haja uma consciência claramente consolidada das diferenças entre ambos os sistemas, para que a consciência fonológica em L1 não cause dificuldades para o aprendiz, confundindo-o, em vez de o auxiliar. Nesta pesquisa, o morfema *-ed*, sufixo formador dos verbos regulares no passado e participio passado em língua inglesa, foi escolhido como objeto de estudo, o qual será abordado em uma próxima seção.

Ainda, cabe reforçar que o trabalho com pronúncia é essencial no processo de aprendizagem de um novo idioma, especialmente para aprimorar questões de

inteligibilidade, a qual consiste na demonstração do real entendimento de um enunciado – através de uma transcrição ortográfica ou resposta apropriada ao enunciado (GONÇALVES; SILVEIRA, 2015, p. 58).

Ademais, Flege (1995) destaca alguns fatores que impactam na inteligibilidade da fala em uma língua estrangeira, entre eles, a percepção incorreta dos seus sons. Ou seja, uma inadequada percepção dos sons leva a uma má produção desses. Ainda, o *input* inadequado, falta de motivação e falta de interação com a L2 também contribuem para tal.

Muitas vezes, é preciso expandir o repertório sonoro para incluir fonemas, morfemas, padrões de acentuação e entonação, conforme abaixo:

A pronúncia inclui conhecimentos linguísticos sobre a língua a ser ensinada, o que conduz a implicações de ordem fonética, fonológica e prosódica (ritmo, entonação e acentuação). Diz respeito à adoção de novos gestos articulatórios e rítmicos, distintos dos já automatizados e fortemente incorporados, relativos à língua materna do aprendiz. Compreende, igualmente, lidar com aspectos culturais e identitários, ou seja, com aspectos pessoais e motivacionais daquele que seu tempo investe na aquisição de uma LA (BRUM-DE-PAULA; FERREIRA-GONÇALVES, 2020, p. 356).

Assim, Munro (2011) define a inteligibilidade como o aspecto mais relevante da comunicação e sem ela, a comunicação é falha. Contudo, muitas vezes esse aspecto não é abordado em sala de aula. Kelly (1969) foi um dos primeiros autores a citar que a pronúncia é constantemente negligenciada tanto na escola quanto em pesquisas nessa área. O autor também fez uma alusão da pronúncia como sendo a Cinderela do ensino de línguas, por não atingir o patamar de importância da semântica, da lexicografia e da gramática em seus estudos. Essa metáfora também reforça o status pendular desse aspecto da língua no ensino de línguas estrangeiras.

A falta de atenção ao trabalho com pronúncia em sala de aula é histórica. Murphy e Baker (2015) relatam que, no início do século XIX, a ênfase em sala de aula era dada à língua escrita, através da Abordagem de Gramática e Tradução, e da Abordagem Baseada na Leitura. Isso mudou vagamente com a ascensão do Método Direto, nos anos de 1850, período precursor da abordagem imitativa-intuitiva e que enfatizava a linguagem oral. Este método possuía como princípios básicos, de acordo com Richards e Schmidt (2010): o uso apenas da língua-alvo durante as aulas; o ensino do significado das palavras deveria estar associado ao uso de ações, mímicas, objetos, gestos, situações, entre outros; foco na aprendizagem da fala, primeiramente;

ensino indutivo da gramática. Portanto, este foi o primeiro método baseado no ensino da oralidade.

Murphy e Baker (2015) apontam que houve um retorno à ênfase no aprendizado por imitação na década de 1960, quando iniciou a era do Método Audiolingual, o qual fazia o uso excessivo de práticas de repetição, imitação e memorização, ao mesmo tempo em que se apropriava de recursos tecnológicos, como cabines e gravadores portáteis. O Audiolinguismo também objetivava a pronúncia ideal – do falante nativo<sup>9</sup>. Portanto, este método “defendia que a prática dos padrões cuidadosamente construída resultaria na formação de bons hábitos linguísticos considerados necessários para uma aprendizagem significativa da língua” (MUSUMECI, 2009, p. 45)<sup>10</sup>. Outras características desse método consistiam em: ênfase ao ensino da fala e da compreensão auditiva antes das demais habilidades; frequente uso de diálogos e *drills*<sup>11</sup> para as práticas de uso da língua; desencorajamento do uso da língua materna em sala de aula (RICHARDS; SCHMIDT, 2010).

Em seguida, surgiu a Abordagem Comunicativa (AC) como oposição ao gerativismo. A partir da década de 1970, houve uma ênfase à comunicação, e o objetivo do falante nativo passou a ser visto como impossível de ser atingido. Também houve grande produção de materiais voltados ao ensino de pronúncia, como livros didáticos e para formação de professores. Ainda, com a AC houve a busca pelo refinamento cognitivo e pela facilitação da inteligibilidade. Os principais fundamentos

---

<sup>9</sup> De acordo com Richards e Schmidt (2010), o falante nativo é “uma pessoa que aprende uma língua quando criança e continua a usá-la fluentemente como língua dominante. Falantes nativos usam uma língua gramaticalmente, fluentemente e apropriadamente para se identificar com uma comunidade em que esta língua é falada, e para ter intuições claras sobre o que é considerado gramatical ou não gramatical na língua” (p. 386). No original, “a person who learns a language as a child and continues to use it fluently as a dominant language. Native speakers are said to use a language grammatically, fluently and appropriately, to identify with a community where it is spoken, and to have clear intuitions about what is considered grammatical or ungrammatical in the language”.

<sup>10</sup> No original, “[...] advocated carefully constructed pattern practice that would result in the formation of good linguistic habits deemed necessary for successful language learning” (MUSUMECI, 2009, p. 45).

<sup>11</sup> *Drills* podem ser definidos como “uma técnica comumente usada em metodologias antigas de ensino de línguas, especialmente no método audiolingual, e usada para praticar sons ou padrões de frases, baseada na repetição ou prática guiada” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 184). No original, “a technique commonly used in older methods of language teaching particularly the audiolingual method and used for practising sounds or sentence patterns in a language, based on guided repetition or practice”. Os autores ainda destacam que é comum os *drills* serem divididos em duas partes: primeiramente, o professor apresenta uma frase ou sentença como estímulo e, então, os estudantes geram respostas a partir da repetição, substituição ou transformação de partes da sentença ou da sentença em si.

desta abordagem, baseados em Richards e Schmidt (2010), são: foco no uso da língua em situações comunicativas, em situações autênticas e significativas; objetiva a fluência e a exatidão do uso da língua; integração das diferentes habilidades linguísticas (fala, leitura, escrita e compreensão auditiva); o processo de aprendizagem é visto como uma construção criativa que envolve testes e erros.

A priori, é importante rever o conceito de abordagem. Ela está intrinsecamente ligada à filosofia de trabalho do professor, suas crenças e seus princípios, como ressalta Almeida Filho (2005):

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (p. 13).

Ademais, Richards e Schmidt (2010) a definem como “a teoria, filosofia e os princípios que fundamentam um determinado conjunto de práticas de ensino” (p. 30)<sup>12</sup>, e ainda trazem uma distinção importante entre três conceitos intrinsecamente ligados ao ensino de línguas: abordagem, método e técnica. Sendo assim, a abordagem pode ser conceituada como as teorias que embasam como a língua é aprendida; o método refere-se aos diferentes modos de ensinar a língua em questão; e, por fim, a técnica abrange as diferentes atividades utilizadas em sala para praticar as competências da língua. O termo “metodologia” também é frequentemente associado a este tópico, o qual pode ser definido como “o estudo das práticas e procedimentos utilizados no ensino, e os princípios e crenças que embasam eles” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 363)<sup>13</sup>.

Portanto, o docente é fortemente influenciado pela abordagem adotada em sala de aula, a qual implica a elaboração das atividades, na avaliação e na própria condução das aulas. Na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, há três grandes abordagens, como ressalta Kawachi (2008): a tradicional, a estrutural e a comunicativa. Este estudo dará ênfase à abordagem comunicativa, a qual norteia a proposta de ensino de línguas da escola de idiomas, contexto da presente pesquisa.

---

<sup>12</sup> No original, “the theory, philosophy and principles underlying a particular set of teaching practices” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 30).

<sup>13</sup> No original, “the study of the practices and procedures used in teaching, and the principles and beliefs that underlie them” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 363).

A abordagem comunicativa surgiu na Europa, no final da década de 1960, como uma oposição às teorias de Chomsky, o qual defendia a ideia do falante ideal como aquele que é detentor de pleno conhecimento da língua (SANT'ANNA; SPAZIANI; GOÉS, 2014). Sua ascensão também foi uma reação à artificialidade e às limitações observadas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras naquela época, além da necessidade de que se aprendesse rapidamente a falar um novo idioma, especialmente no âmbito laboral (RIDGE, 1992). Entre seus principais precursores, pode-se citar: Hymes (1972); Widdowson (1992); Richards; Rodgers (2001) e Larsen-Freeman (2000). Essa abordagem defende a visão de língua como discurso, voltada para a construção de sentido, com propósitos comunicativos e interacionais (SANT'ANNA; SPAZIANI; GOÉS, 2014), ou seja, a língua é um sistema que serve à comunicação. A ideia de língua como interação presume alguns elementos, como o sujeito que realiza o discurso e o sujeito ouvinte/leitor, as especificidades culturais desses, bem como o contexto tanto de produção quanto de recepção do enunciado (OLIVEIRA, 2014).

Outro princípio da abordagem comunicativa é que o objetivo do ensino de línguas seja a capacidade do aprendiz usar a língua efetivamente (RIDGE, 1992). Ainda, Hymes (1972) defende que é necessário não apenas ter conhecimento das regras gramaticais da língua, mas também a habilidade de utilizá-las de acordo com a situação real de uso. Por isso, o ensino dos elementos linguísticos é atrelado às noções semânticas e às funções sociais da língua, aplicados às quatro habilidades de comunicação (leitura, escrita, compreensão auditiva e fala), simultaneamente, de modo a focar no uso da língua em detrimento da forma (MONTEIRO, 2004).

Durante uma aula comunicativa, muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem envolve o desenvolvimento da autonomia<sup>14</sup> do aluno e requer sua participação ativa no processo, no qual o professor atua como facilitador do processo (CUNHA; MICCOLI *et. al.*, 2016). Um exemplo é a realização de atividades em duplas, especialmente de conversação, em que um estudante pode auxiliar o outro em relação

---

<sup>14</sup> Richards e Schmidt (2010) a definem como: “a habilidade de o indivíduo assumir o controle sobre sua própria aprendizagem e ser responsável pelas decisões em relação aos seus objetivos, processos de aprendizagem e implementação de suas necessidades na aprendizagem de uma língua” (p. 44). No original, “the ability to take charge of one’s own learning and to be responsible for decisions concerning the goals, learning processes, and implementation of one’s language learning needs”.

a vocabulário, gramática, e demais aspectos da língua aplicados às situações de uso, enquanto o professor atua como um facilitador, auxiliando-os, caso necessário, fazendo correções ou esclarecendo dúvidas em momentos oportunos. É importante considerar que

Nessa abordagem os erros são tolerados e tidos como resultados naturais da comunicação. Os alunos são encorajados a expressarem suas idéias [sic] e opiniões sem se preocuparem se a forma está correta, pois o objetivo é estabelecer uma comunicação, uma interação entre os falantes por meio da língua-alvo (KAWACHI, 2008, p. 26).

Em relação à forma, cabe destacar a diferença entre os termos *error* e *mistake*, como apontado por Richards e Schmidt (2010): “Uma distinção é feita, às vezes, entre um *error*, que resulta de um conhecimento incompleto, e um *mistake* feito pelo aprendiz quando escrevendo ou falando e que é causado por falta de atenção, cansaço, descuido ou outro aspecto de performance” (p. 201).<sup>15</sup>

Ainda, Sant’Anna; Spaziani; e Goés (2014) explicam que a interação em pares ou grupos é frequente nesta abordagem, a fim de que a língua seja aplicada em situações reais de uso (como em atividades de *role play* - dramatização, interpretação de papéis -, nas quais os estudantes simulam diálogos e situações em aeroportos, restaurante, entre outros). Assim, atividades que priorizam o trabalho com negociações de sentido (jogos, role plays, e atividades em duplas e/ou grupos) são essenciais nesta abordagem (RIDGE, 1992), importância dada também à percepção dos estudantes em relação ao uso da língua em variados contextos sociais, além de estimular a criatividade.

A abordagem comunicativa também prevê que as aulas sejam realizadas na língua-alvo desde os níveis mais básicos com intuito a oferecer *input* necessário para o desenvolvimento da língua-alvo, privilegiando o uso da língua em situações autênticas de interação ou que reproduzam uma necessidade real de comunicação (SANT’ANNA; SPAZIANI; GOÉS, 2014). O *input* em forma autêntica com a intenção comunicativa indica foco tanto na forma quanto no sentido (RIDGE, 1992). Além de situações autênticas, defende-se o uso de materiais autênticos para propósitos comunicativos.

---

<sup>15</sup> No original, “A distinction is sometimes made between an error, which results from incomplete knowledge, and a mistake made by a learner when writing or speaking and which is caused by lack of attention, fatigue, carelessness, or some other aspect of performance” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 201).

No ensino de línguas, o uso de materiais que não foram originalmente desenvolvidos para fins pedagógicos, como o uso de revistas, jornais, propagandas, notícias ou canções. Tais materiais são frequentemente considerados por conterem exemplos mais realistas e naturais de uso da língua do que aqueles encontrados em materiais didáticos ou em outros materiais especialmente desenvolvidos para o ensino (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 43).<sup>16</sup>

Por fim, Sant’Anna; Spaziani; e Goés (2014) apontam que a AC propicia o uso de jogos e músicas durante as aulas de Língua Inglesa, pois prevê que os aprendizes sejam expostos à língua em situações reais e autênticas de comunicação. Assim, os jogos permitem que haja uma interação entre os estudantes e levam os aprendizes a notarem se a comunicação foi efetiva. Ainda, a música pode ter relevância nas aulas em que a abordagem comunicativa é adotada, pois é importante que os alunos ouçam a língua-alvo em situações reais de uso. Ademais, é possível utilizá-la de modo a envolver o desenvolvimento das quatro habilidades da língua, de forma contextualizada e através de material autêntico, no nível apropriado ao dos estudantes, o que proporciona o interesse do aprendiz por uma aprendizagem significativa (KAWOCHI, 2008). Outros benefícios desses recursos lúdicos serão abordados adiante.

Cabe ressaltar que a inteligibilidade, desse modo, substitui o objetivo de se adquirir a pronúncia mais próxima possível de um falante nativo – durante interações comunicativas, o foco é uma pronúncia inteligível, e não livre de sotaque estrangeiro (ALBUQUERQUE, 2019). Sendo assim, o sotaque não possui papel relevante nem deve ser um ponto crucial no ensino da L2. Munro, Derwing e Holtby (2011) concluíram que a inteligibilidade é importante tanto para os falantes quanto para os ouvintes da língua; também, quanto menor a interação com falantes não nativos da língua inglesa, maiores são os problemas de inteligibilidade; por fim, falantes não nativos de L1 possuem maior inteligibilidade quando comunicam entre si.

---

<sup>16</sup> No original, “In language teaching, the use of materials that were not originally developed for pedagogical purposes, such as the use of magazines, newspapers, advertisements, news reports, or songs. Such materials are often thought to contain more realistic and natural examples of language use than those found in textbooks and other specially developed teaching materials” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 43).



Além disso, no ensino de língua inglesa para adultos, o aspecto da pronúncia parece causar insegurança nos estudantes, devido às incertezas quanto à pronúncia tida como adequada. A aprendizagem precoce de uma LE pode levar o aprendiz a desenvolver a pronúncia mais acurada, mas essa não é uma regra, pois os estudos indicam a possibilidade de desenvolvimento de pronúncia adequada na L2, com o mesmo sucesso, na fase adulta (BRUM-DE-PAULA; FERREIRA-GONÇALVES, 2020).

Como já citado nesta pesquisa, baseado em Silveira e Alves (2009), a percepção e a consciência das diferenças entre os sistemas sonoros da L1 e da L2 são de extrema relevância para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, os autores destacam um conceito importante para o trabalho com pronúncia em L2: o *noticing* do *input*, defendido também por Alves e Zimmer (2005), e Zimmer e Alves (2006). Alves (2012) ainda apresenta uma diferenciação importante: os sons distintivos são aqueles que produzem diferença de significado (ex: *cat* e *catch*), enquanto os não distintivos não produzem diferença de significado (ex: *cat* com [t] plosivo e *cat* com [t] mudo).

Este aspecto, então, pode ser visto como pré-requisito para a aquisição do sistema sonoro de uma L2, pois “é preciso que haja o processamento das diferenças entre os padrões fonético-fonológicos da língua-fonte e da língua-alvo” (SILVEIRA; ALVES, 2009, p. 3). Contudo, muitas vezes o *noticing* também pode ser prejudicado na exposição ao *input* sonoro, o que Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) atribuem à dificuldade dos aprendizes em segmentarem o *input* sonoro em unidades menores, bem como à tendência de interpretar aspectos da L2 como os da L1.

Portanto, nem sempre o aprendiz percebe espontaneamente as diferenças entre ambos os sistemas, o que leva ao papel essencial do professor: ele pode facilitar o *noticing*, levando os alunos a darem mais atenção aos aspectos da pronúncia, através da percepção e do processamento do *input*, por meio da exposição a ele (SILVEIRA; ALVES, 2009). Ou seja, “é importante que a prática do professor se caracterize como uma oportunidade de uso significativo e contextualizado das formas-alvo” (ALVES, 2009, p. 4), aliando a instrução explícita à abordagem comunicativa, por exemplo. Entretanto, Munro (2008) aponta que a escolha da abordagem a ser adotada em sala de aula depende do material disponível para o trabalho com pronúncia, bem como da demanda dos ouvintes e falantes.

Também vale ressaltar outros fatores que interferem na produção de sons da língua-alvo (CUNHA; MICCOLI *et al.*, 2016), entre eles: a adoção de uma metodologia baseada na linguagem escrita, e não na linguagem oral; limitação do tempo de produção do aprendiz durante a aula; preocupação excessiva com aspectos gramaticais; e um ambiente de aprendizagem sob pressão.

Gonçalves e Silveira (2015), em uma breve revisão teórica, denotam que o objetivo de grande parte dos aprendizes brasileiros de língua inglesa é atingir a pronúncia o mais similar possível à de um falante nativo. Contudo, o mito do falante nativo tem sido contestado e superado na área de estudos de LI (DARWING; MUNRO, 2005; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; RAJAGOPALAN, 2004).

De fato, a área apresenta uma mudança de paradigma, rejeitando a ideia do falante ideal e prezando a inteligibilidade - especialmente devido às mudanças que ocorreram no século XX, com o conceito de língua inglesa como língua internacional<sup>17</sup> ou franca<sup>18</sup>, utilizada entre pessoas de diversas L1, de diversos países, nos mais diversos contextos comunicativos (JENKINS, 2000) – dando recursos aos estudantes para compreenderem falantes do idioma e também serem compreendidos por esses. Conseqüentemente, é preciso que a pronúncia seja considerada como o meio pelo qual o aprendiz poderá aprimorar sua expressão do conteúdo comunicativo, e não apenas como um fim por si só (BARRETO; ALVES, 2012). Portanto, a inteligibilidade tem sido vista como um dos objetivos do ensino de pronúncia (DERWING; MUNRO, 2005).

Ainda, Jenkins (2000) indica alguns itens como prioritários para a inteligibilidade fonológica mútua, entre eles: sons consonantais; simplificação de encontros consonantais; duração da vogal; e acento nuclear. Kenworthy (1987) aponta que se um som ou traço é substituído por outro em sua pronúncia por um falante estrangeiro, e causa uma compreensão diferente daquela que ele tinha em mente, ele não foi inteligível. Entretanto, Jenkins (2000) questiona essa responsabilidade destinada ao

---

<sup>17</sup> Para Richards e Schmidt (2010), “termo usado para caracterizar o status do Inglês como a principal segunda língua do mundo e a língua mais comumente utilizada para negociações internacionais, comércio, viagens, comunicação, etc.” (p. 196). No original, “a term used to characterize the status of English as the world’s major second language and the commonest language used for international business, trade, travel, communication, etc.”.

<sup>18</sup> Para Richards e Schmidt (2010), “termo usado para descrever o status do Inglês quando é utilizado como língua de comunicação entre duas ou mais pessoas que não possuem este idioma como sua primeira língua” (p. 196). No original, “a term used to describe the status of English when it is used as a language of communication between two or more people who do not have English as a first language”.

falante não nativo, e ressalta a contribuição de fatores como habilidade de processamento e conhecimento prévio do ouvindo neste processo.

Além disso, o Inglês como Língua Franca (*ELF – English as a Lingua Franca*) enfatiza o papel do idioma na comunicação entre falantes de diferentes L1; sugere a ideia de comunidade entre os falantes, focando nos aspectos que os falantes possuem em comum, e não nas diferenças; aceita a “mistura” de línguas, mantendo características das L1, como o sotaque (JENKINS, 2000).

Munro e Derwing (1995b) também descrevem o conceito de inteligibilidade<sup>19</sup>: esta é entendida como o grau de compreensão de um enunciado, ou seja, o quanto de um enunciado é efetivamente entendido. Assim, um enunciado pode ser inteligível mesmo que o ouvinte precise fazer esforços para entendê-lo. Ela pode ser avaliada através da transcrição ortográfica, seja de palavras, sentenças ou unidades maiores. Quando a inteligibilidade está ligada à oralidade, pressupõe-se que há ao menos dois participantes em interação (no mínimo, um falante e um ouvinte), os quais vão conceder suas características à produção e à percepção do enunciado (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2014). Nesse caso, “cada um tem a responsabilidade de ser entendido e de fazer um esforço para entender” (p. 233). Dessa forma, as autoras apontam alguns aspectos como empecilhos à inteligibilidade, entre eles: falas pausadas; hesitações; autocorreções; reestruturações; nível de proficiência no idioma em questão; velocidade da fala; qualidade da voz; fatores suprasegmentais (ritmo, acento tônico, entonação); fatores segmentais (produção dos sons individualmente). Como contribuintes para a inteligibilidade, destacam-se a similaridade e afamiliaridade entre a L1 e a L2.

Ademais, Brawerman-Albini *et al.* (2014) abordam que a definição de quão fluente um indivíduo é em relação à língua-alvo é algo aberto a interpretações, ou seja, relativo. As autoras enfatizam o fato que o número de falantes de inglês como L2 atualmente supera o de falantes nativos deste idioma. Dessa maneira, a língua inglesa dissociou-se da ideia de ser pertencente a apenas um lugar, cultura, povo.

