

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

EDERSON RODRIGUES RIPARDO

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO SOM VOCÁLICO SCHWA NA LÍNGUA
INGLESA**

**Bagé
2023**

EDERSON RODRIGUES RIPARDO

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO SOM VOCÁLICO SCHWA NA LÍNGUA
INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Línguas Adicionais: Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Dra. Kátia Vieira Morais

**Bagé
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R588r Ripardo, Ederson Rodrigues
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO SOM VOCÁLICO SCHWA NA LÍNGUA
INGLESA / Ederson Rodrigues Ripardo.
95 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL
E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2023.

"Orientação: Kátia Vieira Moraes".

1. fonética. 2. schwa. 3. ensino. 4. língua inglesa. I.
Título.

EDERSON RODRIGUES RIPARDO

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO SOM VOCÁLICO SCHWA NA LÍNGUA INGLESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, Campus Bagé da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

TCC defendido e aprovado em: 05 de dezembro de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Kátia Vieira Moraes

Orientadora
UNIPAMPA

Profa. Dra. Simone Silva Pires de Assumpção

UNIPAMPA

Profa. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira

UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **SIMONE SILVA PIRES DE ASSUMPCAO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/12/2023, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIANI SALCEDO DE OLIVEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/12/2023, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **KATIA VIEIRA MORAIS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/12/2023, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1315202** e o código CRC **2F7828B9**.

Este trabalho é dedicado à minha mãe, que nunca desistiu de mim, ao meu pai, que mesmo hesitante, me ofereceu apoio, à minha família, que mesmo à distância, esteve ao meu lado, aos meus professores, que foram fontes valiosas de aprendizado, e aos amigos que fiz ao longo do caminho, proporcionando apoio moral e acompanhando-me em minha trajetória.

AGRADECIMENTO

Agradeço à Prof. Dra. Kátia Vieira Morais por ter me aceito como orientando e por sua excelência tanto como orientadora quanto como professora.

Expresso minha gratidão aos professores da Unipampa, que contribuíram significativamente para o meu aprimoramento, tanto nas línguas adicionais quanto ao longo da minha jornada até o momento atual. Eles destacaram que, embora eu não saiba tudo, posso melhorar e aprender a cada dia.

Também agradeço às professoras preceptoras das escolas onde realizei meus estágios, bem como aos programas do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) e PRP (Programa Residência Pedagógica). Suas experiências foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

“Um mero professor apenas aponta o caminho das estrelas; Um professor de verdade ajuda a alcançá-las.”

Lídia Vasconcelos.

RESUMO

A pesquisa centra-se na investigação sobre o ensino do som vocálico do *schwa* e sua abordagem no ensino superior. Destacamos a necessidade de focar no ensino de fonética e a fonologia em cursos de Licenciatura em Letras, já que, frequentemente, o foco na sintaxe e na comunicação em línguas adicionais tende a marginalizar a importância dos estudos de fonética e fonologia. O objetivo deste estudo é verificar como professores universitários abordam o ensino do *schwa* em inglês como língua adicional. Além disso, através da revisão da literatura, objetivamos elucidar como e por que o som vocálico *schwa* deve ser ensinado para falantes de inglês como língua adicional, bem como entender o papel atribuído por professores universitários para a instrução explícita no ensino de fonética e fonologia, especialmente, do som vocálico *schwa*. A metodologia adotada foi qualitativa utilizando o instrumento questionário online através do formulário do Google enviado à professores universitários de língua inglesa de universidades federais. Os professores universitários abordam o ensino da pronúncia em inglês de maneira expositiva e interativa, utilizando diversas metodologias. A compreensão sobre como ensinar o *schwa* em sala de aula permitiu destacar esse som comum no inglês, muitas vezes negligenciado em outros contextos educacionais. Nota-se que o ensino do *schwa* é geralmente discutido apenas quando surgem dúvidas de pronúncia ou quando o professor decide abordá-lo especificamente, sendo mais comum surgir em disciplinas de fonética e fonologia. Os resultados desta pesquisa não apenas corroboram a importância do ensino explícito do som vocálico do *schwa*, mas também apontam para a necessidade de promover mudanças nas práticas de ensino para garantir uma educação linguística em fonética e fonologia mais abrangente em todos os níveis educacionais.

Palavras-Chave: fonética, *schwa*, ensino superior, língua inglesa.

ABSTRACT

The research focuses on the teaching of the vowel sound schwa and its approach in higher education. We highlight the need to focus on the teaching of phonetics and phonology in Bachelor of Arts courses, as the focus on syntax and communication in additional languages often tends to marginalize the importance of phonetics and phonology studies. The aim of this study is to analyze how university professors approach the teaching of schwa in English as an additional language. In addition, through the literature review, we aimed to elucidate how and why the vowel sound schwa should be taught to speakers of English as an additional language, as well as to understand the role assigned by university professors to explicit instruction in the teaching of phonetics and phonology, especially of the vowel sound schwa. The methodology adopted was qualitative, using an online questionnaire through a Google form sent to English language professors at federal universities. Understanding how to teach schwa in the classroom made it possible to highlight this common sound in English, which is often neglected in other educational contexts. It can be seen that the teaching of schwa is generally only discussed when pronunciation doubts arise or when the teacher decides to address it specifically, and is more common in phonetics and phonology subjects. The results of this research not only corroborate the importance of explicitly teaching the vowel sound of schwa, but also point to the need to promote changes in teaching practices to ensure a more comprehensive language education in phonetics and phonology at all educational levels.

Keywords: phonetics; schwa; Higher Ed teaching; English

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Os sons vocálicos do inglês segundo Alves.....	23
Quadro 2 — Os sons consonantais do inglês segundo Alves.....	23
Quadro 3 — Os sons vocálicos do inglês segundo Barber.....	24
Quadro 4 — Os sons dos ditongos do inglês.....	25
Quadro 5 — Os sons consonantais fricativos (<i>fricatives</i>).....	25
Quadro 6 — Os sons consonantais oclusivos (<i>stop</i>).....	26
Quadro 7 — Consoantes sonoras (<i>sonorants</i>).....	26
Quadro 8 — Exemplificação de processo fonológico.....	28
Quadro 9 — Short vowel sound vs. magic 'e' long vowel sound.....	29
Quadro 10 — Palavras com o <i>schwa</i> em formas átonas e tônicas.....	36
Quadro 11 — Palavras com o som do <i>schwa</i> na vogal /A/.....	38
Quadro 12 — Palavras com o som do <i>schwa</i> na vogal /E/.....	39
Quadro 13 — Palavras com o som do <i>schwa</i> na vogal /I/.....	42
Quadro 14 — Palavras com o som do <i>schwa</i> na vogal /O/.....	43
Quadro 15 — Palavras com o som do <i>schwa</i> na vogal /U/.....	44
Quadro 16 — Palavras com o som do <i>schwa</i> na vogal /Y/.....	45
Quadro 17 — Palavras com <i>schwa</i> nas vogais — ER, AR, OR no final	46
Quadro 18 — Palavras com <i>schwa</i> nas vogais UR e RE no final.....	47
Quadro 19 — Palavras com pronúncia forte e fracas nas vogais.....	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA.....	16
2.1 Língua e Linguagem.....	16
2.2 Fonética e fonologia.....	17
2.3 Consciência dos sons da língua.....	20
2.4 Os sons vocálicos e consonantais do inglês.....	23
2.5 A vogal central schwa.....	30
2.6 Ensino de fonética e fonologia.....	48
3 METODOLOGIA.....	56
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	92
Apêndice A - E-mail 1.....	92
Apêndice B - E-mail 2.....	93
Apêndice C - Termo de consentimento.....	94