Desse modo, o professor precisa compreender que os erros de pronúncia são frequentemente associados ao processamento dos sons da L2 como se esses fossem iguais aos da língua materna (ALVES; BARRETO, 2012), pois “aprendizes de uma L2

---

<sup>19</sup> Assim como Richards e Schmidt (2010), os quais a conceituam como “o grau com que a mensagem pode ser compreendida” (p. 289). No original, “the degree to which a message can be understood”.

costumam identificar sons da L2 com elementos fônicos da L1, mesmo quando ambos os sons diferem acústica e articulatoriamente” (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2014, p. 23). Ao compreender as semelhanças e diferenças existentes entre a L1 e a L2, o professor poderá prever determinados desvios, o que contribui para o planejamento de suas práticas.

Além disso, propõe-se que a pronúncia não seja trabalhada de forma isolada durante as aulas de Língua Inglesa, mas em conjunto com as demais habilidades, definidas por Richards e Schmidt (2010) como “o modo ou maneira em que a língua utilizada. Compreensão auditiva, fala, leitura e escrita são geralmente chamadas de ‘as quatro habilidades’ (p. 322)<sup>20</sup>. Os autores acrescentam que fala e escrita podem ser chamadas de habilidades ativas/produzidas, enquanto a leitura e a compreensão auditiva caracterizam-se como habilidades passivas/receptivas. Ou seja, a aula de pronúncia deve ser integrada às demais habilidades da língua, pois conforme ela é adaptada e aliada às atividades mais amplas, maior será sua relevância em sala de aula (LIMA JR; SILVEIRA, 2020).

Portanto, é importante que o ensino de pronúncia seja aliado ao trabalho com os demais aspectos linguísticos em sala de aula, de forma abrangente, variada e significativa (ALVES, 2012), envolvendo não só a forma, mas a construção de sentido em consonância com a visão de língua como comunicação. Por fim, para professores desenvolverem o trabalho com a pronúncia aliado à construção de sentido (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996), é preciso uma reflexão teórica, mas também uma escolha criteriosa dos recursos que serão utilizados para possibilitar uma prática de pronúncia mais eficaz (BLANCO-DUTRA *et al.*, 2012).

## **2.2 Análises sobre o morfema -ed**

Para esta pesquisa, o objeto de estudo será a percepção e produção do morfema *-ed* ao fim de verbos regulares no passado e passado particípio em língua inglesa. Inicialmente, é importante fazer algumas distinções entre os termos “fonema” e “morfema”, para subsequentemente aprofundar a discussão para aspectos de percepção e produção do referido morfema.

---

<sup>20</sup> No original, “the mode or manner in which language is used. Listening, speaking, reading, and writing are generally called the four language skills”.

Para Lamprecht *et al.* (2012), o fonema consiste em uma “unidade fonológica abstrata, contrastiva em uma dada língua. Dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado” (p. 261). Em outras palavras, é a “unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua” (CRISTÓFARO SILVA, 2011, p. 109).

O morfema, por sua vez, é a “menor unidade gramatical que carrega significado. As palavras são constituídas de um ou mais morfemas<sup>21</sup>” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 263). Os morfemas também podem ser classificados como lexicais – que atuam na expansão do léxico, como *-ship* em *relationship* e *friendship* – ou gramaticais – que atuam na gramática, como o *-ed* em verbos regulares no passado e participio passado (*worked*, *touched*, entre outros) (PACHECO, 2010). Fromkin, Rodman e Hyams (2007) consideram a existência de oito morfemas gramaticais em língua inglesa: *plural -s*; *progressive -ing*; *third person singular -s*; *regular past -ed*; *past participle -en*; *possessive -’s*; *comparative -er*, e *superlative -est*.

Pacheco (2010) ressalta que os morfemas “normalmente possuem também alguma forma concreta de exponência – isto é, uma realização fonética ou fonológica” (p. 28). Quando isso ocorre, os morfemas podem se materializar em mais de um modo distinto, possibilidade essa conhecida como alomorfia. Assim, quando o morfema apresenta variantes, essas são chamadas de alomorfes (CRISTÓFARO SILVA, 2011; RICHARDS, SCHMIDT, 2010). Este fenômeno possui relevância nos estudos sobre aquisição de uma língua-alvo, pois morfemas que apresentam mais de uma possibilidade de realização alomórfica comumente são mais difíceis de serem adquiridos (PACHECO, 2010).

Desse modo, o morfema *-ed* foi selecionado para análise especialmente com base em estudos anteriores sobre os aspectos de pronúncia relevantes para os aprendizes brasileiros de língua inglesa. Além disso, a consciência morfológica é muito pouco analisada em estudos brasileiros, de acordo com Lorandi e Karmiloff-Smith (2011). De fato, tal morfema foi percebido como um deságio para os aprendizes brasileiros. Brawerman-Albini *et al.* (2014) afirmam:

---

<sup>21</sup> Richards e Schmidt (2010) ainda apontam que os morfemas não podem ser divididos sem alterar ou destruir seu significado.

[...] um dos mais destacados problemas de pronúncia da língua inglesa para o aprendiz brasileiro é a produção do final *-ed* do passado e participio passado dos verbos regulares. [...] a pronúncia de palavras com o morfema *-ed* por brasileiros é frequentemente carregada de forte sotaque (p. 173).

Brawerman-Albini *et al.* (2014) ainda explicam:

Quando um morfema é adicionado a uma palavra, podem ocorrer modificações na pronúncia por acionamento de regras fonológicas. Um exemplo disso é o que acontece com o morfema *-ed*, que possui três alomorfes, /t/, /d/ e /ɪd/ e a realização de cada um deles vai depender do segmento final da palavra a qual o morfema se junta (p. 173).

Tal assertiva vai ao encontro de Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), pois as autoras afirmam que, ao não conhecer as regras fonológicas de tal aspecto, o aprendiz tende a produzir o *-ed* sempre como uma sílaba completa [ɪd] ou [ɛd]. No caso de falantes do português brasileiro como língua materna, o fenômeno também acontece devido aos encontros consonantais finais serem de rara ocorrência, uma vez que há uma preferência pelo padrão silábico consoante-vogal (CV) em língua portuguesa, além da influência da representação gráfica dos sons da língua sobre a produção oral.

Outro fator que levou à escolha deste morfema é devido a sua produção incorreta comprometer a inteligibilidade durante a comunicação, visto que altera o ritmo da fala. Brawerman-Albini *et al.* (2014) apontam que diversos estudos já indicaram a importância da inteligibilidade no ensino-aprendizagem de uma L2:

Kenworthy (1987) [...] defende que só há problema quando há falha na comunicação e por isso a meta deve ser a inteligibilidade. [...] Para Celce-Murcia *et al.* (2004), o ensino de pronúncia deve ter um objetivo de longo prazo com foco na inteligibilidade [...]. A competência intercultural é proposta por Corbett (2010) [...] pois o importante para o aprendiz é a capacidade de se comunicar de forma efetiva nos mais diversos contextos” (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2014, p. 26-27).

Um processo frequentemente associado à produção do som de *-ed* é a epêntese<sup>22</sup>, definida como “o acréscimo das vogais /e/, /i/ ou /ə/<sup>23</sup> a consoantes

---

<sup>22</sup> Segundo Richards; Schmidt (2010), “a adição de uma vogal ou consoante no início de uma palavra ou entre sons. Ela ocorre frequentemente durante a aprendizagem de uma língua quando esta possui combinações de vogais ou consoantes diferentes das presentes na língua materna do aprendiz” (p. 199). No original, “the addition of a vowel or consonant at the beginning of a word or between sounds. This often happens in language learning when the language which is being learned has different combinations of vowels or consonants from the learner’s first language”.

<sup>23</sup> Segundo Brawerman-Albini *et al.*, “Alomorfes são variantes de um morfema, ou seja, formas diferentes de realização de um morfema, sem mudar-lhe o significado” (2014, p. 174).

internas ou final de palavra; ou a encontros consonantais iniciais e finais da L2” (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2014, p. 157). Jenkins (2000) listou alguns itens fonéticos fundamentais para a inteligibilidade, ou seja, para uma comunicação efetiva entre os falantes da L2. Desse modo, ressaltou que uma das principais características do sotaque brasileiro de aprendizes de língua inglesa é a produção de uma epêntese vocálica ao pronunciar palavras finalizadas com o morfema *-ed*, no passado simples e particípio passado dos verbos regulares. De fato, Riella (2013) ressalva que já foram realizadas diversas pesquisas que chegaram a esta mesma afirmação: a epêntese vocálica é uma característica do sotaque brasileiro por aprendizes de língua inglesa.

Brawerman-Albini *et al.* (2014) explicam que a forma básica do morfema *-ed* é o alomorfe [d], o qual ocorre quando o *-ed* é adicionado a verbos que terminam com segmentos vozeados (exceto em [d]). Tal acréscimo do sufixo *-ed* resulta em encontros consonantais finais, os quais são raros no português brasileiro, gerando dificuldade para o aprendiz brasileiro na produção da maioria dos verbos regulares no passado e particípio passado do inglês. Tal dificuldade leva à frequente realização de epêntese entre as duas consoantes do encontro. Consequentemente, é possível que se pronuncie o verbo flexionado *lived* /lɪvd/ como [ˈlɪvɪd]” (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2014, p. 174).

Ainda, Brawerman-Albini *et al.* (2014) explicitam que o segundo alomorfe ocorre quando o *-ed* é adicionado a verbos que terminam com consoante não vozeada, o qual é pronunciado, então, como [t] (por exemplo, em *baked*, *dropped* e *finished*). E o terceiro alomorfe ocorre quando o *-ed* é adicionado a verbos que terminam com [t] ou [d]; nesse caso, sendo pronunciado como [ɪd] ou [əd].

No português brasileiro, não há o som consonantal de [t] ou [d] no fim de palavras, por vezes, levando o falante a adicionar uma vogal no final da palavra, como [ˈlɪvɪdi] para *lived*. Brawerman-Albini *et al.* (2014) acrescentam que esse fenômeno é chamado de paragoge: adição de um segmento ou sílaba ao final da palavra. Resumidamente, ambos os fenômenos, epêntese e paragoge, ocorrem devido à produção de segmentos em posições silábicas não existentes na língua materna do aprendiz falante do português brasileiro, além das estruturas diferenciadas em ambos os sistemas linguísticos (por exemplo, no português brasileiro, comumente há estruturas silábicas representadas por consoante e vogal – CV –, enquanto que no inglês é mais recorrente a estrutura CVC – consoante, vogal, consoante). Contudo, a

epêntese também ocorre no sistema linguístico do português brasileiro, embora com pouca frequência. Alguns exemplos, neste caso, são: “pneu”, “advogado” e “técnica”.

Devido à L1 ser uma língua opaca, com diversas inconsistências na relação grafema-fonema, além de impactar os processos da leitura (SILVEIRA; ALVES, 2012), a ortografia também pode impactar a pronúncia do aprendiz deste idioma (ESCUADERO, 2015). Por outro lado, a língua portuguesa é uma língua transparente, em que há mais consistência na relação grafema-fonema, o que tendência o aprendiz brasileiro a pronunciar a palavra como ela é escrita, letra por letra (BRAWERMAN-ALBINI et al., 2014).

Assim, Mota (2009) reforça que o princípio alfabético se baseia na ideia de que as letras devem corresponder ao som exato das palavras, contudo, na língua inglesa esta relação é mais opaca do que em línguas como o português brasileiro. Desse modo, diversas irregularidades produzidas por aprendizes do inglês como língua estrangeira são provocadas pela estrutura morfológica das palavras (CHOMSKY & HALLE, 1968; STERLING, 1991, *apud* MOTA, 2009). Silveira e Alves (2009) também ressaltam a influência desses aspectos na ocorrência de fenômenos como vogais epentéticas ao final de palavras em língua inglesa:

A questão referente à consciência dos diferentes padrões grafo-fônico-fonológicos da L1 e da L2 merece destaque especial na aquisição da fonologia do inglês por falantes do português brasileiro. De fato, enquanto o inglês apresenta uma relação grafo-fônico-fonológica opaca (AKAMATSU, 2002), o português apresenta um padrão de ortografia transparente. Dadas as diferenças no que diz respeito ao grau de opacidade entre a língua-fonte e a língua-alvo, a tendência, portanto, é de que os aprendizes brasileiros transfiram os padrões grafo-fônico-fonológicos da L1 para a L2 (ZIMMER, 2004; SILVEIRA, 2009) (SILVEIRA; ALVES, 2009, p. 4).

Assim, a transferência dos padrões grafo-fônico-fonológicos da L2 para a L1 é responsável pela produção diferenciada do *-ed* pelos aprendizes brasileiros de inglês (SILVEIRA; ALVES, 2009). A essas questões, pode-se acrescentar, ainda, que muitos professores baseiam o ensino da linguagem oral em modelos da linguagem escrita (como o Método da Gramática-Tradução, ou o Método de Leitura), ignorando as diferenças existentes entre elas (CUNHA; MICCOLI *et. al.*, 2016). Sendo assim, o ensino explícito da pronúncia, ao longo do aprendizado, permite ao aluno identificar características fonéticas dos novos sons da língua estrangeira, a partir dos quais já conhece em sua língua materna (BRAWERMAN-ALBINI *et. al.*, 2014).



Ademais, as autoras sugerem intervenções teórica e empiricamente embasadas para os ajustes à produção do morfema *-ed*, de modo a promover a inteligibilidade e possibilitar a comunicação em L1. As intervenções propostas envolvem a inclusão de exercícios de pronúncia em sala de aula que agucem a percepção do aprendiz em relação ao som do *-ed* e, desse modo, atinja-se a produção mais próxima possível da forma-alvo, bem como a repetição em situações de comunicação, ou seja, aplicar o que foi visto em sala de aula em situações reais do cotidiano comunicativo do aluno.

Sendo assim, as dificuldades na pronúncia do *-ed* são comuns entre aprendizes brasileiros de língua inglesa. No Brasil, há alguns estudos focados na pronúncia do *-ed*, entre eles: Alves (2004), Frese (2006), Delatorre (2006), Silveira (2006), Gomes (2009) e Delatorre (2017).

Alves (2004) e Silveira (2006) desenvolveram pesquisas com o objetivo de compreender o papel da instrução explícita na aquisição da pronúncia do morfema *-ed* por aprendizes brasileiros de língua inglesa, baseados na tese de que este tipo de instrução contribui para que os aprendizes notem as diferenças entre o sistema sonoro da L1 e o da L2. Assim, os experimentos foram feitos com pré-testes, um período de instrução e, por fim, pós-testes.

Alves (2004) buscou compreender o papel da instrução explícita na produção de verbos com a marca *-ed* através da participação de 7 acadêmicos do segundo semestre do curso de Letras, matriculados na disciplina de Interfonologia Português- Inglês, os quais apresentavam um nível pré-intermediário do idioma. Para a coleta de dados, foram utilizados três testes: (1) leitura oral de uma história; (2) leitura oral de frases que faziam parte de uma atividade de julgamento gramatical; e (3) uma entrevista. Após isso, durante a fase de instrução explícita (em um período de duas semanas), foram realizadas (1) a leitura de artigos sobre a estrutura silábica de ambos os sistemas linguísticos (português brasileiro e inglês); (2) a instrução explícita sobre as possíveis pronúncias do morfema *-ed*; e (3) a prática da estrutura-alvo, com atividades controladas e de abordagem comunicativa.

Após quatro semanas dessa fase, foi aplicado o primeiro pós-teste para verificar os possíveis efeitos da instrução explícita; oito semanas após a instrução, foi aplicado um segundo pós-teste para verificar os possíveis efeitos a longo prazo da instrução explícita. Como resultado, observou-se que, no pré-teste, os participantes

obtiveram baixos índices de produção correta do morfema *-ed*. Posteriormente, os resultados dos pós-testes apontaram efeitos satisfatórios da instrução explícita, pois as formas-alvo passaram a ser produzidas mais frequentemente nesse período.

Assim, Alves (2004) concluiu que a instrução leva à percepção de aspectos da língua-alvo que antes não eram tidos com atenção pelo aprendiz. Ou seja, antes da intervenção, os aprendizes brasileiros notavam apenas um único som para o *-ed*, o qual seria pronunciado como [ɪd] ou [əd] em todos os contextos. Assim, o autor observou que a prática pedagógica pode refinar a percepção dos demais alofones do morfema *-ed*, aprimorando a consequente produção pelos aprendizes.

Silveira (2006) pesquisou também o papel da instrução explícita na produção e na percepção do morfema *-ed*, com a participação de 16 estudantes matriculados na disciplina de Laboratório de Pronúncia 1, no curso de graduação em Letras – Inglês. Para coletar os dados referentes à percepção, foi feito um teste para identificar o número de sílabas de determinados verbos regulares no passado simples da língua inglesa; o pré-teste continha 15 verbos, enquanto o pós-teste possuía 9 verbos. Para coletar os dados referentes à produção, foi realizada a leitura oral de um diálogo que continha 21 verbos regulares do passado simples da língua inglesa; o mesmo foi feito no pré-teste e no pós-teste.

Os testes de percepção e produção duraram 2h5min, contendo as seguintes tarefas: (1) exposição a exemplos de produção de verbos regulares no passado simples do inglês, para a identificação do número de sílabas desses; (2) identificação das três possíveis pronúncias do morfema *-ed*, bem como a classificação desses verbos conforme a pronúncia; (3) percepção e produção de verbos-alvo através de listas de palavras e pares de sentenças com diferentes tempos verbais; (4) produção de uma narrativa contendo o passado simples; (5) audição das narrativas produzidas, com atenção direcionada à produção do morfema *-ed*; (6) audição de um trecho de um conto, para identificar os verbos regulares com morfema *-ed* e suas pronúncias; e (7) gravação da leitura oral do conto. Através desses dados, foi possível observar uma influência positiva da instrução explícita para a percepção do morfema em questão, pois o índice de percepção correta do morfema aumentou do pré-teste para o pós-teste.

Ainda, a instrução explícita também influenciou positivamente a percepção do número de sílabas dos verbos com o morfema *-ed*, pois o uso da estratégia de

epêntese entre os participantes inicialmente identificado foi atenuado na produção do morfema estudado quando comparados os índices do pré-teste e do pós-teste. Com tal estudo, notou-se que os sujeitos já produzem a forma-alvo em contextos de monitoramento, estando conscientes da pronúncia dos verbos finalizados com o morfema *-ed*, ressaltando a importância da instrução explícita, porém faltam oportunidades de exposição e prática desse aspecto.

Desse modo, por meio dos dados obtidos por Alves (2004) e Silveira (2006), pode-se concluir que a pronúncia do morfema *-ed* em verbos regulares do passado e participio passado da língua inglesa causa dificuldades a aprendizes brasileiros de diferentes níveis de proficiência, não apenas a iniciantes. Tal fenômeno pode ser atribuído à produção de padrões silábicos não existentes na L1 e à tendência que o aprendiz possui de transferir aspectos grafo-fônico-fonológicos da L1 para a L2. Entretanto, os estudos de ambos autores chegaram à conclusão de que a instrução explícita pode ajudar os aprendizes a notarem as diferentes possíveis pronúncias do morfema *-ed* ao fim de verbos regulares no passado simples em inglês, possibilitando o maior processamento do *input* acústico. Além disso, foi possível notar que padrões silábicos menos salientes, como [t] e [d] causam maiores dificuldades de percepção e produção pelos aprendizes.

Delatorre (2006) realizou um estudo com foco na produção de epêntese vocálica em palavras terminas em *-ed* por aprendizes brasileiros de língua inglesa, especialmente levando em consideração a influência da marcação<sup>24</sup>, do contexto fonológico, da ortografia e da tarefa. Participaram da pesquisa 26 indivíduos, os quais leram dez parágrafos de texto e descreveram a sequência dos eventos apresentados em 4 figuras, utilizando a estrutura verbal do passado simples. As atividades foram realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina e gravadas pela pesquisadora. Concluiu que verbos terminados em consoante têm mais chances de sofrer epêntese no morfema *-ed* do que os terminados em vogal. Ressaltou também que a ortografia influencia a ocorrência desse fenômeno. Portanto,

Marcação em termos de contexto antecedente e do tamanho da sequência de consoantes e sonoridade em termos de vozeamento e modo de articulação parecem influenciar a produção de epêntese vocálica no *-ed*,

---

<sup>24</sup> De acordo com Eckman (1987, *apud* Delatorre, 2017), a marcação é a presença de um fenômeno X que implica na presença de um fenômeno Y em uma língua. O primeiro tende a ser mais difícil que o segundo.

assim como também a ortografia do *-ed*, evidenciada pela baixa produção de epêntese na fala espontânea, enquanto que o ponto de articulação parece não influenciar no processo (DELATORRE, 2006, p. 09).

Frese (2006) realizou um estudo com foco na relação entre a percepção e a produção de palavras terminadas em *-ed* por aprendizes brasileiros de língua inglesa. Sendo assim, o autor buscou investigar a habilidade dos participantes em perceber e produzir o som alvo. Para tal, houve 32 participantes, estudantes do curso extracurricular de inglês avançado promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina. Em suas hipóteses, foi investigada a correlação e comparação entre os sons de [t], [d] e [ɪd]. A produção de dados se deu através da criação de sentenças a partir de frases fornecidas por escrito pelo pesquisador, com base em um teste de identificação do item estranho (baseado em Flege, Mackay e Meador, 1999). Assim, o autor chegou à conclusão de que há uma correlação positiva entre a produção e a percepção dos sons. Através de estatísticas, demonstrou uma maior taxa de percepção correta dos verbos com o alomorfe [ɪd] e também melhor produção de verbos com o alomorfe [ɪd], ao contrário do alomorfe [d], que causou maior dificuldade nos aprendizes do que os demais. Desse modo, juntamente com Alves (2004) e Delatorre (2006), ressalta que o morfema *-ed* é amplo fator de sotaque para brasileiros falantes da língua inglesa.

Com exceção a Frese (2006), que investigou a relação entre percepção e produção do morfema *-ed*, os trabalhos supracitados buscaram investigar a produção desse morfema. Sendo assim, os estudos relatam as dificuldades da pronúncia do *-ed* por aprendizes brasileiros e a importância do ensino explícito da pronúncia dos três alomorfes existentes para o morfema levando as especificidades da pronúncia do morfema à consciência dos aprendizes. Os estudos indicam que a consciência da existência dos três alomorfes promove o refinamento da percepção dos sons e a maior precisão na produção destes.

Gomes (2009) também abordou, em sua tese, a produção de palavras em língua inglesa terminadas com o morfema *-ed* por falantes brasileiros. Sendo assim, o objetivo principal de seu estudo foi verificar a realização de epêntese como estratégia de reestruturação silábica na produção dos verbos com o morfema *-ed* por falantes brasileiros.

Como sujeitos de pesquisa, houve 48 participantes efetivos, de diversos níveis de proficiência na língua em questão – todos adultos, entre 17 e 53 anos, discentes e

docentes de cursos diversos de graduação e pós-graduação. Ainda, foram consideradas algumas outras variáveis durante a análise dos dados, algumas contextuais, como tempo de estudo da língua e vivência em país que possua o inglês como primeira língua, e algumas especificamente do sistema linguístico, a exemplo do ambiente fonológico anterior.

A coleta de dados foi feita a partir da leitura de dez textos e do posterior relato sobre a compreensão do que foi lido, com o auxílio de imagens. No total, havia 190 palavras a serem lidas com o morfema -ed, inclusive 126 verbos. Em conclusão, notou-se que a variável mais significativa foi o nível de proficiência dos participantes, o que confirma a ideia de que a aquisição do morfema então estudado ocorre gradualmente. A epêntese ocorreu com maior índice em informantes de nível de proficiência mais baixo, e esse processo foi reduzindo conforme o avanço no nível de proficiência no idioma. Outra hipótese confirmada pelo estudo foi a da importância do uso da língua em situações reais de comunicação com falantes nativos, pois os informantes que tiveram vivência em países que possuem a língua inglesa como língua oficial recorreram menos ao processo de epêntese.

Ao se considerar o ambiente fonológico, pode-se comprovar que as obstruintes foram o contexto que mais causou a produção da epêntese, com forte influência das consoantes vozeadas. Ainda, a facilidade na produção do morfema -ed em contexto anterior composto por consoantes nasais e líquidas é atribuída à elevada frequência desse tipo de consoantes e sua ocorrência em coda nos verbos regulares. Portanto, o amplo número de exemplares com essa composição pode influenciar positivamente na sua produção. Analogamente, as oclusivas vozeadas e as africadas, que ocorrem com menor frequência, foram as que apresentaram maior dificuldade aos participantes.

Delatorre (2017) buscou investigar a inteligibilidade dos verbos regulares em língua inglesa. Em seu estudo, houve 14 participantes ouvintes brasileiros, os quais precisaram transcrever ortograficamente algumas sentenças que possuíam verbos no passado. Foram aplicados dois testes, com um intervalo de quatro meses entre eles. Em cada teste, os participantes ouviram 32 sentenças, todas no passado simples, contendo 24 verbos regulares e 8 irregulares. Também participaram 8 falantes – 2 falantes de português brasileiro, 2 de espanhol, 2 de alemão e 2 de inglês – que leram

e gravaram 96 sentenças. Os participantes ainda responderam a um questionário sobre seus perfis educacionais.

O estudo de Delatorre (2017) concluiu que a inteligibilidade está intrinsecamente relacionada à familiaridade dos ouvintes em relação aos verbos testados, bem como à proficiência e experiência com o idioma. Além disso, foi constatado que os ouvintes brasileiros apresentaram mais dificuldade para realizar a transcrição ortográfica dos verbos produzidos por falantes nativos do inglês em comparação aos produzidos por falantes não-nativos; a menor dificuldade foi observada na transcrição de verbos produzidos por falantes do português brasileiro como L1, o que indica que há efeitos da L1 do falante na inteligibilidade dos verbos terminados em *-ed*. Também apontou que os alomorfes pouco influenciaram na inteligibilidade dos verbos. Assim, o ensino de pronúncia é relevante e os docentes devem incentivar o contato com o inglês produzido por falantes de distintas L1 para facilitar o ouvir e a compreensão, de modo a evitar problemas de comunicação e inteligibilidade.

Resumindo esta seção, percebe-se que o sistema do português brasileiro não apresenta a produção de alomorfes para encontros consonantais típicos daqueles gerados pelo sufixo *-ed* na formação dos verbos regulares no passado e particípio passado em língua inglesa. Como alternativa para lidar com as diferenças entre os sistemas linguísticos em questão, as pesquisas demonstram que é possível incluir tais alomorfes no inventário linguístico do inglês como L2 dos aprendizes brasileiros por meio de práticas voltadas para o ensino de pronúncia apoiadas na hipótese do *noticing* (elaborada por Schmidt, 1990, 1995, 2001). Por fim, os trabalhos citados confirmam que o morfema *-ed* merece atenção nas aulas de LI para aprendizes brasileiros.

### **2.3 O uso da ludicidade no ensino de Língua Inglesa**

A ludicidade é um conceito frequentemente utilizado e associado à área da educação, especialmente quando se trata da alfabetização e do trabalho com crianças. Contudo, ela também pode abranger o ensino de línguas para adultos, já que une o brincar ao aprender e o lúdico ao estado interno do sujeito (TEIXEIRA, 2018). Luckesi (2002) ressalta que o lúdico é o estado interno do sujeito, enquanto a ludicidade é a característica de quem se encontra nesse estado; por conseguinte, as

atividades lúdicas são as manifestações desse estado. Ou seja, atividades serão lúdicas ao estimularem o estado lúdico dos envolvidos (vivência lúdica).

Apesar de frequentemente estar associada a jogos, brincadeiras e brinquedos, cabe ressaltar que uma aula lúdica possui características do brincar, não necessariamente jogos (FORTUNA, 2000). Um tabu existente é de as atividades lúdicas serem efetivas apenas para o trabalho em sala de aula com crianças; contudo, elas podem ser utilizadas em todas as fases da vida escolar (LOPES, 2011). Lopes (2011) ainda reafirma que os jogos facilitam a aprendizagem, de maneira eficiente, para todas as idades, desde a infância até a fase adulta, visto que os jogos são compostos por elementos do cotidiano e o envolvimento que provocam leva o aprendiz a ter mais interesse pelo aprendizado, se tornando sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Algumas características da ludicidade incluem: promover uma atmosfera positiva em sala de aula; promover a inclusão, a cooperação e a motivação<sup>25</sup>; promover a integração dos alunos com inteligências múltiplas<sup>26</sup>; desenvolver habilidades motoras, cognitivas e afetivas; promover a crença na autocapacidade de realização; desenvolver a autonomia; ampliar o raciocínio lógico; estimular a criatividade (LAGO, 2010; LOPES, 2011).

Um dos principais motivos que ressaltam a relevância da ludicidade em sala de aula é a dinâmica de mudanças no ambiente escolar, com o advento das novas tecnologias, abordagens e metodologias. Desse modo, métodos tradicionais estão cada vez menos atraentes para os aprendizes, que dificilmente conseguem ficar ouvindo uma aula expositiva por horas, sem interação, participação ou atuação (LOPES, 2011), o que tem sido frequentemente visto com crianças, jovens e adultos. Assim, dá-se espaço para abordagens comunicativas, interativas e colaborativas (POTTER; LEDERMAN, 2013), as quais promovem um maior envolvimento do estudante. Teixeira (2018) ressalta que a escola pode ser um ambiente lúdico que promove uma aprendizagem significativa, mas, na realidade

---

<sup>25</sup> Richards e Schmidt (2010) definem motivação como a combinação das atitudes, desejos e vontade do aprendiz em fazer esforços para aprender uma segunda língua. Ela é uma das causas primárias de sucesso ou fracasso na aprendizagem de uma segunda língua.

<sup>26</sup> Baseados na teoria de Gardner, Richards e Schmidt (2010) apontam 8 inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalística.

brasileira, é constituída por uma aprendizagem mecânica, focada na repetição e memorização, de forma descontextualizada. Vale pontuar que:

Deve-se concordar que a proficiência linguística esperada de um aprendiz de cinco anos de idade é muito diferente da exigida de um adulto escolarizado. Entretanto, parece que um professor talentoso e experiente, junto com um grupo de estudantes motivados, com recursos e tempo ilimitado para aproveitar uma imersão total na segunda língua, oferece as condições ideais para uma aquisição rápida e de êxito (MUSUMECI, 2009, p. 50).<sup>27</sup>

Ademais, há maior probabilidade de os conteúdos serem aprendidos através de uma aplicabilidade prática do que somente pela teoria solta (LOPES, 2011, p. 28). Outra vantagem do uso de recursos lúdicos é que eles podem ser elaborados graduando o nível de dificuldade, aumentando-o conforme os avanços conquistados (LOPES, 2011). Figueiredo (2019) também aponta que as atividades lúdicas podem ser utilizadas para a revisão de conteúdo, estimulando a interação entre os indivíduos e causando uma reflexão sobre a língua-alvo, de maneira que esses se sintam mais valorizados e a aprendizagem ocorra de maneira mais significativa e personalizada.

Entre as diversas atividades lúdicas existentes, e com base nos pressupostos da abordagem comunicativa explicitados anteriormente, os jogos ganham destaque, inclusive por fazerem parte do desenvolvimento humano desde a Antiguidade: “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2000, p. 02). Além disso, Johan (2000) também defende que o jogo se constitui como uma função significativa, pois nele há sempre algo “em jogo”, além das necessidades imediatas, dando sentido à ação. Portanto, todo jogo possui algum significado.

Todavia, ainda analisando o jogo em uma perspectiva histórica, muitos recursos lúdicos só eram permitidos em momentos de recreação, como o “recreio”, sem ser uma ferramenta pedagógica (LOPES, 2011), panorama que tem se alterado, já que os jogos podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, atuar como recurso didático ou até mesmo estratégia de ensino, promovendo a construção de conhecimento (LAGO, 2010). Outrossim, ao longo da história da humanidade, o jogo tem sido utilizado para lazer, fazendo parte do cotidiano das pessoas, em todas as

---

<sup>27</sup> No original, “One might argue that the linguistic proficiency expected of a five-year-old is quite different from what one might demand from an educated adult. Nevertheless, it appears that a talented and expert teacher along with a motivated group of pupils given unlimited time and resources to enjoy total immersion in the second language offered the ideal conditions for rapid and successful acquisition” (MUSUMECI, 2009, p. 50).



fases da vida, e da natureza humana, proporcionando diversão, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e estratégico (POTTER-LEDERMAN, 2013b).

Desse modo, o jogo pode ser definido como “uma atividade lúdica estabelecida culturalmente, passada de geração em geração e com características próprias dentro de um contexto ‘imaginário’” (POTTER; LEDERMAN, 2013b, p. 7). Ainda, Richards e Schmidt o definem como “uma atividade organizada que normalmente possui as seguintes propriedades: a) uma tarefa ou objetivo específico; b) um conjunto de regras; c) competição entre os jogadores; d) comunicação entre os jogadores através da linguagem oral ou escrita” (p. 239)<sup>28</sup>. Os autores também afirmam que os jogos são frequentemente utilizados em atividades de fluência nas abordagens comunicativas.

Entre as suas características, é possível citar o prazer, o interesse, as emoções e o desafio que ele causa aos estudantes, o seu poder de fascinação (HUIZINGA, 2000). Além disso, os jogos permitem a construção de esquemas mentais que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e que podem ser utilizados como referência pelo aluno em situações reais de uso da língua. Ou seja,

O jogo é a vivência das próprias possibilidades. Favorece encarar perdas e ganhos e perceber, por meio do resultado, o que precisa ser melhorado, onde é preciso superar-se. [...] É uma situação que pode ser transposta para outras situações da vida, em que se perde, se ganha e se busca sempre a superação. (LOPES, 2011, p. 66)

Também proporcionam o desenvolvimento social, intelectual e emocional do indivíduo; abrangem as diversas habilidades da língua-alvo; exercitam a imaginação, o planejamento, a criatividade, tomadas de decisão e levantamento de hipóteses (POTTER; LEDERMAN, 2013b). Potter; Lederman (2013b) também destacam que é preciso que o jogo tenha objetivos claros de aprendizagem para que ele possa trazer o resultado esperado e para que seja significativo para os envolvidos; além disso, ele estimula o desenvolvimento das faculdades intelectuais; cria momentos de interação e integração entre os indivíduos; ajuda na compreensão das regras e do respeito à vez do outro; desenvolve a curiosidade e a concentração; e pode ser usado em todas as faixas etárias.

---

<sup>28</sup> No original, “an organized activity that usually has the following properties: a) a particular task or objective; b) a set of rules; c) competition between players; d) communication between players by spoken or written language” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 239).

Outro recurso lúdico escolhido para ser utilizado como instrumento nesta pesquisa é a música, a qual está presente na vida de todos, de alguma forma (TEIXEIRA, 2018), visto que o ser humano é naturalmente interessado por ela (KAWACHI, 2008), e promove o contato com a linguagem autêntica (segundo Potter e Lederman (2013a), proporcionando um ambiente seguro e não ameaçador de linguagem autêntica, segundo Potter e Lederman), bem como o desenvolvimento de atividades motivadoras e significativas.

Apesar dos conceitos populares, é interessante rever a definição de “música”. Segundo a Enciclopédia Britânica (2007), música é a combinação da voz com instrumentos sonoros, seguida de padrões culturais, rítmicos, melódicos e/ou harmônicos. Enquanto isso, Pereira (1991) a define como ciência, arte, técnica e expressão das emoções. Loureiro (2003) também ressalta sua importância no desenvolvimento humano, em diversos aspectos, como o religioso, moral e social, assim como na identidade de um indivíduo ou grupo.

Potter e Lederman (2013) ressaltam que é papel do professor envolver os estudantes e os expor a diferentes gêneros textuais, de modo a trazer a realidade dos indivíduos para a sala de aula. Isso é facilitado por meio da música, que aborda diversos temas, geralmente da vida real. Assim, a música pode atingir os estudantes não somente em sala de aula, mas além do ambiente escolar, ressaltando sua significância. Além da interação em sala de aula, entre aprendizes e entre alunos e professor, por meio da música é possível abordar inspirações, histórias, significados culturais e visões de mundo, de modo a associar língua, cultura e sociedade (LEDERMAN, 1999).

Leffa (2013) também defende a importância de se produzir materiais baseados em textos autênticos, de modo a envolver o aprendiz com o mundo real, promovendo o contato com a língua em situações reais de uso, o que facilita a aprendizagem. Esse ponto é reafirmado por Larsen-Freeman (2000), visto que é necessário proporcionar ao aprendiz oportunidades de contato com a língua como ela realmente é utilizada pelos falantes.

Krashen (1983) também aponta a hipótese do insumo compreensível: os aprendizes devem receber insumo compreensível em um nível um pouco mais à frente dos conhecimentos que já possuem; esse insumo deve ser interessante para o estudante, ao mesmo tempo que precisa ser autêntico. Cabe pontuar que o professor

é fonte fundamental desse insumo, assim como os materiais propostos pelo docente. Assim, “o uso de músicas e filmes tem não só a finalidade de motivar e aguçar o interesse dos alunos, mas também propiciam o contato dos alunos com um material autêntico, mostrando-lhes a língua em uma situação real de uso” (TERENZI; AUGUSTO-NAVARRO, 2006, p. 28).

Ainda em relação à escolha de materiais didáticos para o uso em sala de aula, Tomlinson (2010) infere alguns princípios os quais proporcionam a exposição e a internalização da L2. O primeiro princípio da aprendizagem defendido pelo autor é o princípio do insumo rico, o qual reconhece que é importante expor os aprendizes à língua-alvo em suas diversas situações reais de uso, nos mais variados gêneros (entre eles, é possível citar o gênero música).

O segundo princípio refere-se aos aprendizes estarem engajados durante a aprendizagem, de modo a estarem envolvidos não só cognitivamente, mas também afetivamente neste processo. Isto é, deve haver um comprometimento através de esforços de pensamento e memória, assim como motivação e envolvimento emocional.

Além disso, Tomlinson (2010) também conceitua o princípio da autenticidade<sup>29</sup>, em que o material didático não deve ser desenvolvido apenas para os momentos de aprendizagem ou ser simplificado para este fim, como é o caso de músicas e filmes, os quais podem ser adaptados para o uso em sala de aula, mas não foram designados especialmente para objetivo.

Neste princípio, o autor ainda retrata que a autenticidade pode ser afetiva, ou seja, é preciso considerar se o tema do material e a tarefa proposta são de real interesse dos aprendizes. Ainda, Kawachi (2008) reforçou que a afetividade pode estar intrinsecamente ligada ao trabalho com música em sala de aula, pois atividades envolvendo-a potencializam o envolvimento afetivo dos estudantes e, se bem planejadas, facilitam também seu desenvolvimento cognitivo, além de proporcionar uma prática mais significativa da língua-alvo, representando “uma intersecção cultural entre o dia-a-dia do aluno e a língua estrangeira” (p. 34).

---

<sup>29</sup> Richards e Schmidt (2010) conceituam o termo *autenticidade* como: “(no ensino) o grau em que materiais de ensino de línguas possuem qualidades de fala ou escrita natural” (p. 42). No original, “(in teaching) the degree to which language teaching materials have the quality of natural speech or writing”.

A hipótese do filtro afetivo, proposta por Krashen (1983), enfatiza a relevância de uma atmosfera descontraída em sala de aula, de modo a controlar a ansiedade dos aprendizes e deixá-los mais receptivos à aprendizagem. Portanto, ao permitir um ambiente mais desinibido, de relaxamento dos estudantes, a música oportuniza o ensino-aprendizagem significativo da língua inglesa.

Desse modo, de acordo com Potter e Lederman (2013a, p. 10), alguns benefícios de seu uso em sala de aula são:

- Proporciona uma mudança de rotina na sala de aula;
- Permite o trabalho com as quatro habilidades da língua (*reading, listening, speaking e writing*);
- Estimula a aprendizagem de forma divertida;
- Auxiliam no desenvolvimento do senso crítico;
- Retratam questões atuais;
- Possuem uma variedade de conteúdos que podem ser trabalhados;
- Podem ser utilizadas em diversos momentos da aula, desde *warm up* até a revisão de conteúdo.

A música também pode contribuir, em sala de aula, promovendo a harmonia e a interação entre os aprendizes, de modo a proporcionar um ambiente mais agradável para a aprendizagem (KAWACHI, 2008). Cabe reforçar que as atividades com música em sala de aula devem possuir um caráter lúdico, para despertar prazer nos sujeitos, mas também deve envolver aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores (TEIXEIRA, 2018), para que então se desenvolva, na prática, o proposto por Snyders (1992):

“propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (p. 14).

Portanto, a ludicidade pode ser utilizada para trabalhar com diversos aspectos linguísticos em sala de aula, direta ou indiretamente, como a pronúncia (TEIXEIRA, 2018), o que, de acordo com Brawerman-Albini e Becker (2020), costuma gerar bons resultados. Sendo assim, o lúdico atua como um importante apoio para os professores, e é necessário incluí-lo no planejamento escolar ao longo de suas variadas fases (POTTER; LEDERMAN, 2013b).

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa consiste em um trabalho na área de Linguística Aplicada, a qual busca estudar o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (Língua Inglesa). Richards e Schmidt (2010) definem esta subárea da Linguística como:

O estudo da língua e linguística em relação a problemas práticos, como a lexicografia, tradução, fonologia, etc. A linguística aplicada usa informação da sociologia, psicologia, antropologia e teoria da informação bem como da linguística para desenvolver seus próprios modelos teóricos de língua e uso da linguagem, e então usa essas informações e teoria em áreas práticas [...] (p. 29)<sup>30</sup>.

Sendo assim, a pesquisa na linguística aplicada procura implementar práticas em relação aos estudos feitos, gerando conhecimento ou validando teorias. Muitos autores consideram as pesquisas elaboradas na área de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira como um modelo de pesquisa aplicada, como explicitam Richards e Schmidt (2010).

O presente estudo possui como tema a reflexão sobre o uso da ludicidade no desenvolvimento da consciência fonológica por aprendizes brasileiros adultos de língua inglesa, especialmente em relação à percepção do morfema *-ed*, no âmbito de uma escola de idiomas privada. Ele caracteriza-se como quali-quantitativo, pois busca relacionar os dados quantitativos obtidos através de testes – os quais proporcionaram tabelas para análise – aos dados qualitativos obtidos durante as práticas em sala de aula – à luz das teorias previamente discutidas.

Inicialmente, a pesquisa compreendeu um estudo piloto e um estudo principal. Considerando o contexto de pandemia de covid-19 no tempo de realização da pesquisa, exigindo que esta fosse feita remotamente, o objetivo do estudo piloto foi verificar a adequação dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados aos objetivos da pesquisa. Participaram, inicialmente, 10 indivíduos, com idade entre 21 e 25 anos, matriculados no curso remoto de língua inglesa de nível básico, em uma escola de idiomas privada de Pato Branco, Paraná. Contudo, apenas 5 finalizaram todos os procedimentos da pesquisa, os quais consistiam em: responder ao teste de percepção e

---

<sup>30</sup> No original, “the study of language and linguistics in relation to practical problems, such as LEXICOGRAPHY, TRANSLATION, SPEECH PATHOLOGY, etc. Applied linguistics uses information from sociology, psychology, anthropology, and INFORMATION THEORY as well as from linguistics in order to develop its own theoretical models of language and language use, and then uses this information and theory in practical areas [...]” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 29).

produção dos sons de -ed ao fim de verbos regulares no passado e particípio passado em língua inglesa (apêndice C), via Google Forms; participação em duas aulas com abordagem tradicional; responder ao teste novamente; participação em duas aulas com abordagem lúdica; responder ao teste mais uma vez. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os mesmos do estudo principal, detalhado a seguir, exceto a questão aberta (apêndice F). Sendo assim, os resultados indicaram que os instrumentos e procedimentos propostos utilizados eram adequados para esta pesquisa (somente o instrumento dos testes de percepção precisou de ajustes, pois não permitiu o detalhamento dos resultados individuais dos participantes – este foi corrigido para o estudo que será detalhado a seguir).

### **3.1 O estudo**

O objetivo geral desta pesquisa é observar e analisar as influências da ludicidade no desenvolvimento da consciência fonológica, em língua inglesa, por aprendizes brasileiros, adultos, especificamente de uma escola particular de idiomas de Pato Branco, Paraná. Ele foi submetido e aprovado ao Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE 44704821.3.0000.5547. Sendo assim, as subseções a seguir o descrevem detalhadamente.

#### **3.1.1 Local e sujeitos de pesquisa**

A população do estudo compreendeu 4 estudantes adultos do sexo feminino, entre 22 e 26 anos, de uma turma do curso em modo presencial de Língua Inglesa em nível intermediário, em uma escola de idiomas privada em Pato Branco, Paraná. Nesta pesquisa, elas foram designadas por letras, de A a D, para manter sua integridade e o sigilo de suas informações. Todos os dados do estudo principal foram obtidos no segundo semestre de 2021 e, devido ao contexto pandêmico da Covid-19, aulas e os testes foram aplicados remotamente.