1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução, procuramos explicar resumidamente os pontos centrais deste trabalho como tema, justificativa de pesquisa, pergunta de pesquisa, objetivos geral e específicos, além da metodologia utilizada.

Por séculos, a linguagem humana tem sido um instrumento de pesquisa intrigante para muitos estudiosos, os quais tentam entender melhor o seu funcionamento e sua criação. Um destes pesquisadores foi o biólogo britânico Charles Darwin. Darwin (1871), por exemplo, supôs que a linguagem surgiu a partir da imitação dos sons dos animais, como ele descreveu em “*The Descent of Man*”: “Não posso duvidar que a linguagem deve sua origem à imitação e modificação, auxiliada por sinais e gestos, de vários sons naturais, as vozes de outros animais e os próprios gritos instintivos do homem” (DARWIN, 1871, p. 56). Porém, ainda não há provas concretas de quando surgiu a linguagem humana. Fato é que a estudamos em sua generalidade e suas minúcias. Neste trabalho, pretendemos entrar em detalhes linguísticos, mais especificamente, o ensino do som vocálico *schwa* na língua inglesa.

Os sons são elementos de pesquisa possivelmente desde os primórdios da humanidade, quando os primeiros seres humanos produziam sons e tentavam se comunicar. A linguagem tem aspectos que abrem possibilidades do ser humano aprender, ensinar e ter interações sociais. Com isso, se salientou nosso interesse por esta área de pesquisa e quisemos nos aprofundar em entender melhor sobre os sons produzidos, ainda mais no inglês, onde existem vários sons distintos e únicos, como o *schwa*.

Ao iniciarmos o curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas (doravante Línguas Adicionais), do Campus Bagé da Universidade Federal do Pampa (doravante Unipampa), no Rio Grande do Sul, questionamos sobre vários assuntos, entre eles, o surgimento da língua e como ela é formada. Ao estudarmos sobre linguagem, podemos nos deparar com alguns tipos de variações do conceito de língua, como, por exemplo: dialeto, idioma, crioulo e pidgin, entre outros. Tais variações têm em comum alguns elementos da comunicação que estão associados à linguagem e interação entre as pessoas, quais sejam os sons.

Abordando sobre interações humanas, podemos entender que em uma conversa, trocamos ideias uns com os outros, mas não nos damos conta do que está incorporado da linguagem utilizada na conversa, nas palavras, nos seus significados, e como produzimos o som, a entonação da palavra falada, e como elas são formadas ou como os sons que produzimos são realizados. Somente nos desperta a atenção quando o outro sujeito na conversa nos fala alguma palavra errada, como, por exemplo, palavras derivadas de variedades linguísticas sociais que constituem a língua popular. De acordo com Vieira e Nascimento (2021, p. 1) variação linguística é:

um fenômeno observado inicialmente pela sociolinguística. Ela acontece de maneira natural durante a utilização da língua para a comunicação no dia-a-dia e é caracterizada pela diversificação da linguagem seja no vocabulário, na pronúncia, na morfologia ou sintaxe.

Por conseguinte, entendemos que as variações linguísticas se dão por meio do aprendizado de como a palavra é pronunciada por outra pessoa, por intermédio da fala, principal ferramenta de comunicação. Então entramos na questão sobre a pronúncia dos sons, que é nosso primordial foco neste trabalho.

Minhas dúvidas mais frequentes como estudante, atualmente e durante o curso foram sobre as pronúncias das palavras e os sons da língua, acredito que estas dúvidas também são de vários outros alunos de Letras. Geralmente, associamos os diferentes sons do inglês e do português brasileiro (doravante PB). Em relação ao PB, me indago com os sotaques regionais, com as variações do PB e de como ele é situado dentro e fora do Brasil. Ou seja, de acordo com a região onde é falado o PB, existe e pode-se perceber variações fonéticas contidas dentro dele, e por tanto, no inglês não seria diferente, existem as variações de pronúncia. Sendo assim, podemos entender que temos sotaques distintos, dependendo de onde viemos. Como sou nordestino, tenho um forte sotaque da minha região, que trago para a minha fala no extremo sul do Brasil, em Bagé, e também para a minha fala em inglês.

A variação linguística não é o foco deste trabalho, mas nos proporciona entender não somente as questões fonéticas e fonológicas de uma língua, ou de línguas em comparação umas com as outras. Cristófar-Silva (2006, p. 1) aborda que variação linguística é, “[t]oda e qualquer língua apresenta variação. Línguas são

sistemas dinâmicos em constante mutação. As variações podem ser estruturais ou não-estruturais”, ou seja, entendemos que dentro das palavras temos conceitos das letras, ainda mais as vogais, que podem mudar sua pronúncia com algumas pequenas alterações em sua estrutura gramatical.

Como estudante de Línguas Adicionais, tive a oportunidade de aprimorar conhecimentos não só no campo lexical, mas também nos campos morfológico, semântico, sintático e fonológico. Deparei-me com sons diferentes do habitual, percebi por meio da fala uma forte variação regional bem característica do sul do país.

Assim, na área da linguística, a fonética e a fonologia têm como principal objetivo estudar, analisar e identificar os sons da fala humana e como os mesmos são produzidos, sendo a fonética o estudo dos sons presentes na fala e a fonologia, a área que estuda os padrões dos sons em linguagens específicas. Quando falamos sobre estudar fonética e fonologia, entramos em uma área de extrema importância para um futuro professor de língua inglesa. Isso se deve ao fato de o professor poder entender os diferentes níveis dos sons da língua, fazendo com que isso se torne uma ferramenta para ajudar seus futuros alunos a pronunciarem adequadamente as palavras na língua inglesa. O estudante de línguas, por sua vez, tenta entender essas variações do som, ao decorrer do seu aprendizado, notando que a língua tem seu próprio ritmo, suas alternâncias e sua conjuntura. Assim, o estudante desenvolve sua consciência linguística e, por conseguinte, consciência fonológica, devendo prezar pela inteligibilidade ao falar uma língua adicional. Até aqui, enfatizamos de forma resumida o interesse em relação a linguística e a fonética que nos proporcionou a realizar esta pesquisa.