Para recrutar os participantes, a pesquisadora entrou em contato com a escola em questão, por meio telefônico, e solicitaram a autorização dos gestores para fazer uma abordagem inicial com a professora regente, via e-mail. As estudantes, então, receberam, com autorização da escola, um e-mail explicando a pesquisa e as convidando a participar. Elas também receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Som e Voz

(TCUISV) (ambos Apêndice A), via *Google Forms*. Com livre voluntariedade, elas puderam escolher aceitar ou não a pesquisa.

Cabe ressaltar que a pesquisa não apresentou riscos eminentes aos participantes, a não ser pelo possível surgimento de emoções tais como ansiedade ou nervosismo, inerentes a qualquer evento que simule uma situação de teste. Se tais emoções se mostrassem impeditivas, o participante poderia deixar a pesquisa a qualquer momento, sem ônus. Devido ao uso de recursos tecnológicos, também poderia haver riscos relacionados a esse ambiente virtual, em função das limitações tecnológicas, bem como das limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

Quanto aos benefícios, este trabalho possui relevância acadêmica e social, pois há poucos estudos publicados sobre a interferência dos recursos lúdicos no processo de desenvolvimento da consciência fonológica em língua inglesa no contexto de aprendizes em fase adulta. Portanto, os dados da pesquisa poderão contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de Língua Inglesa nesse âmbito, obtendo melhores resultados na aprendizagem e, conseqüentemente, maior motivação dos estudantes.

### 3.1.2 Instrumentos de coleta de dados

Neste estudo de caso, foi utilizada uma metodologia quali-quantitativa com a triangulação<sup>31</sup> dos dados quantitativos (BORTONI-RICARDO, 2008) dos resultados dos testes antes e depois da intervenção com dados qualitativos gerados por uma pergunta aberta encaminhada aos participantes.

A escola em questão apresenta uma metodologia baseada na abordagem comunicativa, embora mescle características desta (como *role plays*) com as de outras abordagens, como a gramática-tradução. O trabalho com fonema -ed é feito de forma expositiva, demonstrando a existência dos três morfemas existentes com a explicação de suas ocorrências e exemplos, os quais os alunos devem ler em voz alta. Posteriormente, há alguns exercícios para serem feitos especificamente em relação a

---

<sup>31</sup> A triangulação é “o processo de coleta de dados de diferentes fontes ou em diferentes modos a fim de proporcionar um entendimento mais completo sobre um fenômeno” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 611-612). No original, “the process of collecting data from several different sources or in different ways in order to provide a fuller understanding of a phenomenon”.

esses morfemas: os alunos devem ouvir os verbos – os quais são apresentados de forma isolada, e não inseridos em frases – e escrevê-los na coluna que corresponde ao som que ouvirem ([d], [t] ou [ɪd]). Em seguida, a correção é feita movendo o verbo para a coluna correta, digitalmente (ANEXO B). Ainda, cabe pontuar que a escola oferece 5 livros durante o curso de inglês para adultos, equivalentes aos diferentes níveis de proficiência – do básico ao avançado, com duração de um semestre cada. Portanto, os sujeitos de pesquisa sem encontravam no terceiro módulo, no nível intermediário.

### 3.1.3 Procedimentos para coleta de dados

Para a pesquisa, os estudantes não foram divididos em grupos, pois essa pretendeu analisar o efeito das intervenções no grupo todo, ou seja, em todos os participantes. Além disso, o grupo de controle não foi estabelecido devido ao curto período de tempo destinado para a coleta de dados, que precisou ser refeita após o teste piloto, e ao número escasso de participantes – na escola em questão, as turmas são compostas por, no máximo, 8 alunos, mas no grupo escolhido para ser convidado para a pesquisa, havia apenas 4 indivíduos.

Inicialmente, foi feita uma abordagem tradicional visto que foi necessário seguir o planejamento de aula da escola para então incluir a abordagem lúdica. O instrumento de coleta de dados compreendeu um teste, elaborado pela pesquisadora, voltado para a percepção e produção dos sons de *-ed* ao fim de verbos regulares no passado e participio passado (Apêndice C) para geração de dados quantitativos. Contudo, optou-se por não ser feita a análise dos dados referentes à produção dos sons nesta pesquisa de mestrado, o que pode ser aprofundado em pesquisas posteriores. Para os dados qualitativos, foi encaminhada uma pergunta aberta aos participantes sobre a percepção deles em relação às aulas lúdicas (Apêndice F). A aplicação das aulas e as respostas ao teste e à pergunta foram feitas online, via plataforma *Zoom* e *Google Forms*, respectivamente, bem como no horário em que os participantes normalmente teriam suas aulas no cronograma escolar.

Sendo assim, os seguintes procedimentos metodológicos foram realizados:

- Sessão 1 – Conversa inicial com os estudantes: através de um diálogo prévio, almejou aproximar-se dos objetivos, facilidades e dificuldades dos possíveis participantes da pesquisa em relação ao seu estudo da língua



inglesa, especialmente nos aspectos fonético e fonológico. Aos alunos, foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Som e Voz (TCUISV), presentes no Apêndice A. Eles tiveram tempo de ler os termos e tirar as dúvidas que surgissem a respeito da pesquisa. Eles ainda tiveram a oportunidade de reler os termos posteriormente, através do formulário do *Google Forms*, e decidir se desejavam participar da pesquisa.

- Sessão 2 – Aplicação do teste 1 (Apêndice C): esta sessão foi agendada uma semana após os estudantes que tiveram interesse em participar da pesquisa assinarem o TCLE e o TCUISV (Apêndice A). Nesta sessão, foi aplicado o teste 1, via *Google Forms*, com o objetivo de obter um diagnóstico dos aspectos fonéticos e fonológicos em língua inglesa já construídos pelos participantes do estudo.
- Sessões 3 e 4 – Aulas sem ludicidade: na semana seguinte, a professora-pesquisadora aplicou duas aulas (via *Zoom*) que trabalharam a consciência fonológica, especialmente relacionada aos sons do *-ed* em finais de verbos regulares da língua inglesa no passado e no particípio passado (ANEXO C), sem nenhum auxílio de recursos lúdicos. Estas aulas seguiram o cronograma proposto e exigido pela escola. Também foram organizadas sessões extras para os alunos que não desejaram participar da pesquisa, mas não se fez necessário pois todos compareceram na primeira aula.
- Sessão 5 – Reaplicação teste 1: no início da outra semana, foi reaplicado o teste 1 (Apêndice C), via *Google Forms*, a fim de verificar a apreensão do aspecto fonológico estudado sem o auxílio de recursos lúdicos.
- Sessões 6 e 7 – Aulas com ludicidade: na semana seguinte, a professora-pesquisadora realizou mais duas aulas trabalhando o mesmo aspecto fonológico, porém, com auxílio de recursos lúdicos (jogos e música – Apêndices D e E). Foi seguido o cronograma proposto pela escola, destinando o tempo de 40 minutos para as atividades elaboradas pela professora-pesquisadora. Em um primeiro momento, os participantes assistiram a um vídeo contendo alguns verbos regulares, e precisaram anotar quais verbos eram estes. Feita a correção, eles circularam qual era o alomorfe correspondente ao *-ed* ao final de cada verbo. Em seguida, cada

participante escolheu 3 verbos dentre os apresentados, e elaborou uma frase. As sentenças foram lidas em voz alta pelos participantes. Posteriormente, a professora-pesquisadora mostrou o vídeo de uma canção; neste momento, os participantes ouviram ao trecho em questão e precisaram escolher qual foi a palavra que compreenderam, entre duas opções dadas na questão da atividade. Por fim, eles ouviram a um trecho de uma outra canção, e então precisaram escolher qual palavra correspondia à transcrição fonética dada. Também foram organizadas sessões extras para os alunos que não desejaram participar da pesquisa, sem perda de conteúdo, mas não se fez necessário pois todos compareceram à aula regular.

- Sessão 8 – Aplicação do teste final: por fim, o teste 1 foi aplicado novamente, podendo, assim, contrastar os resultados referentes às experiências com e sem ludicidade. Também foi feita uma pergunta questionando qual percepção os participantes tiveram das atividades lúdicas aplicadas, especialmente com relação ao processo de aprendizagem do morfema –ed (Apêndice F).

Para a identificação da influência dos recursos lúdicos no desenvolvimento da consciência fonológica por parte dos participantes, foi aplicado um teste, em um primeiro momento, o qual foi reaplicado após as aulas tradicionais e, novamente, após as aulas lúdicas. O modelo de teste encontra-se no apêndice C. Os autores utilizados para a elaboração da metodologia do projeto e dos instrumentos de coleta de dados foram: Bortoni-Ricardo (2008), Alves (2012) e Kluge (2004). Ao fim, ainda foi questionado qual era a percepção dos participantes em relação às atividades lúdicas propostas.

#### 3.1.4 Procedimentos para análise de dados

Por meio da pesquisa qualitativa-quantitativa e do tipo de estudo qualitativo denominado estudo de caso (exploratório, visto que busca analisar o efeito de uma intervenção em um pequeno grupo de participantes, sem um resultado claramente previsto – neste caso, a ludicidade foi um fator a ser explorado), foi feita a triangulação dos dados gerados pela pesquisa, oriundos dos instrumentos de coletas de dados (os testes – das três aplicações – e a pergunta aberta), já que “a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos” (BORTONI-RICARDO,

2008, p. 61). O estudo de caso consiste no “estudo intensivo de um aspecto do comportamento, em um determinado período de tempo ou durante um longo período de tempo” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 69)<sup>32</sup>. Ainda, os autores reforçam que este método de pesquisa oportuniza a coleta detalhada de dados que podem não ser visíveis através de outras metodologias. Yin (2010) complementa que este tipo de estudo se caracteriza por ser uma investigação empírica sobre um fenômeno atual, de modo aprofundado e em seu contexto real.

Em relação ao corpus da pesquisa, consideramos os testes, as intervenções e a pergunta pós-coleta como “amostras naturais de ocorrência da língua” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 137)<sup>33</sup>. Os autores ainda apontam alguns exemplos de modelos de corpus, como o corpus especializado, o corpus geral, o corpus comparativo, e o corpus do aprendiz. Este último foi o adotado neste estudo, o qual conceitua-se como “uma coleção de textos ou amostras da língua produzidas por seus aprendizes” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 138)<sup>34</sup>.

A partir dos dados coletados, foram feitas a comparação e articulação das informações qualitativas e quantitativas apresentadas, buscando entender a relação da ludicidade no desenvolvimento da consciência fonológica por adultos aprendizes de língua inglesa. Desse modo, o próximo capítulo traz os dados obtidos e a reflexão da pesquisadora sobre eles, considerando os pressupostos teóricos abordados anteriormente e fazendo uma relação quali-quantitativa dos resultados.

---

<sup>32</sup> No original, “the intensive study of an aspect of behaviour, either at one period in time or over a long period of time” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 69).

<sup>33</sup> No original, “a collection of naturally occurring samples of language” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 137).

<sup>34</sup> No original, “a collection of texts or language samples produced by language learners” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 138).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES INICIAIS

Neste capítulo, é apresentada a análise dos dados obtidos a partir da triangulação dos resultados dos três testes realizados a partir das aulas realizadas com e sem ludicidade e da pergunta aberta à luz dos estudos discutidos na fundamentação deste trabalho. Apresentamos os resultados quantitativos em forma de contagem de acertos e respectivas porcentagens e qualitativos a partir das respostas à pergunta pós-coleta (Apêndice G).

### 4.1 Resultados do estudo

#### 4.1.1 Resultados quantitativos

Para obter os dados quantitativos, foi elaborado um teste (Apêndice C) contendo 3 exercícios que envolviam a percepção e a produção dos sons do *-ed* ao final de verbos regulares no passado e participio passado do inglês. Foi contabilizado o número de acertos e respectivas porcentagens nos exercícios nos testes 1, 2 e 3 (Apêndice C). Entretanto, optou-se por não analisar os dados referentes à produção dos sons neste estudo e manter-se o necessário foco na análise dos resultados de percepção. Todos os áudios utilizados para o teste foram gravados pela professora-pesquisadora, a qual é falante nativa de português brasileiro, através de aparelho celular e, posteriormente, armazenados em um computador pessoal e encaminhados aos participantes via e-mail. Não foram fornecidas informações mais específicas em relação ao uso dos áudios pelos participantes, portanto, ficou a critério deles a execução destes: ouvi-los uma única vez ou várias; em velocidade normal ou não; com pausas ou não.

As duas primeiras atividades focavam na percepção dos sons do morfema analisado. Na questão 1, baseada em Alves (2012), havia 6 pares de verbos, para os quais os participantes deveriam ouvir e escolher se eles possuíam ou não o mesmo som do morfema *-ed*. Na questão 2, baseada em Kluge (2004), os participantes precisavam ouvir 10 sequências de três verbos cada e, então, analisar a relação dos sons de *-ed* entre eles. Desse modo, deveriam assinalar a opção 1 caso apenas o primeiro verbo possuísse o morfema *-ed* pronunciado diferente dos demais; a opção 2 caso apenas o segundo verbo possuísse o morfema *-ed* pronunciado diferente dos

demais; a opção 3 se apenas o terceiro verbo possuísse o morfema *-ed* pronunciado diferente dos demais; e a opção 0 se todos os verbos possuíssem o mesmo morfema de *-ed*.

Ademais, o último exercício focava na produção do morfema *-ed* ao fim de verbos regulares no passado e particípio passado da língua inglesa, com base em Kluge (2004). Para tal, os estudantes deveriam gravar 10 frases pré-determinadas e contendo verbos no passado regular, as quais precisavam ser encaminhadas via áudio para o e-mail da pesquisadora. Ressalta-se que esses dados foram descartados para a análise do estudo atual, mas ficarão em banco de dados da pesquisadora para possíveis futuras análises.

Este mesmo teste foi realizado três vezes pelos participantes: primeiramente, após assinarem o TCLE (Apêndice A), sem ter tido nenhuma aula sobre o tópico estudado; após as aulas envolvendo a explicação sobre os sons do *-ed* no passado regular e particípio passado, mas sem recursos lúdicos; e ao fim do processo, após as aulas envolvendo os sons do *-ed* no passado regular e particípio passado, porém com recursos lúdicos (música e jogo). Todos os participantes que iniciaram a pesquisa finalizaram o processo, sem nenhum tipo de desistência.

#### 4.1.1.1 Exercício 1

Na questão 1 (baseada em Alves (2012), havia 6 pares de verbos, a partir dos quais os participantes deveriam ouvir e decidir se eles possuíam ou não o mesmo som do morfema *-ed*. Abaixo, seguem os resultados dessa questão nos testes 1 (antes das aulas envolvendo os sons do *-ed*), 2 (após as aulas sobre os sons do *-ed* serem aplicadas sem o auxílio de recursos lúdicos) e 3 (após as aulas com os sons do *-ed* serem aplicadas com o auxílio de atividades lúdicas). O número de acertos corresponde ao número de participantes do estudo, o qual corresponde a 4 sujeitos.

Tabela 1 – Resultados do grupo de participantes no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3

Item testado	TESTE 1 No. de acertos dos participantes	TESTE 2 No. de acertos dos participantes	TESTE 3 No. de acertos dos participantes
1.A called – watched	3	4	4
1.B stopped – talked	2	4	3
1.C lived – needed	3	4	4
1.D wanted – arrived	1	2	2
1.E changed – worked	0	1	2
1.F graduated – decided	4	4	4

Fonte: Autoria própria

Ao analisar a tabela 1, alguns dados se fizeram relevantes. Os itens 1.A (*called e watched*), 1.C (*lived e needed*), 1.D (*wanted e arrived*) e 1.E (*changed e worked*) apresentaram maior número de acertos após a intervenção lúdica. No item 1.A, houve 3 acertos no teste 1, mas 4 acertos nos testes 2 e 3, o que é correspondente a todos os participantes. O item 1.C apresentou resultado semelhante, visto que houve 3 acertos no teste 1 e 4 acertos no teste 2 bem como no teste 3. O item 1.D também apresentou uma progressão no número de acertos, de 1 participante no teste 1 para 2 participantes nos testes 2 e 3. Já o item 1.E não foi respondido corretamente por nenhum dos participantes no teste 1, porém esse resultado aumentou para 1 participante no teste 2 e para 2 participantes no teste 3, após as intervenções lúdicas. Os itens 1.B (*stopped e talked*) e 1.F (*graduated e decided*) obtiveram resultados diferentes. O item 1.B teve 2 acertos no teste 1, número este que aumentou para 4 no teste 2, porém regrediu no teste 3, em que houve 3 acertos – mesmo assim, uma quantidade de acerto superior a do teste 1, o que novamente aponta um maior número de acertos após as intervenções lúdicas. Por fim, no item 1.F observou-se que houve acerto de todos os participantes ao longo de todos os testes.

Abaixo, seguem os resultados em porcentagem do exercício 1 nos testes 1 (antes das aulas envolvendo os sons do *-ed*), 2 (após as aulas sobre os sons do *-ed* serem aplicadas sem o auxílio de recursos lúdicos) e 3 (após as aulas com os sons do *-ed* serem aplicadas com o auxílio de atividades lúdicas). A porcentagem de acertos é referente aos 4 participantes que responderam à pesquisa.

Tabela 2 – Resultados do grupo de participantes no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3 em porcentagem

<b>Item testado</b>	<b>TESTE 1 % de acertos dos participantes</b>	<b>TESTE 2 % de acertos dos participantes</b>	<b>TESTE 3 % de acertos dos participantes</b>
1.A called – watched	75%	100%	100%
1.B stopped – talked	50%	100%	75%
1.C lived – needed	75%	100%	100%
1.D wanted – arrived	25%	50%	50%
1.E changed – worked	0%	25%	50%
1.F graduated – decided	100%	100%	100%

Fonte: Autoria própria

No item 1.A, foram contrastados os verbos *called* e *watched* – os quais, respectivamente, apresentam os alomorfes [d] e [t]. No teste 1, houve 3 acertos (75%) e nos testes 2 e 3, houve 4 acertos (100%). Assim, constatou-se um percentual de aprimoramento das respostas. Ao observar os resultados obtidos individualmente, foi possível verificar que as participantes A, C e D<sup>35</sup> responderam corretamente a esse item nos três testes realizados. Entretanto, a participante B respondeu erroneamente à questão. No teste 1 e alterou sua resposta no teste seguinte, acertando-a nos testes 2 e 3.

No item 1.B, analisou-se os verbos *stopped* e *talked* – ambos possuem o alomorfe [t]. No teste 1, 2 participantes responderam corretamente (o equivalente a 50% de acertos). Posteriormente, no teste 2, houve 100% de acerto (visto que os 4 participantes responderam à questão corretamente); contudo, no teste 3, essa porcentagem voltou a decair: 75% dos participantes, ou seja, 3 deles, fizeram a análise correta dos verbos. Ao analisar os dados individualmente, pode-se notar que a participante A respondeu corretamente a este item nos testes 1 e 2, porém, alterou sua resposta no último teste – erroneamente. Contrariamente, as participantes B e C não analisaram este par de verbos corretamente durante o teste 1, mas alteraram sua resposta nos testes seguintes, de modo a responder corretamente a esta questão nos testes 2 e 3. Por fim, a participante D foi a única que respondeu acertadamente à questão 1.B em todos os testes aplicados.

No item 1.C, foram comparados os verbos *lived* e *needed* – respectivamente, com os alomorfes [d] e [ɪd]. No teste 1, houve 75% de acertos, o que corresponde a 3 participantes terem respondido corretamente à questão. No teste 2, esta porcentagem progrediu para 100% - o equivalente aos 4 participantes do estudo. Esta unanimidade também pode ser vista no teste 3. Ao analisar os dados individualmente, percebeu-se que a participante C foi a única que apresentou uma percepção errônea entre os verbos, o que ocorreu no teste 1 – sua resposta, neste primeiro momento, foi “sim”; mas no teste 2 e 3 ela optou pela resposta correta, ou seja, “não”. As demais participantes indicaram uma análise assertiva em todos os testes.

Na questão 1.D, foram analisados os verbos *wanted* e *arrived* – os quais correspondem, respectivamente, aos alomorfes [ɪd] e [d]. Em relação aos itens

---

<sup>35</sup> Os participantes do estudo serão referidos como A, B, C e D, para preservar seu anonimato. Todos os participantes são do sexo feminino. A participante A possuía 24 anos; a participante B possuía 22 anos; a participante C possuía 23 anos; e a participante D possuía 26 anos.

anteriores, observou-se uma maior dificuldade na análise deste, com um menor número de acertos ao longo dos testes. Cabe apontar que por formar encontros consonantais ao final da palavra, diferentemente do padrão silábico do português brasileiro, o alomorfe [d] pode causar dificuldade aos aprendizes. No teste 1, apenas um participante respondeu corretamente (ou seja, houve 25% de acerto). Nos testes 2 e 3, esse número elevou para dois participantes, ou seja, 50% deles. As participantes A e C responderam erroneamente à questão no teste 1, mas alteraram suas respostas nos testes seguintes, passando a responder corretamente. Divergentemente, a participante B respondeu corretamente durante o teste 1, contudo, alterou sua resposta nos testes 2 e 3, de forma errônea. Simultaneamente, a participante D não analisou o par de verbos proposto corretamente em nenhum dos três testes.

No item 1.E, foram indicados os verbos *changed* e *worked* – correspondentes aos alomorfes [d] e [t], respectivamente. Também foi possível observar um aumento na dificuldade de análise deste item, se comparado aos itens 1.A, 1.B e 1.C., visto que foi a única questão em que houve uma porcentagem de 0% de acertos em um dos testes (teste 1). No teste 2, a porcentagem aumentou para 25%, ainda assim baixa, pois corresponde a apenas um participante. No teste 3, houve 50% de acerto, ou seja, 2 participantes. Notou-se que a participante A respondeu erroneamente à questão apenas no teste 1, alterando sua resposta nos testes 2 e 3, de modo correto. Simultaneamente, a participante C não comparou assertivamente os verbos indicados nos testes 1 e 2, mas alterou sua resposta durante o teste 3, de modo a responde-la corretamente. Enquanto isso, as participantes B e D não analisaram corretamente o item nos 3 testes, obtendo 0% de acertos nesta questão. Isso pode ser relacionado ao fato que Alves (2004) apontou em seu estudo, o qual demonstrou que aprendizes brasileiros costumam notar um único som para o morfema *-ed*, geralmente como o alomorfe [ɪd], especialmente antes de alguma forma de instrução.

Por fim, na questão 1.F, foram propostos os verbos *graduated* e *decided* – ambos apresentam o alomorfe [ɪd]. Esta questão foi excepcional, visto que houve 100% de acertos – todos os participantes a responderam corretamente em todos os três testes aplicados. Talvez esse resultado seja devido ao fato de o par apresentar um só alomorfe, não exigindo a distinção entre dois sons como nos outros itens da questão 1. Frese (2016) demonstrou em seu estudo uma maior taxa de percepção



acurada dos verbos com o alomorfe [ɪd], ao contrário do alomorfe [d], que causou maior dificuldade nos aprendizes do que os demais.

Ao realizar uma análise mais minuciosa dos dados obtidos individualmente, notou-se que a participante A apresentou um resultado positivo ao longo dos testes: nos itens 1.A, 1.C e 1.F, ela respondeu corretamente às questões nos três testes; nos demais itens – 1.B, 1.D e 1.E -, a participante respondeu erroneamente em apenas um dos testes – a questão 1.B foi respondida equivocadamente no teste 3, e as questões 1.D e 1.E foram analisadas incorretamente no teste 1. Portanto, as intervenções lúdicas podem não ter contribuído fortemente para as análises da participante sobre os verbos regulares indicados, mas não apresentaram impactos negativos, já que houve uma constância e prevalência do acerto das questões.

Simultaneamente, a participante B apresentou maior índice de alternância em suas respostas, quando comparado à participante A: apenas as questões 1.C e 1.F foram respondidas corretamente em todos os testes aplicados. Em contraste, houve 0% de acertos pela participante na questão 1.E. Ademais, as questões 1.A, 1.B e 1.D tiveram suas respostas alteradas ao longo dos três testes respondidos. As questões 1.A e 1.B foram analisadas incorretamente apenas no teste 1; contrariamente, a questão 1.D foi respondida corretamente apenas no teste 1 – ou seja, nos testes 2 e 3, foi alterada de forma errônea. Apesar da prevalência do resultado positivo ao longo dos testes, notou-se uma certa inconstância nas respostas da participante, constatando, novamente, que as intervenções lúdicas não necessariamente contribuíram para a análise dos itens, mas não houve um impacto negativo.

Situação similar ocorreu em relação à participante C: apenas duas questões (1.A e 1.F) apresentaram 100% de respostas assertivas nos três testes realizados. As demais questões apresentaram variações nas respostas ao longo dos testes, sendo que as questões 1.B, 1.C e 1.D foram respondidas incorretamente apenas no primeiro teste, apresentando uma alteração positiva nos testes 2 e 3. Enquanto isso, a questão 1.E foi analisada incorretamente apenas no teste 3. Desse modo, notou-se uma alta porcentagem de acertos ao longo das questões e dos testes, não havendo uma influência negativa das propostas de intervenção lúdicas.

Por fim, a participante D não apresentou alternância em suas respostas. As questões 1.A, 1.B, 1.C e 1.F apresentaram 100% de acertos, enquanto que as questões 1.D e 1.E foram respondidas incorretamente nos três testes realizados. Ou

seja, a participante não alterou nenhuma de suas respostas ao longo do processo, demonstrando uma certeza em suas análises. Portanto, apesar de não se notar um impacto negativo das atividades lúdicas aplicadas entre os testes, em termos descritivos, não se verificou um aumento considerável da influência da ludicidade após os testes aplicados, visto que os itens analisados erroneamente no primeiro teste foram percebidos da mesma maneira nos dois últimos testes. Dessa maneira, de acordo com os dados obtidos através dos três testes e analisados acima, notou-se que houve uma alternância nas respostas dos participantes ao longo do processo, com exceção da participante D, que não alterou nenhuma de suas respostas em nenhum dos testes realizados.

As questões 1.A e 1.C apresentaram um alto nível de acerto por todos os participantes, visto que houve 75% de acerto no teste 1 e uma progressão dessa porcentagem para 100% nos testes 2 e 3. Ou seja, notou-se uma evolução no refinamento da percepção ao longo dos três testes aplicados. A questão 1.F também trouxe resultados positivos, com 100% de acerto nos três testes. Já a questão 1.B exibiu mudanças nas respostas ao longo dos três testes: primeiramente, 50% dos participantes a responderam corretamente; essa porcentagem aumentou para 100% no teste 2, mas voltou a decair no teste 3 (no qual apresentou 75% de acerto). Essa incerteza também foi notada na questão 1.E, em que, inicialmente, 0% dos participantes a responderam corretamente. Essa porcentagem evoluiu para 25% no teste 2 e finalizou com 50% de acertos no teste 3. Assim, houve uma evolução no refinamento da percepção, contudo ainda em um nível baixo de acertos. Semelhantemente, a questão 1.D foi respondida com 25% de acertos no teste 1 e essa porcentagem progrediu para 50% no teste 2, o que se manteve no teste final.

Observando o conjunto dos resultados do Exercício 1, os pares de verbos *stopped x talked*, *wanted x arrived* e *changed x worked* causaram mais dificuldade nos testes. Dentre esses, apenas o verbo *wanted* possui o morfema [Id], o qual Braweman-Albini *et al.* (2014) apontam como o que menos causa dificuldade aos aprendizes brasileiros (também foi possível notar isso no contraste entre *graduated* e *decided*, ambos com o alomorfe [Id], em que houve 100% de acerto pelos participantes nos três testes). Por outro lado, Frese (2006) também demonstrou em seu estudo que os verbos com alomorfe [Id] causavam maior facilidade na percepção

por aprendizes brasileiros, ao contrário do alomorfe [d], o que também foi apontado por Alves (2004) e Delatorre (2006).

As divergências nos resultados da percepção do alomorfe [ld] em estudos com participantes brasileiros indicam a necessidade de mais pesquisas sobre os alomorfes correspondentes ao sufixo –ed no contexto brasileiro. Ademais Contudo, é preciso destacar as diferenças nos dados, já que no estudo de Braweman-Albini *et al.* (2014) o verbo *wanted*, no qual se encontra o alomorfe [ld], foi contrastado com o verbo *arrived*, que possui o alomorfe [d], assim como em *changed*. Ainda, os verbos *stopped*, *talked* e *worked* possuem o alomorfe [t].

Sendo assim, Brawerman-Albini *et al* (2014) ressaltam que os alomorfes [d] e [t] são os que causam maior dificuldade tanto na percepção quanto na produção por aprendizes brasileiros, especialmente porque no português brasileiro não é comum o som consonantal de *t* e *d* ao final de palavras.

Em termos de conclusões gerais, os autores supracitados citam que a consciência da existência dos três alomorfes promove o refinamento da percepção dos sons. Subsequentemente, analisam-se os resultados do Exercício 2, voltado para habilidade de percepção da interrelação dos sons do –ed.

#### 4.1.1.2 Exercício 2

Na questão 2 (baseada em Kluge (2004), os participantes precisavam ouvir 10 sequências de três verbos cada e, então, analisar a relação dos sons de -ed entre eles. Desse modo, deveriam assinalar a opção 1 caso apenas o primeiro verbo possuísse o morfema -ed pronunciado diferente dos demais; a opção 2, caso apenas o segundo verbo possuísse o morfema -ed pronunciado diferente dos demais; a opção 3, se apenas o terceiro verbo possuísse o morfema -ed pronunciado diferente dos demais; e a opção 0, se todos os verbos possuíssem o mesmo morfema de -ed.

Na tabela 3 abaixo, seguem os resultados desta questão nos testes 1 (antes das aulas envolvendo os sons do -ed), 2 (após as aulas sobre os sons do -ed serem aplicadas sem o auxílio de recursos lúdicos) e 3 (após as aulas com os sons do -ed serem aplicadas com o auxílio de atividades lúdicas). O número de acertos corresponde ao número de participantes do estudo, o qual corresponde a 4 sujeitos.

Tabela 3 – Resultados do grupo no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3

Item testado	TESTE 1 No. de acertos dos participantes	TESTE 2 No. de acertos dos participantes	TESTE 3 No. de acertos dos participantes
--------------	--	--	--

2.A answered / arrived / believed	4	3	4
2.B burned / attended / called	1	3	1
2.C asked / decided / graduated	4	4	4
2.D brushed / cooked / changed	2	2	2
2.E closed / hated / explained	2	1	3
2.F kissed / danced / jumped	4	4	3
2.G fixed / ended / landed	4	4	4
2.H guessed / happened / looked	0	2	2
2.I invited / planted / mixed	3	4	4
2.J protected / started / visited	4	4	3

Fonte: Autoria própria

Ao observar a tabela 1, alguns dados apresentaram relevância. Os itens 2.C (*asked, decided e graduated*), 2.D (*brushed, cooked e changed*) e 2.G (*fixed, ended e landed*) obtiveram o mesmo número de acertos nos três testes realizados. Os itens 2.C e 2.G foram respondidos corretamente por todos os participantes (ou seja, 4) em todos os testes. Enquanto isso, 2 participantes responderam corretamente ao item 2.D ao longo dos três testes, o que equivale à metade dos participantes.

Além disso, na questão 2.A (*answered, arrived e believed*), todos os participantes responderam corretamente no teste 1, contudo esse número diminuiu para 3 acertos no teste 2 e retornou a 4 acertos ao último teste, após as intervenções lúdicas. Diferentemente do que ocorreu no item 2.J (*protected, started e visited*), em que houve 4 acertos no teste 1, número que se manteve no teste 2, mas 3 acertos no teste 3. Ou seja, neste caso houve uma menor quantidade de acertos após as intervenções lúdicas. O mesmo ocorreu no item 2.F (*kissed, danced e jumped*), o qual apresentou 4 acertos – número referente a todos os participantes – nos testes 1 e 2, contudo esta quantidade diminuiu para 3 ao teste final, após as atividades lúdicas.

Ainda, no item 2.B (*burned, attended e called*) houve uma baixa quantidade de acertos no teste 1 (apenas um participante respondeu à questão corretamente). Posteriormente, houve um aumento de acertos no teste 2, equivalente a 3 participantes. Porém, ao último teste, este número retornou ao inicial (com um único acerto). Percebe-se que a ludicidade pode ter causado certa confusão aos participantes, que trocaram suas respostas após as intervenções lúdicas.

Já no item 2.E (*closed, hated e explained*) houve uma melhora na quantidade

de acertos após as intervenções lúdicas, visto que no teste inicial houve 2 acertos, o que diminuiu para 1 acerto no teste 2 e progrediu para 3 acertos ao teste final. Semelhante ao observado no item 2.H (*guessed, happened e looked*), o qual não foi respondido corretamente por nenhum dos participantes no teste 1, porém esta quantidade progrediu para 2 acertos no teste 2, número que se manteve no teste 3. O mesmo ocorreu também no item 2.I (*invited, planted e mixed*), no qual houve 3 acertos no teste 1 e o acerto de todos os participantes nos testes 2 e 3. Sendo assim, houve uma maior quantidade de acertos após as intervenções lúdicas.

Abaixo, seguem os resultados em porcentagem do exercício 2 nos testes 1 (antes das aulas envolvendo os sons do *-ed*), 2 (após as aulas sobre os sons do *-ed* serem aplicadas sem o auxílio de recursos lúdicos) e 3 (após as aulas com os sons do *-ed* serem aplicadas com o auxílio de atividades lúdicas). A porcentagem de acertos é referente aos 4 participantes que responderam à pesquisa.

Tabela 4 – Resultados do grupo no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3 em porcentagem

Item testado	TESTE 1 % de acertos dos participantes	TESTE 2 % de acertos dos participantes	TESTE 3 % de acertos dos participantes
2.A answered / arrived / believed	100%	75%	100%
2.B burned / attended / called	25%	75%	25%
2.C asked / decided / graduated	100%	100%	100%
2.D brushed / cooked / changed	50%	50%	50%
2.E closed / hated / explained	50%	25%	75%
2.F kissed / danced / jumped	100%	100%	75%
2.G fixed / ended / landed	100%	100%	100%
2.H guessed / happened / looked	0%	50%	50%
2.I invited / planted / mixed	75%	100%	100%
2.J protected / started / visited	100%	100%	75%

Fonte: autoria própria.

Na questão 2.A, foram testados os itens *answered, arrived e believed* – em que todos apresentam o alomorfe [d]. Inicialmente, os 4 participantes responderam à questão corretamente, ou seja, houve 100% de acertos; porém, houve uma mudança na resposta de um dos participantes durante o teste 2: apenas 3 participantes (75%) acertaram a questão. Contudo, ao final dos testes, ainda assim obteve-se 100% de acerto.

Situação oposta ocorreu na questão 2.B, a qual apresentou os itens *burned*, *attended* e *called* – os quais possuem o alomorfe [d], com exceção de *attended*, que possui o alomorfe [ɪd]. No teste 1, apenas um participante analisou a questão corretamente, ou seja, houve somente 25% de acerto. Posteriormente, os participantes obtiveram uma maior taxa de acerto no teste 2, referente a 75% - o que corresponde a 3 participantes. Sendo assim, notou-se uma variação nas respostas ao longo dos três testes e, por fim, uma baixa porcentagem de acerto (25%, o que demonstra que apenas um estudante respondeu corretamente ao final dos testes).

A questão 2.C indicou os itens *asked*, *decided* e *graduated* para análise – o primeiro apresenta o alomorfe [t] e os demais o alomorfe [ɪd]. Diferentemente das questões anteriores, nesta houve 100% de acerto nos três testes, o que indica que todos os participantes a responderam corretamente ao longo dos testes, e sem alterar suas respostas.

Ainda, a questão 2.D apresentou os itens *brushed*, *cooked* e *changed* – em que os dois primeiros verbos possuem o alomorfe [t] e o último verbo, *changed*, apresenta o alomorfe [d]. Notou-se que essa questão causou incerteza aos participantes, pois em todos os testes, obteve-se apenas 50% de acerto (o equivalente a 2 participantes). Ao analisar os dados individualmente, concluiu-se que os mesmos participantes erraram a questão em todos os testes.

A questão 2.E também demonstrou incerteza na percepção dos participantes, através dos itens *closed*, *hated* e *explained* – em que os verbos *closed* e *explained* possuem o alomorfe [d] e o verbo *hated* apresenta o alomorfe [ɪd]. Houve 50% de acerto no teste 1 – referente a 2 participantes, índice que diminuiu para 25% no teste 2 – referente a 1 participante - e aumentou exponencialmente no teste 3, finalizando com 75% de acertos – referente a 3 participantes.

Posteriormente, na questão 2.F, foram indicados os verbos *kissed*, *danced* e *jumped* – os quais possuem o alomorfe [t]. Todos os 4 participantes acertaram a questão nos testes 1 e 2, ou seja, houve 100% de acerto nos primeiros testes. Entretanto, no teste 3, essa porcentagem diminuiu para 75%, o que indica que um participante alterou sua resposta, erroneamente.

A questão 2.G apresentou os itens *fixed*, *ended* e *landed* para análise – em que o primeiro verbo possui o alomorfe [t] e os demais possuem o alomorfe [ɪd]. Nesta questão também notou-se uma facilidade dos participantes, visto que houve 100% de acerto nos três testes realizados, sem alternância nas respostas dos participantes. Em

seguida, a questão 2.H indicou os itens *guessed*, *happened* e *looked* – em que o verbo *happened* apresenta o alomorfe [d] e os demais possuem o alomorfe [t]. Os participantes demonstraram certa dificuldade na percepção da distinção entre os alomorfes presentes na questão 2.H, porém, uma evolução no refinamento da percepção ao longo dos três testes: inicialmente, houve 0% de acerto, ou seja, nenhum participante respondeu corretamente à questão no teste 1; essa porcentagem progrediu para 50% de acertos nos testes 2 e 3, o que corresponde a 2 participantes terem a respondido corretamente.

Similarmente, a questão 2.I os participantes também demonstraram certa dificuldade na percepção das distinções dos alomorfes nos verbos *invited*, *planted* e *mixed* – em que os dois primeiros verbos possuem o alomorfe [ɪd] e o verbo *mixed* possui o alomorfe [t]. Houve uma evolução nos acertos ao longo dos três testes: houve 75% acerto no teste 1, o correspondente a 3 participantes terem respondido corretamente à questão; essa porcentagem progrediu para 100% de acertos nos testes 2 e 3, ou seja, o único participante que havia respondido erroneamente à questão no teste 1 alterou sua resposta e passou a acertá-la no teste 2 e a manteve no teste 3.

Por fim, na questão 2.J, foram apresentados os itens *protected*, *started* e *visited* – em que todos possuem o alomorfe [ɪd]. Todos os participantes a responderam corretamente nos testes 1 e 2, mas no teste 3, houve 75% de acerto. É possível afirmar, então, que um estudante alterou sua resposta final.

De acordo com as tabelas 3 e 4, notou-se que as questões 2.C e 2.G foram as que permitiram maior facilidade na percepção do morfema -ed pelos participantes. Em ambas as questões, obteve-se 100% de acerto nos três testes realizados. Além disso, as duas questões possuíam dois verbos com o alomorfe [ɪd] - na questão 2.C, os verbos *asked*, *decided* e *graduated*; na questão 2.G, os verbos *fixed*, *ended* e *landed*.

Ao analisar os dados obtidos individualmente, notou-se que houve 100% de acerto na questão 2.A, indicada nas tabelas 3 e 4 – a qual apontou os verbos *answered*, *arrived* e *believed*. As participantes A, B e D acertaram esta questão nos três testes; enquanto isso, a participante C alterou sua resposta ao longo dos testes, acertando a questão nos testes 1 e 3, e a respondeu de forma errônea no teste 2. Contrariamente, a questão 2.B das tabelas 3 e 4 – que indicou que os verbos *burned*, *attended* e *called* -, causaram maior dificuldade nos participantes. A participante A

respondeu erroneamente nos três testes; já as participantes B, C e D alteraram suas respostas ao longo dos testes: a participante B acertou a questão somente no teste 2; a participante C errou a questão somente no teste 1; e a participante D errou a questão apenas no teste 3. Enquanto isso, a questão 2.C, através dos verbos *asked*, *decided* e *graduated*, levou a uma percepção correta em todos os participantes, nos 3 testes.

Em relação à questão 2.D da tabela 3, a qual apresentou os verbos *brushed*, *cooked* e *changed*, foram obtidos resultados consistentes entre os participantes. As participantes A e C acertaram a questão em todos os testes, mas as participantes B e D erraram a questão em todos os testes. Sendo assim, não houve alternância nas respostas: todos os participantes mantiveram a mesma resposta para esta questão durante os três testes realizados. O oposto ocorreu na questão 2.E da tabela 3 (a qual possui os itens *closed*, *hated* e *explained*), pois apenas a participante D não alterou sua resposta ao longo dos testes. Simultaneamente, a participante A respondeu à questão erroneamente nos três testes, mas alterou sua resposta nos testes 2 e 3, quando comparados ao teste 1, enquanto a participante B respondeu corretamente à questão no teste 1, mas alterou sua resposta no teste 2 – para a resposta errada e depois retornou à opção que havia escolhido no teste 1, por fim acertando a questão. Já a participante C respondeu erroneamente a essa questão nos três testes, porém com respostas diferentes – em cada teste, ela optou por uma alternativa diferente.

Notou-se ainda que a questão 2.F causou maior facilidade aos estudantes, através dos itens *kissed*, *danced* e *jumped*, pois as participantes A, C e D a responderam corretamente em todos os testes. A participante B respondeu corretamente nos testes 1 e 2, mas alterou sua resposta ao último teste, errando a questão. Simultaneamente, a questão 2.G foi gabaritada em todos os testes, sem alternância nas respostas – a qual apresentou os verbos *fixed*, *ended* e *landed*.

De forma contrária às questões 2.F e 2.G, a questão 2.H causou dificuldade, através dos itens *guessed*, *happened* e *looked*. A participante D respondeu erroneamente em todos os testes, porém manteve a resposta a qual optou no teste 1 durante os testes 2 e 3. A participante B também errou a questão em todos os testes, contudo, alterou sua resposta no teste 2 e a manteve no teste 3. Já a participante A respondeu à questão erroneamente no teste 1, mas alterou sua resposta para a opção correta no teste 2 e a manteve no teste 3.



A questão 2.I foi respondida corretamente por todas as participantes ao final do teste 3 – analisando os itens *invited*, *planted* e *mixed*. Entretanto, a participante B alterou sua resposta no teste 2, e a manteve no teste 3, de forma correta. A participante B também foi a única participante a alterar a resposta na questão 2.J ao longo dos testes, porém, havia acertado a resposta nos testes 1 e 2, a alterou e a respondeu erroneamente no teste 3.

Desse modo, concluiu-se que, em termos descritivos, não se verificou um aumento considerável da influência da ludicidade após os testes aplicados, visto que, ao fim de todos estes, apenas duas questões apresentaram uma evolução no nível de acerto. Nas demais, foi possível observar uma constância nas respostas, como no exercício 2.B (o qual possui os verbos *burned*, *attended* e *called*), em que no teste 3 a porcentagem de acertos retornou àquela obtida no teste 1, e no exercício 2.C (o qual inclui os verbos *asked*, *decided* e *graduated*), no qual não houve alternância na porcentagem de acertos ao longo dos três testes.

Apesar dos resultados dos testes não corresponderem aos efeitos benéficos da ludicidade vistos na literatura, voltamo-nos aos resultados qualitativos para compreensão do efeito da ludicidade nas intervenções realizadas nesta pesquisa. Na próxima seção, são analisadas as respostas ao questionário pós-intervenção (Apêndice G).

#### 4.1.2 Resultados qualitativos

Para a obtenção dos dados qualitativos, foi proposta uma pergunta aberta aos participantes, a qual foi respondida após a realização dos 3 testes. O questionamento indicado consiste em: “qual foi a sua percepção<sup>36</sup> sobre o uso de atividades lúdicas (jogos e músicas) durante a aula de Língua Inglesa? Como você se sentiu?”. Contudo, uma das participantes (A) não respondeu à questão, por isso, os resultados qualitativos são referentes a três participantes. Decidimos não descartar os dados quantitativos da participante A, mas esclarecemos que só foi possível triangular os dados quali-quanti das participantes B, C e D.

---

<sup>36</sup> Cabe ressaltar que o termo “percepção” neste contexto não equivale ao de *noticing* utilizado para se referir aos aspectos fonéticos, o qual seria o oposto de produção. Na questão feita aos participantes, “percepção” refere-se à noção que eles tiveram das atividades lúdicas, como eles a consideraram relevante ou não, bem como aos seus sentimentos, opiniões e ideias sobre elas.