A pergunta de pesquisa proposta é:

- Como é ensinado e abordado no ensino superior o som vocálico *schwa* do inglês como língua adicional?

O objetivo geral é:

- Verificar como se dá o ensino do som vocálico *schwa* em inglês como língua adicional por professores universitários.

Os objetivos específicos são:

- Através da revisão da literatura, elucidar como e por que o som vocálico *schwa* deve ser ensinado para falantes de inglês como língua adicional;

- Entender o papel atribuído por professores universitários para a instrução explícita no ensino de fonética e fonologia, especialmente, do som vocálico *schwa*.

Para realizarmos a pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa usando a entrevista através de formulário do Google como instrumento.

No próximo capítulo abordamos brevemente sobre a história da língua inglesa, discutindo sobre os termos de fonética e fonologia, enfatizando sobre os sons da língua, elucidando o termo “consciência fonológica” e o som do *schwa* o qual é o tópico principal da pesquisa. Assim, apresentamos os conceitos gerais e a revisão de literatura.

2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

Fazemos uma breve revisão sobre conceitos de língua e linguagem, fonética e fonologia, consciência dos sons da língua, os sons vocálicos e consonantais em inglês, a vogal central *schwa* e o ensino de fonética e fonologia.

2.1 Língua e Linguagem

Há diferença entre língua e linguagem, como bem aponta Minuzzi. Segundo Houaiss (2009, p. 464, *apud* MINUZZI, 2012, p. 1):

- a) Língua é: *conjunto das palavras e das regras que as combinam, usadas por uma comunidade linguística como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito; *o idioma nacional.
- b) Linguagem é: * “o conjunto das palavras e dos métodos de combiná-las usado e compreendido por uma comunidade.” * “capacidade de expressão, esp. Verbal.” *meio sistemático de expressão de ideias ou sentimentos com o uso de marcas, sinais ou gestos convencionados. *qualquer sistema de símbolos e sinais; código. *linguajar.

Assim, a linguagem configura-se como toda e qualquer modalidade de expressão empregada pelas pessoas para estabelecer a comunicação. Pensamos linguagem como todos os possíveis tipos de comunicação como a linguagem da computação (html, por exemplo) ou linguagem artística que envolvam linguagem verbal, símbolos e sinais. Já pensamos a língua como os idiomas que falamos com palavras escritas e orais.

Conforme destacado por Barber (1993, p. 2):

A human language is a signaling system. As its material, it uses vocal sounds. Basically, a language is something which is spoken: the written language is secondary and derivative. In the history of each individual, speech is learned before writing, and there is good reason for believing that the same was true in the history of the species. There are primitive communities that have speech without writing, but we know of no human community which has a written language without a spoken one. Gestures and facial expressions also play a part in linguistic communication: we all know that talking on the telephone is much less satisfactory than face-to-face conversation. It is also true that a remarkable sign-language has been developed for use by the deaf. But the fact remains that speech is the primary form of language.¹

¹ Uma linguagem humana é um sistema de sinalização. Como material, utiliza sons vocais. Basicamente, uma língua é algo falado: a língua escrita é secundária e derivada. Na história de cada indivíduo, a fala é aprendida antes da escrita, e há boas razões para acreditar que o mesmo

A partir dessas afirmações de Barber, podemos entender que a língua em si, é uma ferramenta para a comunicação principalmente oral no seu escopo histórico, sendo formada por regras gramaticais e vocabulários que proporcionam aos falantes transmitirem informações. Barber (1993, p. 27) cita que: “Language, it seems, is a multi-purpose instrument. One function, however, is basic: language enables us to influence one another’s behavior, and to influence it in great detail, and thereby makes human cooperation possible².” Assim, falamos e escrevemos em uma língua com o intuito próprio de nos conectarmos, cooperarmos e influenciarmos uns aos outros. Dentro de um processo comunicativo, é essencial estar ciente do significado contido nas palavras. Podemos ter além do significado, elementos linguísticos que compõem o seu sentido. Isso inclui a combinação de sons (fonemas).

O som do *schwa* está contido dentro da fonética, que é a área da linguística que aborda os sons. Na próxima seção vamos abordar sobre a fonética e a fonologia, distinguir suas diferenças e mais adiante entender o que é o *schwa* e como ele pode modificar o significado de uma palavra.

2.2 Fonética e fonologia

Em primeiro lugar é preciso diferenciar fonética e fonologia. McMahon (2005, p. 4) cita que “phonetics is universal, while phonology is language-specific”³. Segundo ele, fonologia é a área da linguística que estuda o sistema sonoro de um idioma, em outras palavras, os fonemas, tendo este a função de estabelecer uma diferença de significado entre uma palavra e outra. Ele escreveu que,

aconteceu na história da espécie. Existem comunidades primitivas que possuem fala sem escrita, mas não conhecemos nenhuma comunidade humana que possua uma linguagem escrita sem uma linguagem falada. Os gestos e as expressões faciais também desempenham um papel na comunicação linguística: todos sabemos que falar ao telefone é muito menos satisfatório do que conversar cara a cara. Também é verdade que uma notável linguagem de sinais foi desenvolvida para ser usada pelos surdos. Mas permanece o fato de que a fala é a forma primária de linguagem. (BARBER, 1993, p. 2, tradução nossa).

² A linguagem, ao que parece, é um instrumento multifuncional. Uma função, entretanto, é básica: a linguagem nos permite influenciar um o comportamento do outro e influenciá-lo em grande detalhe, e, assim, tornar possível a cooperação humana. (BARBER, 1993, p. 27, tradução nossa).

³ A fonética é universal, enquanto a fonologia é específica da língua (MCMAHON, 2005, p. 4, tradução nossa).

Phonology deals with how these speech sounds are organized into systems for each individual language: for example: how the sounds can be combined, the relations between them and how they affect each other. (MCMAHON, 2005, p. 1)⁴

Por outro lado, Ogden (2009, p. 1) diz que fonética é o estudo dos sons da fala a partir de diferentes perspectivas: articulatória, acústica e perceptual ou auditiva. Ele comenta que,

Phonetics on the other hand is the systematic study of the sounds of speech, which is physical and directly observable. Phonetics is sometimes seen as not properly linguistic, because it is the outward, physical manifestation of the main object of linguistic research, which is language (not speech): and language is abstract. (OGDEN, 2009, p. 1)⁵

Ao entender estes pontos, vemos uma grande diferença entre fonética e fonologia. McMahon (2002, p. 14) ainda ressalta esta diferença como sendo "The relationship between phonetics and phonology is a complex one, but we might initially approach phonology as narrowed-down phonetics". Dito isto, a fonologia é apenas um contexto dentro da fonética, ou seja, a fonética é mais abrangente enquanto a fonologia é mais específica. McMahon (2002, p. 3) ainda comenta que:

In this sense, phonetics supplies an embarrassment of riches, providing much more information than speakers seem to use or need: all those speakers, and every utterance different! Phonology, on the other hand, involves a reduction to the essential information, to what speakers and hearers think they are saying and hearing.⁶

No intuito de entender essa comparação por um outro ângulo e explicar essa diferença e complexidade na conceituação de fonética e fonologia, ninguém melhor que David Crystal, renomado linguista. Fonologia, para Crystal (2008, p. 365), é:

⁴ A fonologia trata de como os sons da fala são organizados em sistemas para cada língua individualmente: por exemplo: como os sons podem ser combinados, as relações entre eles e como eles afetam uns aos outros (MCMAHON, 2005, p. 1).

⁵ A fonética, por outro lado, é o estudo sistemático dos sons da fala, que é algo físico e diretamente observável. A fonética às vezes é vista como não propriamente linguística, porque é a manifestação física e externa do objeto principal da pesquisa linguística, que é a linguagem (não a fala): e a linguagem é abstrata (OGDEN, 2009, p. 1, tradução nossa).

⁶ Nesse sentido, a fonética oferece um embaraço de riquezas, fornecendo muito mais informações do que os falantes parecem usar ou precisar: todos esses falantes, e cada enunciado diferente! A fonologia, por outro lado, envolve uma redução às informações essenciais, ao que os falantes e ouvintes pensam que estão dizendo e ouvindo. (MCMAHON, 2002, p. 3, tradução nossa).

A branch of linguistics which studies the sound systems of languages. Out of the very wide range of sounds the human vocal apparatus can produce, and which are studied by phonetics, only a relatively small number are used distinctively in any one language.⁷

Crystal nos explica qual é a função da fonologia, que, para ele, serve para “demonstrate the patterns of distinctive sound found in a language, and to make as general statements as possible about the nature of sound systems in the languages of the world” (2008 p. 365)⁸. Ele nos diz aqui que a fonologia em si estuda como os sons funcionam dentro de uma língua, ou seja, a fonologia aborda os padrões dentro das línguas, ou em uma língua específica. Crystal (2008, p. 365) ainda detalha que:

Putting this another way, phonology is concerned with the range and function of sounds in specific languages (and often therefore referred to as ‘functional phonetics’), and with the rules which can be written to show the types of phonetic relationships that relate and contrast words and other linguistic units. The student of phonology is known as a **phonologist**. The term has also been applied to the study of analogous contrastivity in sign languages [...]⁹

Crystal (2008, p. 363) ainda nos explica que algumas categorias fonéticas são geralmente definidas usando termos que têm suas origens em outras disciplinas, como anatomia, fisiologia e acústica. Ele nos provê exemplos claros como:

⁷ Um ramo da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas. De toda a ampla variedade de sons que o aparelho vocal humano pode produzir, e que são estudados pela fonética, apenas um número relativamente pequeno é usado distintivamente em qualquer língua específica (CRYSTAL, 2008 p. 365, tradução nossa).

⁸ Demonstrar os padrões de som característico encontrados em um idioma e fazer declarações tão gerais quanto possível sobre a natureza dos sistemas de som nos idiomas do mundo (CRYSTAL, 2008 p. 365, tradução nossa).

⁹ Colocando de outra forma, a fonologia está preocupada com a variedade e função dos sons em línguas específicas (sendo frequentemente referida como 'fonética funcional') e com as regras que podem ser elaboradas para mostrar os tipos de relações fonéticas que relacionam e contrastam palavras e outras unidades linguísticas. O estudante de fonologia é conhecido como fonólogo. O termo também foi aplicado ao estudo da contrastividade análoga em línguas de sinais. [...] (CRYSTAL, 2008 p. 365, tradução nossa).

Consonant sounds, for example, are described with reference to anatomical place of articulation (as in dental, palatal, etc.), or to their physical structure (the frequency and amplitude characteristics of the sound waves). Because these methods of analysis are equally valid for all human speech sounds, regardless of the language or speaker, the subject is often referred to as general phonetics. This term also reflects the aim of the phonetician to discover universal principles governing the nature and use of speech sounds. Experimental phonetics is another term which reflects the general nature of this 'pure' scientific endeavour (CRYSTAL, 2008, p. 363).¹⁰

Agora que entendemos melhor a diferença entre fonética e fonologia, que a fonética explica como os sons são produzidos e articulados e que a fonologia estuda como os sons funcionam dentro de uma língua, podemos sinalizar que, quando falamos em fonética, abordamos o aparelho fonador, órgãos utilizados para produzir os sons. Cardoso (2009, p. 14) resume o aparelho fonador como:

Os órgãos da fonação podem ser divididos em três conjuntos de órgãos: o conjunto respiratório propriamente dito, o conjunto energético e o conjunto articulatório. O conjunto respiratório propriamente dito é constituído pelos pulmões, brônquios e traqueia. O conjunto energético é constituído da laringe com as cordas vocais e a glote. O conjunto articulatório é constituído de faringe, língua, fossas nasais, dentes, alvéolos, palato duro (céu da boca), palato mole (véu palatino), úvula (campainha) e lábios.

Assim, entendemos que a fonética estuda como esses órgãos funcionam e produzem os sons e, a partir deste ponto, podemos entender na próxima seção o que é a consciência dos sons da língua.