A participante B relatou: “Eu acho que as atividades lúdicas agregam porque a gente aprende de uma forma leve e descontraída, e se torna mais descomplicado entender regrinhas do inglês”. Nota-se aqui o que foi defendido por Fortuna (2000), de que as aulas lúdicas buscam efetivar uma aprendizagem com prazer, não necessariamente através de jogos, mas com características do brincar.

A participante ainda citou que essas atividades ajudam na compreensão de regras gramaticais, o que ressalta a ideia de Teixeira (2018) de que a ludicidade em sala de aula pode ser utilizada para trabalhar diversos aspectos linguísticos, de modo direto ou indireto, como é o caso da gramática e da pronúncia em relação aos verbos regulares no passado e particípio passado em língua inglesa. Ainda, Lopes (2011) aponta que a aplicabilidade prática dos conteúdos pode levar a uma aprendizagem mais significativa e efetiva do que aquela realizada exclusivamente através da teoria.

A participante C escreveu: “Em minha opinião, essas atividades lúdicas são bem importantes, pois além de deixar a aula mais divertida, me ajuda a praticar o inglês. Como eu não tenho o inglês tão desenvolvido, fico um pouco envergonhada às vezes, com medo de errar, mas nada que atrapalhe o meu aprendizado”. A percepção da aluna reforça o que foi proposto por Lago (2010) e Lopes (2011), de que a ludicidade pode promover uma atmosfera positiva em sala de aula, através da inclusão e motivação dos estudantes. As autoras também reforçam que as atividades lúdicas auxiliam na crença da autocapacidade de realização.

Nota-se, no relato da aluna, que ela possui vergonha em alguns momentos por sentir que vai errar quando falar em inglês, mas que as atividades lúdicas podem deixar esse momento mais divertido, aliviando a tensão. Isso pode ser relacionado a uma redução do nível de ansiedade em consonância com a hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, 1985). O filtro afetivo refere-se a níveis de ansiedade que dificultam a aquisição de uma língua, podendo levar até a uma espécie de bloqueio mental que não permite que o indivíduo utilize por completo o *input* compreensível durante o processo de aprendizagem da língua. O filtro afetivo será alto quando houver características que influenciam negativamente no recebimento do *input* compreensível, como nervosismo, ansiedade ou medo. Contrariamente, o filtro afetivo será baixo quando houver características que influenciam positivamente no recebimento do *input* compreensível, como felicidade, tranquilidade e afetividade.

A participante D apontou que: “O uso de ferramentas lúdicas tem suas vantagens, principalmente no ensino de uma língua estrangeira, pois favorece uma mais rápida percepção e associação dos assuntos propostos, sinto que essa relação com atividades de lazer deve ser mais explorada no processo de ensino-aprendizagem. A sensação que tenho após minha participação na pesquisa é de liberdade, principalmente em me permitir encontrar em um simples jogo ou música muitas relações com temas estudados em sala, tornando tudo mais dinâmico”. Lopes (2011) aponta que a aplicabilidade prática dos conteúdos pode levar a uma aprendizagem mais significativa e efetiva do que aquela realizada através da teoria. Figueiredo (2019) também ressalta que as atividades lúdicas podem ser utilizadas para a revisão de conteúdos e levar à reflexão da língua-alvo por parte dos aprendizes, o que leva a uma aprendizagem mais significativa. A participante ainda citou uma sensação de liberdade durante esses momentos lúdicos, o que reforça a ideia de Figueiredo (2019) de que há uma maior valorização dos aprendizes nessas situações.

Através dos relatos, também se confirma o proposto por Fortuna (2000), em que a aula lúdica leva o estudante a compreender e assumir sua posição social no mundo. Isso foi notório especialmente nas falas das participantes C e D: a primeira ao citar que possui medo de errar, mas que as atividades lúdicas auxiliam na sua participação em sala de aula; e a segunda ao citar que sente uma liberdade e uma identificação durante e com as atividades.

Portanto, como Luckesi (2002) aponta, as atividades serão lúdicas conforme estimularem o estado lúdico do indivíduo, o que é conhecido por vivência lúdica. Essa vivência pôde ser observada por mim enquanto professora durante as aulas e ao observar as gravações com intervenções lúdicas e através das respostas dos participantes ao questionário após a pesquisa.

Por fim, cabe pontuar uma limitação desta questão encaminhada aos participantes: como ela foi encaminhada diretamente aos participantes, através de um link do google forms para seus e-mails, há uma relativa facilidade na identificação de quem foi o autor das respostas. Isso pode ter levado a alguns aspectos tendenciosos nas respostas escritas. Contudo, a vivência da pesquisadora e as gravações feitas em áudio correspondem ao que foi explicitado pelas alunas na questão qualitativa.

#### 4.1.3 Discussão dos dados individuais dos participantes

A priori, é relevante ressaltar uma das limitações do presente estudo: o reduzido número de participantes. Isso ocorreu devido ao contexto pandêmico de Covid-19 no ano em que a pesquisa foi aplicada e, especialmente, ao fato de a escola promover turmas pequenas, de no máximo 8 alunos. Fatores que aliados ao limitado período de tempo para a finalização deste trabalho, ocasionaram também a não existência de um grupo de controle. Por esses motivos, optou-se por analisar os dados com maior ênfase no desempenho individual dos 4 participantes da pesquisa.

A fim de relembrar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, cabe pontuar que esses consistiram em 4 alunas do sexo feminino, com idades entre 22 e 26 anos, matriculadas no curso de língua inglesa presencial, no nível intermediário, em uma escola privada de idiomas na cidade de Pato Branco, Paraná. Estas serão aqui designadas como participantes A, B, C e D, a fim de manter seu anonimato.

Inicialmente, o exercício 1 consistiu em comparar 6 pares de verbos regulares no passado e particípio passado da língua inglesa, a partir dos quais os participantes deveriam ouvir e decidir se eles possuíam ou não o mesmo som do morfema *-ed*. Abaixo, segue o número de acertos dessa questão pelas participantes nos testes 1 (antes das aulas envolvendo os sons do *-ed*), 2 (após as aulas sobre os sons do *-ed* serem aplicadas sem o auxílio de recursos lúdicos) e 3 (após as aulas com os sons do *-ed* serem aplicadas com o auxílio de atividades lúdicas).

Tabela 5 – Número de acertos da participante A no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3

Item testado	TESTE 1 No. de acertos dos participantes	TESTE 2 No. de acertos dos participantes	TESTE 3 No. de acertos dos participantes	TOTAL DE ACERTOS
1.A called – watched	1	1	1	3
1.B stopped – talked	1	1	0	2
1.C lived – needed	1	1	1	3
1.D wanted – arrived	0	1	1	2
1.E changed – worked	0	1	1	2
1.F graduated – decided	1	1	1	3
				15

Fonte: Autoria própria

A participante A acertou as questões 1.A, 1.C e 1.F em todos os testes, o que apresentam, em sua maioria, o morfema [ɪd]. Entretanto, esta participante alterou suas respostas ao longo dos três testes nas questões 1.B, 1.D e 1.E.

No item 1.B, a participante respondeu corretamente nos testes 1 e 2, mas alterou sua resposta erroneamente ao fim do teste 3. Neste item, os verbos contrastados (stopped e talked) possuem o morfema [d]. Já nos itens 1.D e 1.E, ocorreu o oposto: a participante respondeu-os erroneamente ao primeiro teste, porém aprimorou sua percepção e acertou a questão nos testes 2 e 3. Em ambos os casos, os morfemas contrastados eram distintos: no item 2.D, os verbos wanted e arrived apresentam os morfemas [ɪd] e [d], respectivamente; enquanto isso, no item 2.E, os verbos changed e worked apresentam os morfemas [d] e [t], respectivamente. Sendo assim, o morfema [d] causou maior dificuldade nessas situações.

A participante não errou nenhuma questão em todos os testes, e houve pouca alternância em suas respostas ao longo do processo. Ao fim, ela obteve 15 acertos – o maior número de acerto entre as 4 participantes do estudo.

Tabela 6 – Número de acertos da participante B no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3

<b>Item testado</b>	<b>TESTE 1 No. de acertos dos participantes</b>	<b>TESTE 2 No. de acertos dos participantes</b>	<b>TESTE 3 No. de acertos dos participantes</b>	<b>TOTAL DE ACERTOS</b>
1.A called – watched	0	1	1	2
1.B stopped – talked	0	1	1	2
1.C lived – needed	1	1	1	3
1.D wanted – arrived	1	0	0	1
1.E changed – worked	0	0	0	0
1.F graduated – decided	1	1	1	3
				11

Fonte: Autoria própria

A participante B acertou as questões 1.C e 1.F em todos os testes, o que indica que ela não alterou sua resposta ao longo do processo. Estes verbos apresentam, em sua maioria, o morfema [ɪd]. Entretanto, esta participante respondeu erroneamente ao item 1.E ao longo dos três testes nas questões. Nesta questão, foram comparados os verbos changed e worked, os quais possuem os morfemas [d] e [t], respectivamente, os quais a literatura apresenta como os que mais causam dificuldades de percepção aos aprendizes de língua inglesa brasileiros.

Ainda, esta participante alterou suas respostas ao longo dos três testes nas questões 1.A, 1.B e 1.D. Nos itens 1.A e 1.B, a participante respondeu erroneamente à questão no teste 1, contudo alterou suas respostas no teste 2, mantendo-as no teste 3, de forma correta. Os verbos apresentados nestes itens (watched, stopped e talked)

possuem o morfema [t], exceto o verbo called, o qual possui o morfema [d]. Já no item 1.D, ocorreu o oposto: a participante o respondeu corretamente no teste 1, mas erroneamente nos testes 2 e 3. Neste caso, foram apresentados os verbos wanted e arrived, os quais possuem os morfemas [ɪd] e [d], respectivamente.

Portanto, notou-se um maior índice de alternância nas respostas desta participante ao longo do processo. Ao fim, ela obteve 11 acertos.

Tabela 7– Número de acertos da participante C no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3

Item testado	TESTE 1 No. de acertos dos participantes	TESTE 2 No. de acertos dos participantes	TESTE 3 No. de acertos dos participantes	TOTAL DE ACERTOS
1.A called – watched	1	1	1	3
1.B stopped – talked	1	1	1	3
1.C lived – needed	1	1	1	3
1.D wanted – arrived	0	0	0	0
1.E changed – worked	0	0	0	0
1.F graduated – decided	1	1	1	3
				12

Fonte: Autoria própria

A participante C acertou as questões 1.A, 1.B, 1.C e 1.F em todos os testes, o que indica que ela não alterou sua resposta ao longo do processo. Estes verbos apresentam, em sua maioria, o morfema [ɪd]. Entretanto, esta participante respondeu erroneamente aos itens 1.D e 1.E ao longo dos três testes nas questões. Na questão 1.D, foram contrastados os verbos wanted e arrived, os quais apresentam os morfemas [ɪd] e [d], respectivamente. Similarmente, na questão 1.E, foram comparados os verbos changed e worked, os quais possuem os morfemas [d] e [t], respectivamente, os quais a literatura apresenta como os que mais causam dificuldades de percepção aos aprendizes de língua inglesa brasileiros.

A participante não alterou suas respostas ao longo do processo, demonstrando certeza em sua percepção. Ao fim, ela obteve 12 acertos.

Tabela 8 – Número de acertos da participante D no exercício 1 nos testes 1, 2 e 3

Item testado	TESTE 1 No. de acertos dos participantes	TESTE 2 No. de acertos dos participantes	TESTE 3 No. de acertos dos participantes	TOTAL DE ACERTOS
1.A called – watched	1	1	1	3
1.B stopped – talked	0	1	1	2
1.C lived – needed	0	1	1	2
1.D wanted – arrived	0	1	1	2

1.E changed – worked	0	0	1	1
1.F graduated – decided	1	1	1	3
				13

Fonte: Autoria própria

A participante D acertou as questões 1.A e 1.F em todos os testes, o que indica que ela não alterou sua resposta ao longo do processo. Estes verbos apresentam, em sua maioria, o morfema [ɪd].

Ainda, esta participante alterou suas respostas ao longo dos três testes nas questões 1.B, 1.C, 1.D e 1.E. Nos itens 1.B, 1.C e 1.D, a participante respondeu erroneamente à questão no teste 1, contudo alterou suas respostas no teste 2, mantendo-as no teste 3, de forma correta. Na questão 1.B, foram contrastados os verbos stopped e talked, os quais possuem o morfema [t]; enquanto isso, na questão 1.C, foram contrastados os verbos lived e needed, que possuem os morfemas [d] e [ɪd], respectivamente; por fim, o item 1.D comparou os verbos wanted e arrived, os quais também apresentam os morfemas [d] e [ɪd], respectivamente. Ou seja, houve uma recorrência na alteração da percepção em pares que possuíam os morfemas [ɪd] e [d] juntos.

Já no item 1.E, ocorreu o oposto: a participante o respondeu erroneamente nos testes 1 e 2, mas corretamente no último teste, após as intervenções lúdicas. Neste caso, foram apresentados os verbos changed e worked, os quais possuem os morfemas [d] e [t], respectivamente. Por fim, a participante pouco alterou suas respostas ao longo do processo. Ao fim, ela obteve 13 acertos.

Portanto, a questão 1.F (com os verbos graduated e decided, os quais possuem o morfema [ɪd]) foi o único item que obteve 100% de acerto de todas as participantes. Apesar de algumas alternâncias nas respostas ao longo dos três testes, as participantes mantiveram certa constância, mantendo a mesma resposta do teste inicial até o teste final na maioria dos casos, em especial a participante C.

Cabe pontuar que, no exercício 1, os participantes tinham acesso ao input escrito – ou sejam, poderiam ver os verbos escritos no teste recebido -, além do áudio dos verbos em questão. Este fator pode ocasionar respostas com base no conhecimento explícito dos participantes: basta lembrar as regras expostas ao longo das aulas. Este foi um fato limitante neste estudo.

Outra limitação presente neste exercício é a interpretação que os estudantes poderiam ter em relação à questão apresentada. A pergunta indagava se “os pares de palavras indicados são encerrados com o mesmo som”. Portanto, a resposta deveria ser SIM. Entretanto, é possível que os participantes tenham interpretado se “o som referente ao sufixo *-ed* era o mesmo ou não”, e tenham escolhido a resposta NÃO, pois, afinal, em *wanted* há dois segmentos, ao passo que em *arrived* há apenas um.

Posteriormente, o exercício 2 consistiu em os participantes ouvirem 10 sequências de três verbos cada e, então, analisarem a relação dos sons de *-ed* entre eles: se todos os verbos analisados em cada questão possuíam o mesmo morfema de *-ed*; se apenas o primeiro verbo possuía o morfema *-ed* pronunciado diferente dos demais; se somente o segundo verbo possuía o morfema *-ed* pronunciado diferente dos demais; ou se apenas o terceiro verbo possuía o morfema *-ed* pronunciado diferente dos demais.

Abaixo, segue o número de acertos dessa questão pelas participantes nos testes 1 (antes das aulas envolvendo os sons do *-ed*), 2 (após as aulas sobre os sons do *-ed* serem aplicadas sem o auxílio de recursos lúdicos) e 3 (após as aulas com os sons do *-ed* serem aplicadas com o auxílio de atividades lúdicas).

Tabela 9 – Número de acertos da participante A no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3

Item testado	TESTE 1 No. de acertos dos participantes	TESTE 2 No. de acertos dos participantes	TESTE 3 No. de acertos dos participantes	TOTAL DE ACERTOS
2.A answered / arrived / believed	1	1	1	3
2.B burned / attended / called	0	0	0	0
2.C asked / / decided graduated	1	1	1	3
2.D brushed / cooked / changed	1	1	1	3
2.E closed / hated / explained	0	0	0	0
2.F kissed / danced / jumped	1	1	1	3
2.G fixed / ended / landed	1	1	1	3
2.H guessed / happened / looked	0	1	1	2
2.I invited / planted / mixed	1	1	1	3
2.J protected / started / visited	1	1	1	3
				23

Fonte: autoria própria.



A participante A acertou as questões 2.A, 2.C, 2.D, 2.F, 2.G, 2.I e 2.J em todos os testes, o que indica que ela não alterou sua resposta ao longo do processo. Estes verbos apresentam, em sua maioria, o morfema [ɪd]. Contudo, esta participante A errou as questões 2.B e 2.E, em todos os testes, ou seja, não houve uma alteração em sua percepção dos sons desses itens ao longo do processo. Estes verbos apresentam, em sua maioria, o morfema [d].

Excepcionalmente no item 2.H, a participante alterou sua resposta após o primeiro teste, no qual havia respondido erroneamente à questão. Sendo assim, respondeu corretamente ao item 2.H apenas nos testes 2 e 3. em sua percepção dos sons desses itens ao longo do processo. Os verbos indicados (*guessed*, *happened* e *looked*) possuem os morfemas [d] e [t], os quais, de acordo com os autores utilizados na fundamentação teórica deste trabalho, são os que causam maiores dificuldades na percepção de aprendizes de língua inglesa brasileiros.

Nota-se que a participante A pouco alterou suas respostas ao longo dos três testes respondidos por ela, demonstrando certeza na sua percepção.

Tabela 10 – Número de acertos da participante B no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3

Item testado	TESTE 1 No. de acertos dos participantes	TESTE 2 No. de acertos dos participantes	TESTE 3 No. de acertos dos participantes	TOTAL DE ACERTOS
2.A answered / arrived / believed	1	1	1	3
2.B burned / attended / called	0	1	0	1
2.C asked / / decided graduated	1	1	1	3
2.D brushed / cooked / changed	0	0	0	0
2.E closed / hated / explained	1	0	1	2
2.F kissed / danced / jumped	1	1	0	2
2.G fixed / ended / landed	1	1	1	3
2.H guessed / happened / looked	0	0	0	0
2.I invited / planted / mixed	0	1	1	2
2.J protected / started / visited	1	1	0	2
				18

Fonte: autoria própria.

A participante B acertou as questões 2.A, 2.C e 2.G em todos os testes, o que indica que ela não alterou sua resposta ao longo do processo. Estes verbos apresentam, em sua maioria, o morfema [ɪd]. Entretanto, esta participante errou as

questões 2.B e 2.E, em todos os testes, ou seja, não houve uma alteração em sua percepção dos sons desses itens ao longo do processo – assim como ocorreu com a participante A. Estes verbos apresentam, em sua maioria, o morfema [d].

Ainda, nos itens 2.B, 2.E e 2.I, a participante alterou sua resposta ao longo dos três testes. No item 2.B, os verbos *burned* e *called* possuem o morfema [d], enquanto *attended* possui o morfema [ɪd]. Já no item 2.E, os verbos *closed* e *explained* possuem o morfema [d], mas *hated* possui o morfema [ɪd]. Ademais, no item 2.I, os verbos *invited* e *planted* possuem o morfema [ɪd], porém o verbo *mixed* possui o morfema [t]. Notou-se que a inserção de morfemas diferentes causou incerteza nas respostas da participante, especialmente na percepção do morfema [d].

Tabela 11 – Número de acertos da participante C no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3

Item testado	TESTE 1 No. de acertos dos participantes	TESTE 2 No. de acertos dos participantes	TESTE 3 No. de acertos dos participantes	TOTAL DE ACERTOS
2.A answered / arrived / believed	1	0	1	2
2.B burned / attended / called	0	1	1	2
2.C asked / / decided graduated	1	1	1	3
2.D brushed / cooked / changed	1	1	1	3
2.E closed / hated / explained	0	0	1	1
2.F kissed / danced / jumped	1	1	1	3
2.G fixed / ended / landed	1	1	1	3
2.H guessed / happened / looked	1	0	0	1
2.I invited / planted / mixed	1	1	1	3
2.J protected / started / visited	1	1	1	3
				24

Fonte: autoria própria.

A participante C acertou as questões 2.C, 2.D, 2.F, 2.G, 2.I e 2.J em todos os testes, o que indica que ela não alterou sua resposta ao longo do processo. Estes verbos apresentam, em sua maioria, o morfema [ɪd]. Ademais, no item 2.A – o qual apresentou os verbos *answered*, *arrived* e *believed*, todos com o morfema [d] – a participante respondeu corretamente no teste 1, alterou sua resposta no teste 2 e retornou à resposta inicial (corretamente) no teste 3. Dessa forma, houve uma confirmação da sua percepção inicial.

Entretanto, no item 2.H ocorreu o oposto. Foram apresentados os verbos guessed e looked – ambos com o morfema [t] – e happened – o qual possui o morfema [d]. inicialmente, a participante respondeu corretamente à questão, porém alterou sua resposta no teste 2, mantendo-a, de forma errônea, no teste 3. Assim, houve uma confusão em sua percepção após as aulas aplicadas.

Contrariamente, nos itens 2.B – o qual apresentou os verbos burned e called, ambos com o morfema [d], e attended, que possui o morfema [ɪd] – e 2.E – o qual ambos com o morfema [d], e attended, que possui o morfema [ɪd] – e 2.E – o qual apresentou os verbos closed e explained, ambos com o morfema [d], e hated, que possui o morfema [ɪd] –, a participante respondeu erroneamente no primeiro teste. Ao longo dos testes 2 e 3, ela alterou sua resposta: na questão 2.B, ela respondeu corretamente aos testes 2 e 3; já na questão 2.E, ela manteve a primeira resposta no teste 2, alterando-a para a resposta correta somente no teste 3, após as intervenções lúdicas.

Por fim, a participante C não errou nenhuma mesma questão em todos os três testes, indicando uma percepção acurada dos morfemas – já que também foi a participante que obteve o maior número total de acertos no exercício 2 ao longo do processo.

Tabela 12 – Número de acertos da participante D no exercício 2 nos testes 1, 2 e 3

Item testado	TESTE 1 No. de acertos dos participantes	TESTE 2 No. de acertos dos participantes	TESTE 3 No. de acertos dos participantes	TOTAL DE ACERTOS
2.A answered / arrived / believed	1	1	1	3
2.B burned / attended / called	1	1	0	2
2.C asked / decided / graduated	1	1	1	3
2.D brushed / cooked / changed	0	0	0	0
2.E closed / hated / explained	1	1	1	3
2.F kissed / danced / jumped	1	1	1	3
2.G fixed / ended / landed	1	1	1	3
2.H guessed / happened / looked	0	0	0	0
2.I invited / planted / mixed	1	1	1	3
2.J protected / started / visited	1	1	1	3
				23

Fonte: autoria própria.

Em relação à participante D, esta acertou as questões 2.A, 2.C, 2.E, 2.F, 2.G, 2.I e 2.J em todos os testes, o que indica que ela não alterou sua resposta ao longo do processo. Estes verbos apresentam, em sua maioria, o morfema [ɪd]. Contudo, esta participante errou as questões 2.D e 2.H, em todos os testes, ou seja, não houve uma alteração em sua percepção dos sons desses itens ao longo do processo. Estes verbos apresentam, em sua maioria, os morfemas [t] e [d].