2.3 Consciência dos sons da língua

De acordo com Lamprecht (2012, p. 29), uma conversa é igual a uma janela, onde se pode perceber o lado de fora, a paisagem, o clima, tudo que está do outro lado, como a grama, a luz do sol e o vento, mas as pessoas não se atentam ao que realmente é a janela, o que ela representa e como ela é formada, com uma estrutura, uma arquitetura, moldada com um tipo de material específico, e outros

¹⁰ Sons consonantais, por exemplo, são descritos com referência ao local anatômico de articulação (como em dental, palatal, etc.) ou à sua estrutura física (as características de frequência e amplitude das ondas sonoras). Porque esses métodos de análise são igualmente válidos para todos os sons da fala humana, independentemente do idioma ou do falante, o assunto é frequentemente chamado de fonética geral. Este termo também reflete o objetivo do foneticista em descobrir princípios universais que governam a natureza e o uso dos sons da fala. Fonética experimental é outro termo que reflete a natureza geral dessa empreitada científica 'pura' (CRYSTAL, 2008, p. 363, tradução nossa).

elementos que a compõem. Através desta janela, podemos ver mais do que apenas uma paisagem, podemos ver a vidraça, seus componentes, marcas de água ou digitais. Assim como essa janela, também é a linguagem. No uso das palavras, podemos entender o que duas pessoas estão conversando, mas não percebemos os elementos das palavras, o som, o ritmo, o seu significado linguístico. Além disso, temos outros elementos que formam as palavras, como: letras, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas.

Pensamos que, como a janela, podemos imaginar que a linguagem pode ser definida como a música, ouvimos a melodia, mas não percebemos seus elementos e como ela é criada; temos os sons, os acordes, as notas, tudo isso definido dentro de um contexto, sendo este produzido por meio de um instrumento devidamente construído com um material adequado, formas apropriadas para a produção do som, o qual o artista utiliza para compor a melodia.

Quando começamos a estudar as palavras e seus elementos, nos inserimos dentro de um contexto abordado por Alves (2012), como uma criação de uma “consciência linguística”, podendo assim criar, entender, alterar e apagar o código linguístico. Conforme destacado:

[...] o falante pode se concentrar na maneira como os morfemas se organizam dentro de uma palavra, ou no modo como as palavras se organizam em sintagmas, ou ainda, como as palavras são constituídas pela cadeia de sons [...]. (ALVES, 2012, p. 29)

Esse é um exemplo de como a consciência linguística pode ocorrer, isto é, como “pensar conscientemente sobre a língua” (ALVES, 2012, p. 33), sobre os componentes da comunicação, como palavras, letras, sílabas, vogais, consoantes, unidades intrassilábicas e fonemas. Dito isto, vemos que, ao se abordar os sons, entramos na fonologia, encarregada de estudar como se comportam os sons em uma língua.

Lopes (2004, p. 8) descreve que o desenvolvimento linguístico das pessoas vem do seu aprendizado quando criança, o som dentro da palavra é inserido por meio de “situações lúdicas (cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras)”; logo, podemos imaginar que a consciência linguística se dá por intermédio da própria língua escutada, ou seja, por intermédio dos sons. Lamprecht (2012, p. 260) afirma que “consciência fonológica” é a “[c]apacidade de

reflexão e manipulação consciente dos sons da fala nos três níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico”. Entendendo isso, percebemos que as palavras são segmentadas por unidades sonoras, ou seja os fonemas, então partimos para o sentido da consciência dos sons da língua, como podemos entender esses sons e como eles são característicos dentro de uma língua.

Segundo Schmidt (1990 *apud* ALVES, 2012, p. 212), “não há aprendizado de qualquer aspecto de segunda língua, seja ele pragmático, semântico, morfológico, sintático ou fonológico, sem pelo menos um grau mínimo de atenção e de consciência por parte do aprendiz”. O que entendemos sobre isso é que, o aluno precisa ter níveis de compreensão linguística para entender como a língua inglesa está se adicionando no seu arcabouço linguístico. Alves (2012, p. 212, grifo do autor) explicita dois níveis de consciência:

O autor propõe, ainda, dois níveis de consciência: um grau mais baixo, que corresponde à consciência no nível ‘**notar**’, e outro mais alto, que ele caracteriza como consciência no nível do ‘**entender**’”. Desse modo, ao passo que ‘notar’ se refere a um registro consciente da ocorrência de algum aspecto isolado, ‘entender’ diz respeito a um reconhecimento de um princípio geral, ou seja, à capacidade de sistematização de um padrão linguístico.

Por meio desta afirmação podemos entender que existem dois níveis de aprendizado, um que se refere a algo isolado e outro mais abrangente de modo geral. Alves (2012, p. 212) ainda traz um exemplo citando sobre o grau de consciência

Como exemplo do grau de consciência como entendimento, pode-se sugerir o caso de um aprendiz que seja capaz de explicitar que, na produção fonética do passado dos verbos regulares do inglês, o grafema ‘e’ só pode ser produzido foneticamente nos casos em que a consoante final da raiz do verbo for /t/ ou /d/, como em *wanted* [‘wantid] e *needed* [‘nidid], caso contrário há sempre a formação de uma sequência consonantal, como em *lived* [livd].

Ou seja, se o aprendiz não tiver esse entendimento a ser adquirido, não vai ter aprendido.

Nas últimas seções refletimos sobre língua e linguagem, fonética e fonologia e sobre a consciência fonológica. Nas próximas seções nos deteremos sobre os sons vocálicos e consonantais do inglês, o *schwa* e o ensino de fonética e fonologia.

2.4 Os sons vocálicos e consonantais do inglês

Na língua inglesa, temos um alfabeto com vinte e seis (26) letras. Ao considerar os sons do alfabeto, podemos identificar uma quantidade maior. Alves (2012, p. 20) afirma que, na língua inglesa, existem dezesseis (16) sons vocálicos (Quadro 1) e vinte e nove (29) sons consonantais (Quadro 2), identificados pelo Alfabeto Fonético Internacional - *International Phonetic Alphabet* (IPA). Em contraste, Alves (2012, p.19) fala que a língua portuguesa possui dezesseis (16) sons vocálicos incluindo ditongos e vinte e oito (28) sons consonantais. Abaixo podemos ver um quadro apresentado por ele contendo as vogais e consoantes:

Quadro 1 — Os sons vocálicos do inglês segundo Alves

Vogal	Palavra correspondente	Vogal	Palavra correspondente
i	<i>bee</i>	u	<i>boot</i>
ɪ	<i>bit</i>	ə	<i>about</i>
e	<i>bed</i>	ɜr	<i>bird</i>
æ	<i>bad</i>	eɪ	<i>bay</i>
ɑ	<i>father</i>	aɪ	<i>buy</i>
ʌ	<i>caught</i>	ɔɪ	<i>boy</i>
ʊ	<i>cut</i>	oʊ	<i>go</i>
ʊ	<i>book</i>	aʊ	<i>now</i>

Fonte: Alves (2012, p. 20)

Quadro 2 — Os sons consonantais do inglês segundo Alves (contínua)

Consoantes	Palavra correspondente	Consoantes	Palavra correspondente
p	<i>sport</i>	ʃ	<i>shoe</i>
p ^h	<i>pot</i>	ʒ	<i>measure</i>
b	<i>bag</i>	h	<i>house</i>
t	<i>star</i>	tʃ	<i>chair</i>
d	<i>deep</i>	m	<i>more</i>
t ^h	<i>tip</i>	dʒ	<i>jam</i>
k	<i>skirt</i>	n	<i>new</i>

Quadro 2 — Os sons consonantais do inglês segundo Alves (conclusão)

Consoantes	Palavra correspondente	Consoantes	Palavra correspondente
k ^h	<i>key</i>	ŋ	<i>sing</i>
g	<i>gate</i>	w	<i>water</i>
f	<i>fat</i>	r̥	<i>rain</i>
θ	<i>thin</i>	r	<i>at about</i>
ð	<i>that</i>	l	<i>late</i>
s	<i>sit</i>	ʔ	<i>feel</i>
z	<i>zero</i>	j	<i>young</i>
t ^h	<i>tip</i>	dʒ	<i>jam</i>

Fonte: Alves (2012, p. 20)

Charles Barber (1993) tem um entendimento diverso de Alves (2012) por seguirem diferentes correntes teóricas da fonética e fonologia. Barber destaca o inglês britânico, enquanto Alves enfoca o inglês americano. Barber (1993) demonstra que existem doze (12) sons vocálicos (Quadro 3) e oito (8) sons de ditongos (Quadro 4). No Quadro 1, Alves (2012) coloca sons vocálicos e de ditongo na mesma tabela contabilizando dezesseis (16) sons vocálicos no total. Assim, há diferenças nas classificações dos sons da mesma língua conforme diferentes teóricos. Além disso, Barber (1993) separa as consoantes em três (3) categorias: nove (9) fricativas ou *fricative* (Quadro 5), oito (8) oclusivas ou *stop* (Quadro 6) e sete (7) sonoras ou sonorants (Quadro 7) gerando um total de vinte e quatro (24) sons consonantais, enquanto que Alves (2012) nos demonstra a existência de vinte e nove (29) sons consonantais.

Abaixo temos os quadros das vogais, dos ditongos e das consoantes segundo Barber (1993, p. 11).

Quadro 3 — Os sons vocálico do inglês segundo Barber (contínua)

Vogal ou Símbolo fonético	Palavra exemplo	Transcrição fonológica
i	<i>sit</i>	/sit/
e	<i>pen</i>	/pen/

Quadro 3 — Os sons vocálico do inglês segundo Barber (conclusão)

Vogal ou Símbolo fonético	Palavra exemplo	Transcrição fonológica
æ	<i>hat</i>	/hæt/
ʌ	<i>cup</i>	/kʌp/
ɒ	<i>hot</i>	/hɒt/
ʊ	<i>put</i>	/pʊt/
ə	<i>admit - father</i>	/əd'mɪt/ - /'fɑ:.ðər/
i:	<i>tree</i>	/tri:/
ɑ:	<i>far</i>	/fɑ:r/ - /'fɑ:/ - /'fɑ:.ðər/
ɔ:	<i>saw</i>	/sɔ:/
u:	<i>goose - few</i>	/gu:s/ - /fju:/
ɜ:	<i>bird</i>	/bɜ:d/

Fonte: Barber (1993, p. 11)

Quadro 4 — Os sons dos ditongos do inglês

Vogal ou Símbolo fonético	Palavra exemplo	Transcrição fonológica
eɪ	<i>make</i>	/meɪk/
aɪ	<i>time</i>	/taɪm/
ɔɪ	<i>boy</i>	/bɔɪ/
əʊ	<i>go</i>	/gəʊ/
aʊ	<i>loud</i>	/laʊd/
ɪə	<i>here</i>	/hɪə/
ɛə	<i>air</i>	/ɛə/
ʊə	<i>poor</i>	/pʊə/ (but many speakers say /pɔ:/)

Fonte: Barber (1993, p. 11)

Quadro 5 — Os sons consonantais fricativos (*Fricatives*) (contínua)

Fricativos (<i>Fricatives</i>)	Palavra exemplo	Transcrição fonológica
f	<i>far</i>	/fɑ:/
θ	<i>thin</i>	/θɪn/
s	<i>sit</i>	/sɪt/

Fonte: Barber (1993, p. 11)

Quadro 5 — Os sons consonantais fricativos (*Fricatives*) (conclusão)

Fricativos (<i>Fricatives</i>)	Palavra exemplo	Transcrição fonológica
ʃ	<i>shoe</i>	/ʃu:/
h	<i>hit</i>	/hɪt/
v	<i>voice</i>	/vɔɪs/
ð	<i>this</i>	/ðɪs/
z	<i>zoo</i>	/zu:/
ʒ	<i>pleasure</i>	/'pleɪʒə/

Fonte: Barber (1993, p. 11)

Quadro 6 — Os sons consonantais oclusivos (*Stop*)

Oclusiva (<i>Stop</i>)	Palavra exemplo	Transcrição fonológica
p	<i>peel</i>	/pi:l/
t	<i>took</i>	/tʊk/
k	<i>come</i>	/kʌm/
tʃ	<i>church</i>	/tʃɜ:tʃ/
b	<i>bee</i>	/bi:/
p	<i>peel</i>	/pi:l/
t	<i>took</i>	/tʊk/
k	<i>come</i>	/kʌm/
tʃ	<i>church</i>	/tʃɜ:tʃ/
b	<i>bee</i>	/bi:/
d	<i>deed</i>	/di:d/
g	<i>geese</i>	/gi:s/
dʒ	<i>judge</i>	/dʒʌdʒ/

Fonte: Barber (1993, p. 11)

Quadro 7 — Consoantes sonoras (*Sonorants*) (continua)

Sonoras (<i>sonorants</i>)	Palavra exemplo	Transcrição fonológica
m	<i>make</i>	/meɪk/
n	<i>not</i>	/nɒt/

Fonte: Barber (1993, p. 11)

Quadro 7 — Consoantes sonoras (*Sonorants*) (contínua)

Sonoras (<i>sonorants</i>)	Palavra exemplo	Transcrição fonológica
ŋ	<i>sing - finger</i>	/sɪŋ/ - /fɪŋgə/
l	<i>leak</i>	/li:k/
j	<i>yes</i>	/jes/
w	<i>wait</i>	/weɪt/
r	<i>red</i>	/red/

Fonte: Barber (1993, p. 11)

Pelo que podemos observar nos quadros apresentados, percebemos que no inglês temos uma variedade de sons que se contrastam ao sons do PB. Assim, os aprendizes de inglês precisam perceber que certas letras quando escrevemos em inglês têm pronúncias distintas do português.