Apenas no item 2.B a participante alterou sua resposta ao longo dos três testes. Nessa questão, os verbos *burned* e *called* possuem o morfema [d], enquanto *attended* possui o morfema [ɪd]. Notou-se que a inserção de morfemas diferentes causou incerteza nas respostas da participante, a qual manteve uma constância nas demais respostas.

Ao analisar as tabelas listadas acima, portanto, nota-se que cada participante obteve entre 18 e 24 acertos no total do exercício: as participantes A e D apresentaram 23 acertos; a participante B obteve o menor número de acertos, equivalente a 18; e a participante C apresentou o maior número de acertos, sendo este 24.

Apenas os itens 2.C (*asked, decided e graduated*) e 2.G (*fixed, ended e landed*) foram respondidos corretamente por todos as participantes (ou seja, 4) em todos os testes. Na questão 2.C, o primeiro verbo apresenta o alomorfe [t] e os demais o alomorfe [ɪd]. Na questão 2.G, o primeiro verbo possui o alomorfe [t] e os demais possuem o alomorfe [ɪd]. Desse modo, os alomorfes [t] e [ɪd] causaram certa facilidade às participantes, reafirmando a ideia especialmente de que o morfema [ɪd] é o mais facilmente reconhecido por aprendizes brasileiros de língua inglesa (como proposto por Frese (2006)).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente estudo foi observar e analisar as influências da ludicidade no desenvolvimento da consciência fonológica, em língua inglesa, por aprendizes brasileiros, adultos, especificamente de uma escola particular de idiomas de Pato Branco, Paraná. Ainda, este trabalho buscou essencialmente responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) quais são as principais dificuldades dos estudantes participantes do estudo em relação à percepção do morfema -ed ao fim de verbos regulares no passado e particípio passado em língua inglesa?
- b) a instrução formal voltada para a percepção do som de -ed dos verbos regulares no passado e particípio passado em inglês pode levar a efeitos imediatos na percepção mais acurada dos três alomorfes [t], [d], [ɪd] correspondentes à pronúncia do sufixo -ed por aprendizes brasileiros? Esses efeitos podem ser verificados nas duas tarefas aplicadas?
- c) atividades lúdicas voltadas para a percepção do som de -ed dos verbos regulares no passado e particípio passado em inglês, aplicadas após um período de instrução formal explícita prévia, podem levar a uma percepção mais acurada dos três alomorfes [t], [d], [ɪd] correspondentes à pronúncia do sufixo -ed por aprendizes brasileiros? Esses efeitos podem ser verificados nas duas tarefas aplicadas?
- d) como os participantes da pesquisa se sentem em relação ao uso de recursos lúdicos e qual a opinião deles sobre como esses recursos podem atuar no processo de aprendizagem do idioma?

Para tal, foram analisados resultados de 4 participantes que realizaram testes em momentos pré-instrução, pós-instrução e pós-intervenção apresentados em termos de quantidade de acertos e porcentagens.

Ao se analisar os resultados dos testes, constatou-se que os alomorfes [d] e [t] causaram maior dificuldade, corroborando estudos anteriores (Alves (2004), Frese (2006), Delatorre (2006), Silveira (2006), Gomes (2009) e Delatorre (2017)). Com base na literatura, esta pesquisa norteou-se pelo princípio de que a ludicidade poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento da consciência do morfema -ed em língua inglesa, inserido ao fim de verbos regulares no passado e particípio passado, de modo a aprimorar a percepção de seus alomorfes.

Contrariamente ao esperado, os resultados quantitativos obtidos por meio de testes, em termos descritivos, não demonstraram um aumento considerável da influência da ludicidade após os testes aplicados, de modo a demonstrar que a ludicidade não causou uma influência consideravelmente positiva nem negativa.

Por outro lado, no que tange aos dados qualitativos, verificou-se um resultado positivo do uso das intervenções lúdicas em sala de aula. As participantes relataram ter gostado da experiência e a consideraram importante, apontando que a ludicidade deixa as aulas mais divertidas, dinâmicas, leves e descontraídas, de modo a auxiliar na aprendizagem, fixação de conteúdos e diminuição do medo de errar.

Concluindo, levando em consideração os resultados qualitativos e quantitativos supracitados, pode-se sugerir que a percepção dos alomorfes demanda mais instrução e prática do que as intervenções do presente estudo proporcionaram, porém os resultados qualitativos apontam para o uso da ludicidade como um caminho viável. O refinamento da percepção de uma língua-alvo não é um processo automático, requer desenvolvimento de consciência fonológica do sistema sonoro da língua-alvo conforme estudos prévios indicaram e a ludicidade pode ser uma aliada nesse processo. Contudo, é importante levar em consideração as limitações do estudo realizado. Entre elas, o contexto pandêmico de covid-19 vivido desde o início da pesquisa, em 2020: os instrumentos de pesquisa que seriam aplicados, inicialmente, de forma presencial, precisaram ser adaptados para o formato online, como, por exemplo pelo uso da plataforma *Google Forms* para a aplicação dos questionários e da plataforma *Zoom* para a transmissão das aulas. Além disso, o cenário fora do comum causou atrasos na pesquisa, visto a incerteza se as aulas voltariam ao formato presencial ou não, para então definir os instrumentos de coletas de dados.

Posteriormente, ao ser definido o formato online como condutor desta pesquisa, foi feito um teste piloto, o qual constatou a necessidade de mudança no formulário aplicado, visto que inicialmente ele não possuía um campo de preenchimento de alguma forma de identificação do participante. Isso impossibilitou a análise comparativa dos dados, e exigiu uma nova coleta, com o instrumento reformulado. Outra limitação relacionada aos testes foi o número de participantes: este diminuiu ao longo dos 3 testes, o que não permitiu uma comparação dos resultados de forma geral, sem determinar os participantes.

A respeito dos participantes, também é importante apontar a falta de um grupo de controle como uma limitação presente no trabalho. Inicialmente, não houve a ideia de estabelecer este grupo, e isso posteriormente confirmou-se como inviável devido ao número de participantes: na escola em que foi realizada a pesquisa, as turmas são pequenas – no máximo, 8 alunos – e a turma escolhida (a qual não pode ser diferente devido ao tempo para a reaplicação dos instrumentos de coleta de dados, ao nível de proficiência no idioma e ao número de turmas que a professora-pesquisadora atendia no momento) possuía apenas 4 estudantes.

Em relação aos instrumentos de coletas de dados, verificou-se que o intervalo de tempo entre as seções e, especialmente, entre a aplicação dos 3 testes, também atuou como um fator impactante aos resultados da presente pesquisa. Destaca-se que o curto período de tempo entre as três aplicações dos testes – ocasionado pelo tempo de pesquisa e pelo cronograma escolar que deveria ser seguido - e ao fato de ter sido utilizado o mesmo teste mais de uma vez também impactaram nas respostas, atuando como uma limitação do estudo.

Considerando os resultados e limitações observados na atual pesquisa, há a possibilidade de pesquisas futuras que deem continuidade à análise obtidos, como os de produção. Esses foram descartados da análise por fatores como tempo para o desenvolvimento da transcrição dos dados qualitativos, e alguns detalhes nos instrumentos que podem ser aprimorados para trabalhos futuros, como a gravação das frases – que foram feitas por um falante nativo do português brasileiro, e não de língua inglesa, e um maior cuidado à elaboração das frases devido ao seu contexto fonético-fonológico. Assim, é possível uma continuidade da pesquisa em um futuro doutorado, dada a abrangência do tema e de possibilidades de análises.

Recapitulando, esta pesquisa partiu do entendimento de que a consciência fonológica é de suma relevância no aprendizado de uma língua, especialmente de uma língua estrangeira, a qual possui um sistema fonético-fonológico distinto daquele da língua materna do aprendiz. Sendo assim, este estudo pode contribuir para as práticas pedagógicas, ao levar à reflexão sobre o trabalho com a pronúncia em sala de aula bem como à consciência sobre as diferenças entre os sistemas linguísticos da língua materna (português brasileiro) e da língua estrangeira (língua inglesa). A contribuição se deve, especialmente por investigar o -ed, um dos fonemas que mais causam dificuldades na percepção e produção por aprendizes da língua inglesa

falantes nativos de português brasileiro, devido às distinções nos padrões linguísticos, entre outros fatores.

Por fim, esta pesquisa também permitiu uma maior consciência sobre o que causa uma considerável dificuldade na percepção e produção dos alomorfes do -ed ao fim de verbos regulares no passado e particípio passado da língua inglesa, o que pode contribuir para um aprimoramento no ensino-aprendizagem, inclusive por meio da ludicidade. Desse modo, é possível refletir sobre uma prática mais extensiva para a internalização dos alomorfes em questão, através de um processo de conscientização dos sons da língua-alvo.



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. I. A. **Caminhos Dinâmicos em Inteligibilidade e Compreensibilidade de Línguas Adicionais**: Um Estudo Longitudinal com Dados de Fala de Haitianos Aprendizes de Português Brasileiro. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2005.
- ALVES, R. **Quando eu era menino**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica de inglês como L2**: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade. 2004, 335 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas.
- ALVES, U. K. Consciência fonológica: caracterização e avaliação. In: LAMPRECHT et al. (Orgs.) **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 29-42.
- ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético/fonológicos da L2. In: LAMPRECHT et al. (Orgs.) **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 169-192.
- ALVES, U. K. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT et al. (Orgs.) **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 211-230.
- ALVES, U. K; BARRETO, F. M. O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT et al. (Orgs.) **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 193-210.
- ALVES, U. K. (org) et al. **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras**: subsídios para o ensino. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- ALVES, U. K.; ZIMMER; M. C. Perceber, notar e aprender: uma visão conexcionista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Ano 3, n. 5, 2005.
- BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula da L2. In: LAMPRECHT et al. (Orgs.) **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 231-258.
- BLANCO-DUTRA, A. P. *et al.* Repensando as práticas pedagógica e clínica sob o enfoque da consciência fonológica. In: LAMPRECHT et al. (Orgs.) **Consciência dos**

**sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 139-168.

BLANK, C. A.; ZIMER, M. C. A transferência fonético-fonológica L2 (francês) – L3 (inglês): um estudo de caso. **Revista de Estudos da Linguagem**, 17 (1), p. 207-233, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. de C. (orgs) et al. **O jeitinho brasileiro de falar inglês:** pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BRAWERMAN-ALBINI, A.; BECKER, M. R. A sílaba e o acento em inglês. *In:* ALVES, U. K. (org) et al. **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras:** subsídios para o ensino. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 97-124.

BRUM-DE-PAULA, M. R.; FERREIRA-GONÇALVES, G. O sistema vocálico do português brasileiro. *In:* ALVES, U. K. (org) et al. **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras:** subsídios para o ensino. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 333-368.

CELCE-MURCIA, M; BRINTON, D.M.; GOODWIN, J. **Teaching pronunciation:** a reference for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CRISTÓFARO SILVA, T. C. **Dicionário de fonética e fonologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Pronúncia do inglês:** para falantes do português brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CRYSTAL, D. **A dictionary of linguistics and phonetics.** Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

CUNHA, A. G. da.; MICCOLI, L. (orgs.). **Faça a diferença:** ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DEKEYSER, R. M. Situating the concept of practice. *In:* DEKEYSER, R. M. (ed.). **Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology** (p. 1-18). New York: Cambridge University Press, 2007.

DEKYSER, R. M. Cognitive-psychological processes in second language learning. *In:* LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Eds.) **The handbook of language teaching.** (p. 119-138). 2009.

DELATORRE, F. **Intelligibility of English verbs ending in -ed for Brazilian learners of English as listeners**. 2017, 312 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DELATORRE, F. **Brazilian EFL learners production of vowel epenthesis in words ending in -ed**. 2006, 104 f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DERWING, T. M.; MUNRO; M. J. Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. 2005, **TESOL Quarterly** 39/3: 379-97.

ESCUDERO, P. Orthography plays a limited role when learning the phonological forms of new words: the case of Spanish and English learners of novel Dutch words. **Applied Psycholinguistics**, v. 36, n. 1, p. 7-22, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FLEGE, J. E. Second language speech learning. Theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FRESE, R. A. **The relation between perception and production of words ending in -ed by Brazilian EFL learners**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FROMKIN; V.; RODMAN, R.; HYAMS, N. **An introduction to language**. Boston, MA: Thomson Wadsworth, 2007.

GOMES, M. L. C. A evolução dos estudos em Fonética e Fonologia e o ensino de pronúncia em língua inglesa. **Labor Histórico**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 147-182, 2021.

GUIMARÃES, S. K.; PAULA, F.; MOTA, M. M. P. E.; BARBOSA, V. R. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão da leitura. **Psicologia USP**, v. 25 (2), p. 201-212, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE; J. B.; HOMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JANSON, T. **A história das línguas: uma introdução**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a língua franca. **Language Teaching**, v. 44, n. 03, p. 281-315, 2011.

JORDÃO, C. M. LA - ILF - ILE – ILG, Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KAWACHI, C. J. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

KENWORTHY, J. **Teaching English Pronunciation**. Harlow: Longman, 1987.

KLUGE, D. C. **Percepção e produção de inglês sílaba-final nasais por brasileiros aprendizes**. 2004. Dissertação (Pós-Graduação em Letras – Inglês e Literatura Correspondente – Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis**. London/New York: Longman. 1985.

LAGO, A. **Jogos divertidos para a sua aula de inglês**. Barueri, SP: DISAL, 2010.

LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P. et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LE, M. H. **The role of music in second language learning: a Vietnamese perspective**. Dissertação (Mestrado) – Australian Association for Research in Education, 1999.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 13-38. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br>. Acesso em 29/07/2021.

LIMA JR, R. M.; SILVEIRA, R. O sistema vocálico do inglês. In: ALVES, U. K. (org) et al. **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras: subsídios para o ensino**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 19 – 58.

LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Eds.) **The handbook of language teaching**. 2009.

LOPES, M. da G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LORANDI, A.; KARMILOFF-SMITH, A. **A consciência morfológica e o modelo de redescrição representacional.** 2011.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas: Papyrus, 2003.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: GEPEL (Programa de Pós-Graduação em Educação), FAGED/UFBA, 2002.

MASSA, M. S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação.** Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015.

MATZENAUER, C. L. B. Prefácio. *In:* ALVES, U. K. (org) et al. **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras:** subsídios para o ensino. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 7-10.

MENEZES, V. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MONTEIRO, D. C. Avaliando a produção de pesquisa em linguística aplicada: foco no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira na UNESP (Araraquara). *In:* MONTEIRO, D. C. (org.). **Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros.** Araraquara: Laboratório Editorial/ FCL/ UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

MOTA, M. M. P. E. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, v. 14, p. 159-166, 2009.

MUSIC. *In:* **Encyclopedia Britannica.** Disponível em: <https://www.britannica.com>. Acesso em 29/07/2021.

MUSUMECI, D. History of language teaching. *In:* LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Eds.) **The handbook of language teaching.** (p. 42-62). 2009.

MUNRO, M. Foreign accent and speech intelligibility. *In:* EDWARDS, J. H.; ZAMPINI, M. (Eds.), **Phonology and second language acquisition.** Amsterdam: John Benjamins, 2008, p. 193-218.

MUNRO, M. Intelligibility: buzzword or buzzworthy? *In:* LEVIS, J.; LEVELLE, K. (Eds.). **Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference**, Sept. 2010. (p. 7-16), Ames, IA: Iowa State University, 2011.

MUNRO, M.; DERWING, T. M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language learning**, v. 45, n. 1, p. 73-97, 1995a.

MUNRO, M.; DERWING, T. M. Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech. **Language and Speech**, v. 38, n. 3, p. 289-309, 1995b.

MUNRO, M.; DERWING, T. M.; HOLTBY, A. K. Evaluating individual variability in foreign accent comprehension. In: LEVIS, J; LEVELLE, K. (Eds.) **Proceedings of the 3<sup>rd</sup> Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference**. (p. 233-239), Ames, IA: Iowa State University, 2011.

MURPHY, J. M.; BAKER, A. A. History of ESL pronunciation teaching. In: REED, M.; LEVIS, J. M. **The Handbook of English Pronunciation**. West Sussex: Wiley Blackwell, 2015, p. 36-65.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PACHECO, A. **A aquisição de morfemas em inglês como L2: uma análise dos padrões evolutivos através do BELC (Brazilian English Learner Corpus)**. 2010, 188 f. Tese (Doutorado em Teoria e Análise Linguística). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PENNINGTON, M. **Phonology in English language teaching: an international approach**. London: Longman, 1996.

PEREIRA, K. F. A. **Pesquisa em música e educação**. São Paulo: Loyola, 1991.

POTTER, L. E.; LEDERMAN, L. **Atividades com música para o ensino de inglês**. 3<sup>a</sup> reimpressão. Barueri, SP: DISAL, 2013a.

POTTER, L. E.; LEDERMAN, L. **Atividades com jogos para o ensino de inglês**. 2<sup>a</sup> reimpressão. Barueri, SP: DISAL, 2013b.

RAJAGOPALAN, K. **The concept of 'World English' and its implications for ELT**. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RECHE, A. S. **O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de inglês: perspectivas na Educação de Jovens e Adultos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras – Português/Inglês) – Departamento Acadêmico de Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, p. 67, 2019.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Longman: 4<sup>th</sup> ed. 2010.

RIDGE, E. Communicative language teaching: time for review? **Spilplus Journal**. p. 95–108. 1992.

RIELLA, R. J. **Inteligibilidade de palavras terminas com o morfema -ed no contexto inglês como língua franca**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ROSSINI, C. L. et. al. /t/ /d/ ou /ld/? Um estudo sobre a percepção do morfema *-ED* dos verbos regulares no passado em Inglês por falantes brasileiros. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 345-358, 2017.

SANT'ANNA, M. R. de; SPAZIANI, L; GÓES, M. C. de. **As principais metodologias de ensino de Língua Inglesa no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, p. 209-230, 1972.

SILVA, A. H. P. O sistema consonantal do português brasileiro. *In*: ALVES, U. K. (org) et al. **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras**: subsídios para o ensino. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 369-392.

SILVEIRA, R. Pronunciation instruction and the perception and production of the **-ed morpheme**. Unpublished paper. 2006.

SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. *Noticing* e instrução explícita: aprendizagem fonético-fonológica do morfema *-ed*. **Nonada: Letras em Revista**, vol. 12, n. 13, out. 2009. Porto Alegre.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

TERENZI, D.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H. **A aplicabilidade do material didático autêntico para o ensino de inglês em função do contexto e dos recursos (in) disponíveis na escola pública**. Relatório de Iniciação Científica, UFSCAR, São Carlos, 2006.

TOMLINSON, B. Principles of Effective Material Development. *In*: HARWOOD, N. (org.). **English Language Teaching Materials**: Theory and Practice. Cambridge: CUP, p. 81-108.

TRUBETZKOY, N. A Fonologia Atual. *In*: DASCAL, M. (Org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística. Vol. II – Fonologia e Sintaxe**. Campinas: IEL – UNICAMP, p. 15-35, 1981. Originalmente publicado em 1933.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad.: J. L. Camargo. Sao Paulo: Martins Fontes, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. Revisitando a noção de *noticing* na aquisição de L2: uma perspectiva conexionista. Trabalho apresentado no **Enal 7 – Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre, 2006

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (alunos) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ (TCUISV)

**Título da pesquisa:** As influências da ludicidade para o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino de Língua Inglesa para adultos – um estudo de caso.

**Pesquisador(es/as) ou outro (a) profissional responsável pela pesquisa, com Endereços e Telefones:**

Claudia Marchese Winfield

Endereço: x

Telefone: x

E-mail: x

Amanda Stanislowski Reche

Endereço: x

Telefone: x

E-mail: x

**Local de realização da pesquisa:** A pesquisa será online em local seguro de escolha da professora pesquisadora – via aulas na plataforma *Zoom* e formulários do *Google Forms*) - com participação de professores e estudantes de uma escola de idiomas privada de Pato Branco, Paraná.

#### A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Caro aluno (a), você está sendo convidado (a) a colaborar com a pesquisa “As influências da ludicidade para o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino de Língua Inglesa para adultos – um estudo de caso”, a qual tem por objetivo observar e analisar as influências da ludicidade no desenvolvimento da consciência fonológica, em Língua Inglesa, por aprendizes brasileiros, adultos. Ludicidade é o uso de atividades divertidas e criativas como jogos, músicas entre outros nas aulas.

Sendo assim, este convite permita que caso você concorde em participar, de modo autônomo, livre e esclarecido. Caso surja alguma dúvida sobre a pesquisa, sinta-se à vontade para pedir que as pesquisadoras deem os esclarecimentos que você achar necessários. A sua contribuição é de suma importância pois é valiosa para entendermos a prática e para termos uma reflexão mais próxima da realidade. A seguir, explicamos a pesquisa mais detalhadamente.

#### 1. Apresentação da pesquisa.

A pesquisa versa sobre as influências das atividades lúdicas, como jogos e atividades criativas no desenvolvimento da percepção dos sons da língua inglesa em adultos. Nosso objetivo é apontar uma reflexão sobre como o uso de recursos lúdicos pode influenciar o aprimoramento dessa percepção durante as aulas. Por isso, a pesquisa



pode contribuir para uma o seu aprendizado na língua-alvo e para o ensino de língua inglesa de modo geral.

## **2. Objetivos da pesquisa.**

Este estudo tem por finalidade observar e analisar as influências de atividades lúdicas no desenvolvimento da percepção dos sons da língua inglesa por aprendizes brasileiros, adultos.

## **3. Participação na pesquisa.**

Para participar da pesquisa, primeiramente você é convidado a ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e se você concordar participar da pesquisa, você deverá assinar este termo. Destacamos que você não é obrigado a participar e caso prefira não participar da pesquisa, você terá direito aos conteúdos trabalhados na pesquisa em aulas extras organizadas com as professoras pesquisadoras.

Somente após você ler este Termo e decidir participar, serão realizadas as atividades da pesquisa. Após ler e decidir participar, você deve baixar ou imprimir este Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido e guardá-lo como forma de garantia e proteção da sua participação. Caso você não deseje participar da pesquisa, as aulas serão repostas, em horários diferenciados, de acordo com sua disponibilidade; assim, não haverá nenhum prejuízo na sua aprendizagem.