Outra questão que devemos prestar atenção são sons que não existem em português, mas que existem em língua inglesa. Há sons consonantais que necessitam de consciência fonológica explícita, como os sons das palavras em inglês escritas com “th”. Os sons do “th” são abordados por Pintanelli (2014) em seu trabalho de conclusão de curso. Diz ele que os brasileiros têm dificuldades em pronunciar os sons do “th”, muito comumente falado no inglês. Assim, a consciência fonológica desses sons consonantais deveria ser explicitamente tratada no ensino-aprendizagem da língua inglesa no Brasil. A fricativa dental surda é um tipo de som consonantal usado em palavras como *think* ou *thin*. O símbolo do alfabeto fonético que representa o som da fricativa dental surda é /θ/, ou seja a letra grega teta. Já a fricativa dental vozeada /ð/ aparece em palavras como *this*, *those*, *mother*. Esse é um símbolo do alfabeto nórdico, que se origina no inglês antigo, carregando o mesmo som consonantal e cujo nome em inglês se pronuncia /eð/ ou *edh* ou *eth*.

Fonema e alofone nos mostram como os sons e os significados se relacionam. Segundo Lamprecht (2012, p. 261), um fonema é uma 'unidade fonológica abstrata, contrastiva em uma determinada língua'. Dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado. Por exemplo, em português, o contraste entre /f/ e /v/

distingue o significado de ‘faca’ e ‘vaca’; em inglês, o contraste entre /f/ e /θ/ distingue o significado de ‘free’ e ‘three’”. Martins (2022, p. 38) explica que:

O fonema não possui significado próprio, mas apresenta uma função estrutural na língua, é capaz de opor significados, quando ocorre em ambiente fonético idêntico. Dessa forma, em palavras como mar, par e lar, temos um mesmo ambiente/contexto fonético ar e a comutação do som [m] pelo som [p] muda o significado e, se comutarmos, em seguida, o [p] pelo [l], resultará nova mudança de significado. (MARTINS, 2022, p.38)

Entendemos que o fonema é o som, Barber (1993, p. 17, tradução nossa) comenta que “as formas variantes de qualquer fonema são chamadas de alofones desse fonema”, ou seja se tivermos uma variante deste som, ele se denomina alofone. Por outro lado, Lamprecht (2012, p. 259) comenta que um alofone é uma “realização fonética não distintiva de um fonema de uma determinada língua”. Na nossa perspectiva, concordamos com Barber, uma vez que os alofones representam diferentes manifestações fonéticas de um fonema em contextos específicos. Essas variações não alteram o significado da palavra, mas podem ocorrer de maneiras distintas dependendo do contexto linguístico ou fonético.

Martins (2022, p. 38) complementa nos informando que “há sons da fala que não ocorrem em um contexto fonético idêntico, ou seja, não são substituíveis em nenhum contexto”, mostrando que isso é algo descrito por ela como “distribuídos em contextos diferentes, [estando] em distribuição complementar”. Martins ainda nos mostra um exemplo: “na língua portuguesa, por exemplo, o fonema /t/ manifesta-se, na fala, concretamente, pelos sons ou fones [t] e [tʃ]. Assim, uma palavra como tia é pronunciada com o fone [tʃ]: [tʃia] (“tchia”)” (MARTINS, 2022, p. 39).

Outra forma que ela aborda é nos trazendo o quadro abaixo:

Quadro 8 — Exemplificação de processo fonológico

/t/ a [tʃ] / – [i]

onde se lê que o fonema /t/ torna-se [tʃ] diante de [i] em determinados dialetos, em palavras como tia ([tʃia], “tchia”), tiro ([tʃiro], “tchiro”) e tinta ([tʃĩta], “tchĩta”).

Fonte: Martins (2022, p. 39)

Até o momento, podemos perceber alterações dos sons em inglês em comparação com o PB, assim como em relação à escrita e pronúncia na língua

inglesa, evidenciando a complexidade e riqueza que envolvem a aprendizagem e a compreensão intercultural de ambos os idiomas.

Uma questão de sons vocálicos que se torna necessário abordar é o som da vogal “e”, que pode ser silenciosa em algumas palavras no inglês. Um exemplo é abordado por Andrade (2016, p.24), que explica que o “*silent e*” ou, como é aprendido pelas crianças, o “*magic e*”, altera a pronúncia de muitas palavras no inglês. Um exemplo disso são as palavras “on” e “sit”, que mudam a pronúncia das vogais “o” e “i” quando se acrescenta um “e” ao final, ficando “one” e “sit” “site”. A seguir, apresento as mudanças dos sons das vogais com o “*silent e*”. Neste quadro, retirei as palavras do blog de Rudling (2012) e adaptei adicionando a transcrição fonética. Pontuamos que na língua inglesa temos letras que mudam a pronúncia e fonemas que não são conhecidos pelos falantes de PB.

Segue a lista de palavras (Quadro 9) com vogais curtas e com vogais longas, que integram a regra do silent “e”:

Quadro 9 — *Short vowel sound vs. magic ‘e’ long vowel sound*

Palavra	Transcrição Fonética	Transcrição Fonológica	Palavra	Transcrição Fonética	Transcrição Fonológica
<i>at</i>	[at]	/æt/	<i>ate</i>	[et]	/eit/
<i>on</i>	[on]	/ɑ:n/	<i>one</i>	[one]	/wʌn/
<i>mad</i>	[mad]	/mæd/	<i>made</i>	[made]	/meɪd/
<i>hat</i>	[hat]	/hæt/	<i>hate</i>	[hate]	/heit/
<i>cap</i>	[cap]	/kæp/	<i>cape</i>	[cape]	/keɪp/
<i>us</i>	[us]	strong /ʌs/ weak /əs/	<i>use</i>	[use]	verb /ju:z/ noun /ju:s/
<i>sit</i>	[sit]	/sɪt/	<i>site</i>	[site]	/saɪt/
<i>quit</i>	[quit]	/kwɪt/	<i>quite</i>	[quite]	/kwaɪt/
<i>bit</i>	[bit]	/bɪt/	<i>bite</i>	[bite]	/baɪt/

Fonte: Adaptado de Rudling 2012.

Entendendo um pouco melhor sobre os sons vocálicos e consonantais do inglês, além da distinção entre fonemas e alofones, temos mais subsídios para melhor estudar o *schwa* e seu funcionamento diante de sílabas átonas. Na próxima

seção vamos abordar sobre o som da vogal central *schwa*, que é um dos sons que brasileiros levam tempo para desenvolverem a consciência fonológica.