Depois disso, disponibilizaremos o acesso a 4 aulas ministradas via plataforma Zoom, por meio de link encaminhado para seu e-mail. Recomendamos que você acesse a plataforma em local seguro de sua escolha, das quais você poderá participar e serão gravadas em voz. As duas primeiras aulas seguirão a metodologia adotada pela escola; nas outras duas aulas, serão acrescentados recursos lúdicos (música e jogo de tabuleiro). Ainda, você receberá o link de três formulários do Google Forms – e recomendamos que você acesse os formulários em local seguro de sua escolha, para seu preenchimento. O primeiro formulário será enviado três dias após o aceite da sua participação na pesquisa, e deve ser respondido até a primeira aula (na semana seguinte); o segundo formulário será enviado na semana seguinte às duas primeiras aulas, devendo ser preenchido antes das próximas aulas; por fim, o terceiro formulário será encaminhado após as duas aulas lúdicas, para seu preenchimento. O preenchimento será simples, com questões que envolvem sua percepção sobre os sons da língua inglesa. Você preencherá cada formulário uma única vez e suas respostas serão armazenadas para posterior levantamento, preservando sempre sua identidade pois somente as pesquisadoras terão acesso aos nomes registrados nos formulários. Ainda, para o endereço de e-mail da pesquisadora, você encaminhará, em áudio, a resposta de algumas perguntas do formulário que envolvem a produção de alguns sons da Língua Inglesa. Registrada sua resposta, você não terá como preencher novamente, a resposta, mas poderá, caso deseje, pedir para excluí-la, caso queira, por exemplo, fazer alguma correção ou editar. Todas as suas respostas e informações suas dadas durante a pesquisa serão mantidas em sigilo pelas pesquisadoras.

Ao final das atividades, você receberá terá direito a receber os resultados pesquisa. Caso você tenha dúvida sobre as atividades, poderá entrar em contato com as pesquisadoras ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

#### **4. Confidencialidade.**

Os dados fornecidos por você serão utilizados apenas para as finalidades da pesquisa e estarão protegidos pelo sigilo. Sua identidade será preservada. Nos trabalhos realizados a partir das aulas e das respostas do formulário, utilizaremos um código, não usaremos nomes ou dados que o identifiquem.

Somente as pesquisadoras terão acesso às gravações e dados obtidos e as plataformas utilizadas possuem configurações avançadas de segurança – local seguro.

#### **5. Riscos e Benefícios.**

##### **5a) Riscos:**

Sendo uma pesquisa a ser realizada no formato online, via aulas na plataforma Zoom e preenchimento de formulários no Google Forms em locais seguros de escolha dos participantes, os riscos envolvem algum constrangimento ou dúvidas na participação das aulas e no preenchimento das informações, assim como dificuldades de acesso à internet ou recursos tecnológicos. Perante dessas situações, você poderá nos contatar, pedir ajuda ou desistir de sua participação. Para o caso de não compreender alguma questão, risco também esperado pelo formato online da pesquisa, você poderá contatar as pesquisadoras pelo e-mail para esclarecimentos e ajuda. Os formulários darão esse direcionamento.

##### **5b) Benefícios:**

Como esta pesquisa está relacionada com a prática em sala de aula, trará contribuições e sugestões para o trabalho do professor, o que poderá trazer o repensar da prática e, conseqüentemente, melhor aprendizado dos aspectos abordados por parte dos estudantes. Os dados obtidos servirão não só para reflexão, mas também para propostas que se voltem para um trabalho relacionando à percepção dos sons do inglês e o uso de atividades lúdicas, obtendo melhores resultados na aprendizagem e maior motivação nas aulas.

#### **6. Critérios de inclusão e exclusão.**

##### **6a) Inclusão:**

Para participar da pesquisa, você deverá atender aos requisitos: (I) ter idade entre 18 e 55 anos; (II) ser aluno matriculado no curso de Língua Inglesa em nível básico, do período noturno, na escola X de Pato Branco.

##### **6b) Exclusão:** Não se aplica.

#### **7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.**

Você tem direito a desligar-se da pesquisa a qualquer momento, assim como a liberdade de pedir esclarecimentos e ajuda, se assim desejar. Mesmo após o preenchimento do formulário, você pode pedir a exclusão de suas respostas e retirada

de sua participação, sem qualquer penalização. Terá ainda direito de obter cópia de suas respostas, assim como acesso aos resultados. Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

- quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio: \_\_\_\_\_)
- não quero receber os resultados da pesquisa
- quero receber cópia das minhas respostas do formulário (após o preenchimento)

Você poderá pedir mais informações sobre o estudo contatando a pesquisadora por meio do endereço eletrônico x.

#### **8. Ressarcimento e indenização.**

Tendo em vista as resoluções 466/2012 e 510/2016, do Ministério da Saúde, esclarecemos que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Caso tenha dificuldade nesses recursos, você poderá solicitar ajuda e, nesse caso, será providenciado local com internet e recurso, que poderá ser na escola participante, mas com todas as observações de cuidado com distanciamento e uso de máscara. Caso o estudo resulte em algum dano ao participante, é garantido o direito à indenização para cobertura material para reparação a dano.

#### **ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:**

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

#### **B) CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da maneira como serão coletados os dados e tive oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora relacionada faça gravação de imagem e som de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica.

Eu declaro estar ciente que as aulas serão gravadas em áudio, utilizando-se do computador através do aplicativo Zoom, e posteriormente terá seu conteúdo transcrito, o qual será de acesso exclusivo às pesquisadoras.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Estado: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Assinatura pesquisadora (ou seu representante)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Claudia Marchese Winfield, via e-mail, ou com Amanda Stanislawski Reche, via e-mail ou telefone.

**Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:**

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR) **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** [coep@utfpr.edu.br](mailto:coep@utfpr.edu.br)

**OBS.:** Imprima ou faça uma cópia deste documento com sua aceitação, o que assegurará os seus direitos quanto à participação na pesquisa. Não haverá via impressa deste documento.

## **APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (professora)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ (TCUISV)**

**Título da pesquisa:** As influências da ludicidade para o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino de Língua Inglesa para adultos – um estudo de caso.

**Pesquisador(es/as) ou outro (a) profissional responsável pela pesquisa, com**

**Endereços e Telefones:**

Claudia Marchese Winfield

Endereço: x

Telefone: x

E-mail: x

Amanda Stanislawski Reche

Endereço: x

Telefone: x

E-mail: x

**Local de realização da pesquisa:** A pesquisa será online – via aulas na plataforma Zoom e formulário do Google Forms (local seguro, de escolha da professora pesquisadora) - com participação de professores e estudantes de uma escola de idiomas privada de Pato Branco, Paraná.

#### **A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE**

Cara professora, você está sendo convidada a colaborar com a pesquisa “As influências da ludicidade para o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino de Língua Inglesa para adultos – um estudo de caso”, a qual tem por objetivo observar e analisar as influências da ludicidade no desenvolvimento da consciência fonológica, em Língua Inglesa, por aprendizes brasileiros, adultos. A pesquisa é de simples participação, com a aplicação e observação de 4 aulas direcionadas para o trabalho da consciência dos sons e nos ajudará a entender como a ludicidade pode contribuir para a aquisição desses na prática. A sua contribuição é de suma importância pois é valiosa para entendermos a prática e para termos uma reflexão mais próxima da realidade.

#### **1. Apresentação da pesquisa.**

A pesquisa versa sobre as influências da ludicidade no desenvolvimento da consciência fonológica em Língua Inglesa em adultos. Nosso objetivo é apontar uma reflexão sobre como o uso de recursos lúdicos pode influenciar o aprimoramento dessa consciência durante as aulas. Por isso, a pesquisa pode contribuir para uma melhor abordagem desse aspecto em sala de aula e, conseqüentemente, para o aprendizado na língua-alvo.

#### **2. Objetivos da pesquisa.**

Este estudo tem por finalidade observar e analisar as influências da ludicidade no desenvolvimento da consciência fonológica em Língua Inglesa, por aprendizes brasileiros, adultos.

### **3. Participação na pesquisa.**

Para participar da pesquisa, você deve, primeiramente, concordar voluntariamente em realizá-la, lendo e assinando este Termo de Consentimento. Somente após o aceite deste Termo (o qual deverá ser baixado ou impresso e mantido sob a sua guarda, como forma de garantia e proteção da sua participação), disponibilizaremos o acesso, por meio de link, a 4 aulas que serão ministradas e posteriormente observadas via plataforma Zoom – local seguro – das quais você poderá participar e serão gravadas em voz. As aulas serão armazenadas para posterior análise, preservando sempre sua identidade. Caso você tenha dúvida sobre o procedimento, poderá entrar em contato com as pesquisadoras ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

### **4. Confidencialidade.**

Os dados fornecidos serão utilizados apenas para as finalidades da pesquisa e estarão protegidos pelo sigilo. Sua identidade será preservada. Nos trabalhos realizados a partir das aulas, utilizaremos um código, não usaremos seu nome ou dados que a identifiquem. Somente as pesquisadoras terão acesso às gravações e as plataformas utilizadas possuem configurações avançadas de segurança – local seguro.

### **5. Riscos e Benefícios.**

#### **5a) Riscos:**

Sendo uma pesquisa a ser realizada no formato online, via aulas na plataforma Zoom – local seguro, os riscos envolvem algum constrangimento ou dúvidas na prática das aulas, assim como falta de recursos. Diante dessas situações, você poderá nos contatar, pedir ajuda ou desistir de sua participação. Para o caso de não compreender algum aspecto da pesquisa, risco também esperado pelo formato online da pesquisa, você poderá contatar as pesquisadoras pelo e-mail para esclarecimentos e ajuda.

#### **5b) Benefícios:**

Como esta pesquisa está relacionada com a prática em sala de aula, trará contribuições e sugestões para o trabalho do professor, o que poderá trazer o repensar da prática e, conseqüentemente, melhor aprendizado dos aspectos abordados por parte dos estudantes. Os dados obtidos servirão não só para reflexão, mas também para propostas que se voltem para um trabalho relacionando a Consciência Fonológica e recursos lúdicos, obtendo melhores resultados no ensino-aprendizagem e maior motivação nas aulas.

### **6. Critérios de inclusão e exclusão.**

**6a) Inclusão:** Para participar da pesquisa, você deverá ser docente do curso de Língua Inglesa em nível básico, do período noturno, na escola X de Pato Branco.

**6b) Exclusão:** Não se aplica.

### **7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.**

Você tem direito a desligar-se da pesquisa a qualquer momento, assim como a liberdade de pedir esclarecimentos e ajuda, se assim desejar. Mesmo após as aulas,

você pode pedir a exclusão delas e retirada de sua participação, sem qualquer penalização. Terá ainda direito de obter cópia das gravações, assim como acesso aos resultados. Você pode assinalar o campo a seguir para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

( ) quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio: \_\_\_\_\_)

( ) não quero receber os resultados da pesquisa

( ) quero receber cópia das minhas respostas do formulário (após o preenchimento)

Você poderá pedir mais informações sobre o estudo contatando a pesquisadora por meio do endereço eletrônico x.

#### **8. Ressarcimento e indenização.**

Tendo em vista as resoluções 466/2012 e 510/2016, do Ministério da Saúde, esclarecemos que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Caso tenha dificuldade nesses recursos, você poderá solicitar ajuda e, nesse caso, será providenciado local com internet e recurso, que poderá ser na escola participante, mas com todas as observações de cuidado com distanciamento e uso de máscara. Caso o estudo resulte em algum dano ao participante, é garantido o direito à indenização para cobertura material para reparação a dano.

#### **ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:**

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** [coep@utfpr.edu.br](mailto:coep@utfpr.edu.br).

#### **B) CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da maneira como serão coletados os dados e tive oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora relacionada faça gravação de imagem e som de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica.

Eu declaro estar ciente que as aulas serão gravadas em áudio, utilizando-se do computador através do aplicativo Zoom, e posteriormente terá seu conteúdo transcrito, o qual será de acesso exclusivo às pesquisadoras.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
Estado: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura pesquisadora (ou seu representante)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Claudia Marchese Winfield, via e-mail, ou com Amanda Stanislawski Reche, via e-mail ou telefone.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:  
Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR) **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** [coep@utfpr.edu.br](mailto:coep@utfpr.edu.br).

**OBS.:** Imprima ou faça uma cópia deste documento com sua aceitação, o que assegurará os seus direitos quanto à participação na pesquisa. Não haverá via impressa deste documento.



**APÊNDICE C – Teste**  
**TEST – PERCEPTION AND PRODUCTION OF “ED” SOUNDS**

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

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

1. **Observe os termos abaixo e responda: os pares de palavras indicados são encerrados com o mesmo som?** (Baseado em ALVES, 2012)

- a) called – watched                      ( ) sim    ( ) não  
b) stopped – talked                      ( ) sim    ( ) não  
c) lived – needed                        ( ) sim    ( ) não  
d) wanted – arrived                      ( ) sim    ( ) não  
e) changed – worked                      ( ) sim    ( ) não  
f) graduated – decided                      ( ) sim    ( ) não

2. **Você vai ouvir sequências de três palavras. Circule o número 1, 2, 3 ou 0, de acordo com o seguinte critério:** (Baseado em KLUGE, 2004) Circule

‘1’ se a primeira palavra possuir o som de -ED diferente das demais;

Circule ‘2’ se a segunda palavra possuir o som de -ED diferente das demais;

Circule ‘3’ se a terceira palavra possuir o som de -ED diferente das demais;


Circule ‘0’ se todas as palavras possuírem o mesmo som de -ED.

A	1	2	3	0
B	1	2	3	0
C	1	2	3	0
D	1	2	3	0
E	1	2	3	0
F	1	2	3	0
G	1	2	3	0
H	1	2	3	0
I	1	2	3	0
J	1	2	3	0

A	1	2	3	<b>0</b>
B	1	<b>2</b>	3	0
C	<b>1</b>	2	3	0
D	1	2	<b>3</b>	0
E	1	<b>2</b>	3	0
F	1	2	3	<b>0</b>
G	<b>1</b>	2	3	0
H	1	<b>2</b>	3	0
I	1	2	<b>3</b>	0
J	1	2	3	<b>0</b>

3. Por último, você irá gravar, em seu aparelho celular, as frases abaixo. Posteriormente, elas deverão ser encaminhadas à pesquisadora. Atente-se à pronúncia dos verbos no passado. (Baseado em KLUGE, 2004)
- a) He **studied** Science yesterday.
  - b) She **traveled** to Europe last year.
  - c) They **visited** their relatives last weekend.
  - d) I **called** you four days ago.
  - e) We **learned** how to speak English at school.
  - f) It **rained** a lot yesterday afternoon.
  - g) My mom and I **worked** at night yesterday.
  - h) She **lived** abroad for one year.
  - i) He **watched** a drama movie last night.
  - j) I really **liked** that book.

## APÊNDICE D – Jogo de tabuleiro (boardgame)

<p>OH, NO! GO BACK TO START</p> 	<p><b>PLANT</b></p> 	<p><b>DANCE</b></p> 	<p><b>SIMPLE PAST BOARDGAME</b></p>
<p><b>SMELL</b></p> 	<p><b>JUMP</b></p> 	<p><b>GO AHEAD 4 SPACES</b></p> 	
<p><b>CLOSE</b></p> 	<p>INSTRUCTIONS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Each student roll the dice and go ahead on the board.</li> <li>• The student needs to make a sentence using the verb in the past.</li> <li>• If he/she gets it right, they can stay; if they don't, they come back.</li> </ul>	<p><b>TALK</b></p> 	
<p><b>COOK</b></p> 		<p><b>FINISH</b></p> 	<p><b>TRAVEL</b></p> 
<p><b>SKIP 1 TURN</b></p> 	<p><b>ASK</b></p> 	<p><b>GO BACK 2 SPACES</b></p> 	
<p><b>STUDY</b></p> 	<p><b>CRY</b></p> 	<p><b>SCREAM</b></p> 	
<p><b>WASH</b></p> 	<p><b>VISIT</b></p> 	<p><b>BRUSH</b></p> 	<p><b>WATCH</b></p> 
			<p><b>START</b></p>

## APÊNDICE E – Atividade com música (song activity)

# LET'S LEARN WITH SONGS!



1. First, let's listen to some songs! They have some regular verbs in the past. Identify them and write down.

Link to the video: <https://www.youtube.com/watch?v=U1tUt5siMFs>

- |          |          |
|----------|----------|
| a) _____ | e) _____ |
| b) _____ | f) _____ |
| c) _____ | g) _____ |
| d) _____ | h) _____ |
|          | i) _____ |

2. Great! Now, can you tell me what's the *-ED* pronunciation of these verbs? Circle the right option.



**TIP:** They can have /-ed/, /-d/, or /-t/ sound.

- |                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| a) /-ed/ /-d/ /-t/ | f) /-ed/ /-d/ /-t/ |
| b) /-ed/ /-d/ /-t/ | g) /-ed/ /-d/ /-t/ |
| c) /-ed/ /-d/ /-t/ | h) /-ed/ /-d/ /-t/ |
| d) /-ed/ /-d/ /-t/ | i) /-ed/ /-d/ /-t/ |
| e) /-ed/ /-d/ /-t/ |                    |

3. That's it! Please, choose three of these verbs and make a sentence in the past.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



4. Now, let's listen to a piece of *Who Knew*:

<https://www.youtube.com/watch?v=NJWible0N90>

Choose the right verb to complete the sentences below.

You took my hand  
You \_\_\_\_\_ me how (showed/ showered)  
You \_\_\_\_\_ (pretended / promised) you'd be around

Uh huh that's right  
I took your words and I \_\_\_\_\_ (believed / increased)  
In everything you said to me  
Yeah huh that's right

5. Finally, let's listen to *Paradise*: [https://www.youtube.com/watch?v=1G4isv\\_FyIg](https://www.youtube.com/watch?v=1G4isv_FyIg)  
Here you have the transcription of the verbs in the past that appear in the song.  
Complete the gaps with them.

**/'dri:md/**

**/ɪk'spektɪd/**

**/'kləʊzɪd/**

When she was just a girl, she \_\_\_\_\_ the world

But it flew away from her reach

So she ran away in her sleep and \_\_\_\_\_ of

Para-para-paradise, para-para-paradise, para-para-paradise

Every time she \_\_\_\_\_ her eyes

**NOW, LET'S SING ALONG!**



## APÊNDICE F – Pergunta aberta

### Questão final

Após responder aos 3 testes, responda à pergunta abaixo.

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

\*Obrigatório

Qual foi a sua percepção sobre o uso de atividades lúdicas (jogos e músicas) durante a aula de Língua Inglesa? Como você se sentiu? \*

Sua resposta

## **APÊNDICE G – Respostas à pergunta aberta**

Participante B: “Eu acho que as atividades lúdicas agregam porque a gente aprende de uma forma leve e descontraída, e se torna mais descomplicado entender regrinhas do inglês”.

Participante C: “Em minha opinião, essas atividades lúdicas são bem importantes, pois além de deixar a aula mais divertida, me ajuda a praticar o inglês. Como eu não tenho o inglês tão desenvolvido, fico um pouco envergonhada às vezes, com medo de errar, mas nada que atrapalhe o meu aprendizado”.

Participante D: “O uso de ferramentas lúdicas tem suas vantagens, principalmente no ensino de uma língua estrangeira, pois favorece uma mais rápida percepção e associação dos assuntos propostos, sinto que essa relação com atividades de lazer deve ser mais explorada no processo de ensino-aprendizagem. A sensação que tenho após minha participação na pesquisa é de liberdade, principalmente em me permitir encontrar em um simples jogo ou música muitas relações com temas estudados em sala, tornando tudo mais dinâmico”.

## ANEXOS

### ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-UTFPR, de acordo com as atribuições definidas no cumprimento da Resolução CNS nº 466 de 2012, Resolução CNS nº 510 de 2016 e da Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se por APROVAR este projeto.

Lembramos aos (as) senhores(as) pesquisadores(as) que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-UTFPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

<b>Endereço:</b> SETE DE SETEMBRO 3165	<b>CEP:</b> 80.230-901
<b>Bairro:</b> CENTRO	
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> CURITIBA
<b>Telefone:</b> (41)3310-4494	<b>E-mail:</b> coep@utfpr.edu.br



## ANEXO B – Aula sem intervenção lúdica

**Vocabulary** –students listen to the words, read and repeat them.

To remember

To forget

To lose

To miss

To hear

To cry

To bark

To walk the dog

To ring

To answer

To oversleep

To have no idea

Yesterday

The day before yesterday

Last night

Ago

**Grammar** –students listen to the examples, read them and then there is a deductive grammar explanation.

I always walk the dog in the morning.

Yesterday I walked the dog in the afternoon.

I never forget my key.

But yesterday I forgot my key at home.

The dog barked a lot yesterday.

He lost his watch on the beach.

REGULAR VERBS	IRREGULAR VERBS
To remember – remembered	To forget – forgot
To miss – missed	To lose – lost
To cry – cried	To hear – heard
To bark – barked	To ring – rang
To walk – walked	To oversleep – overslept
To answer – answered	To have – had

*Pronunciation of ED endings:*

1. For verbs ending in vowel sounds or B, D, G, J, L, M, N, R, V, W, Z, S(z) sounds – voiced – just say D.
2. For verbs ending in F, GH, SH, CH, K, P, SS, X, C(s) sounds – voiceless – just say T.
3. For verbs ending in T or D, add an extra syllable -/ID/.

/D/	/T/	/ID/
called	Helped	wanted
cleaned	Washed	needed
loved	Watched	
used		

*Grammar checking: drills*

1. Ask students to say these sentences in the past tense:
  - I always call my mother.
  - He watches the games on TV.
  - They want to talk to you.
  - I need to buy some milk.
  - She always cleans the kitchen.
  - We use the computer a lot.
  - My brother helps me with my homework.
  - You never wash the dishes.
2. Ask students to say the past form of these verbs:
  - To give

- To buy
- To go
- To visit
- To love
- To like
- To eat

**More examples:** students listen to the examples and read them.

I forgot my keys inside the car yesterday.

He heard the dogs barking last night.

My son has to walk the dog every day.

The baby cried a lot yesterday. Is he OK?

I lost my watch two days ago.

Your phone is ringing. Please answer it.

She overslept this morning and missed the bus.

We have no idea where that noise is coming from.

**Extra practice:** students have to listen to some verbs and put them into the correct column according to the -ed sound.

Studied – worked - lived – preferred – visited – traveled – stayed – spelled – listened –  
 cooked – learned – played – danced – exercised – talked – introduced – invited – started –  
 finished – opened – baked – fried – boiled – waited – explained – asked – answered –  
 married – happened – looked – managed – arrived – organized - checked

<b>/D/</b>	<b>/T/</b>	<b>/ID/</b>