2.5 A vogal central *schwa*

Ao desenvolvermos uma consciência fonológica, começamos a entender como e em que ponto os sons se caracterizam e formam, proporcionando-nos uma apreciação mais profunda das nuances linguísticas que permeiam a comunicação verbal. Nesta seção, abordarei o que é o *schwa*, seus conceitos básicos, algumas formas de uso e como podemos identificá-lo dentro de uma palavra. Hancock (2019) questiona sobre o *schwa* da seguinte forma:

Coursebooks are big on schwa. Is it because schwa is said to be the most frequent sound in the English language? Is it because it's an "issue" for all students, no matter what their L1? Whatever the reason, students get a lot of exposure to it, and sooner or later, someone is bound to ask something to the effect, "How exactly is it pronounced?"¹¹

Ao considerar essa citação de Hancock, podemos entender que o aluno se questionará sobre a pronúncia do *schwa*. Hancock cita sua pronúncia com o som de "duck", que seria /dʌk/ e não /dək/, a diferença seria quase imperceptível para o aluno, fazendo-o entender que a diferença é mínima. Hancock (2019) continua citando que "Os livros às vezes apresentam o *schwa* como se fosse apenas mais um fonema, equivalente a qualquer outro."¹² Ou seja, o *schwa* é mostrado dentro dos livros didáticos como um fonema igual a qualquer outro.

Hancock (2019) ainda nos dá uma explicação de seu uso:

The schwa however is not the same kind of thing – instead of *contrasting* with other vowel phonemes, it may *substitute* for them in unstressed syllables. Its precise sound quality is not its essential feature. When teaching it, we should focus on its role in differentiating stressed and unstressed syllables rather than its exact sound quality.¹³

¹¹ Os livros didáticos dão destaque ao *schwa*. Será porque o *schwa* é considerado o som mais frequente na língua inglesa? Será porque é uma "questão" para todos os alunos, independentemente de sua L1 (língua materna)? Seja qual for o motivo, os alunos recebem muita exposição a ele, e mais cedo ou mais tarde, alguém perguntará algo do tipo: "Como exatamente é pronunciado?" (HANCOCK, 2019).

¹² Books sometimes present *schwa* as if it were just another phoneme, equivalent to any other (HANCOCK, 2019).

¹³ O *schwa*, no entanto, não é do mesmo tipo - em vez de contrastar com outros fonemas de vogais, ele pode substituí-los em sílabas átonas. Sua qualidade sonora precisa não é sua característica

Portanto, o *schwa* pode ser usado no lugar de uma sílaba átona, para dar mais ênfase às demais sílabas. Não é a qualidade de seu som ou sua exatidão que irão informar a inteligibilidade da expressão oral, mas sim o contraste entre sílaba tônica e sílaba átona. Dito isso, podemos citar Roach (1991 *apud* SILVA 2017, p. 15) que diz que “[a] vogal *schwa* é o som que ocorre com mais frequência na língua inglesa e está sempre associada às sílabas fracas.” Kelly (*apud* Silva, 2017, p. 15) comenta que o *schwa* “tem sua origem na língua hebraica, tendo como significado ‘nada’ ou ‘vazio’”. Sendo também comumente conhecido como ‘xevá ou xuá’, com transcrição fonológica [schwa] e com transcrição fonológica /jwa:/. Silva (2017, p. 15) acrescenta que:

[...] O dicionário Cambridge online define a vogal *Schwa* como uma vogal fraca em sílabas não enfatizadas, podendo ser encontrada, por exemplo, na primeira sílaba da palavra “about” e na última sílaba da palavra “given”. O símbolo que representa essa vogal é o /ə/ que pode ser visto como um “e” do alfabeto latino invertido.

O *schwa* é um som expressado por Prado (2015, p. 162) como:

O som conhecido como Schwa (/ə/), vogal média central breve não arredondada (conhecida como vogal “neutra” do inglês), é o som mais frequente da língua inglesa, uma vez que quase todas as vogais das sílabas não acentuadas são articuladas dessa forma.

Por meio do que foi apresentado, entendemos que o *schwa* é uma vogal média central reduzida, não arredondada, cujo símbolo no IPA é /ə/ ('e' invertido). É frequentemente usado em sílabas átonas, permitindo que essas sílabas sejam pronunciadas mais rapidamente, tornando as sílabas tônicas mais perceptíveis. Isso faz com que o ouvinte possa entender melhor o contexto da frase, também desenvolvendo uma consciência fonológica mais apurada.

Silva (2012 *apud* PRADO, 2015, p.162) acrescenta que “essa vogal desempenha papel muito importante na construção do ritmo e da entoação no inglês”. Mesmo sendo um dos sons mais básicos do inglês, diversas vezes ele é alterado por um falante do PB. Prado (2015, p 164) explica:

essencial. Ao ensiná-lo, devemos nos concentrar em seu papel em diferenciar sílabas tônicas e átonas, em vez de sua qualidade sonora exata (HANCOCK, 2019).

Na nossa pesquisa, observamos que a vogal neutra foi substituída por vogais típicas do português. No Exemplo 9, por se encontrar antes de consoante nasal, a vogal /ə/ foi substituída pela vogal /a/ em sua realização nasal [ɛ], provavelmente por influência da grafia da palavra. Esse som também foi adaptado para /e/, realizado como a nasal [ɛ̃] – que, como explicamos, tem a configuração de traços mais próxima de [ə] – e para o ditongo nasal [ɛɪ]. No português europeu, cinco falantes adaptaram esse som para [ɛ], por influência da grafia, e apenas um adaptou para [e].

Tal vogal pode ser pronunciada de forma errada, como afirmam Nascimento e Carvalho (2012, p. 2):

Mesmo em estágios intermediários de aprendizagem, estudantes brasileiros de ILE dificilmente produzem a vogal central reduzida, o Schwa - [ə], em sílabas não acentuadas, no entanto, a realização de [ə] é um fenômeno bastante recorrente entre os falantes nativos da língua inglesa e caracteriza a realização não acentuada de palavras funcionais.

O *schwa* soa como um som de “uh” ou “ah”, proferindo o som com pouco esforço ao ser pronunciado. Uma vogal pode se tornar um *schwa*, quando essa não for uma sílaba tônica, pois o *schwa* nunca é a sílaba tônica. Um bom exemplo é quando pronunciamos a vogal “a” em “about”. Também usamos o *schwa* em palavras funcionais, como preposições, verbos auxiliares, artigos, pronomes e conjunções.

Palavras funcionais estão presentes em uma sentença, porém são pouco enfatizadas. No inglês falado, elas praticamente somem ou são bem reclusas aos ouvidos; de certa forma, elas são frequentemente pronunciadas com o som do *schwa* e não com as vogais padrões. Alguns exemplos são: o “to” que é pronunciado como /tə/ em vez de /tu:/; “for” que é pronunciado como /fər/ em vez de /fɔ:r/; “of” que é pronunciado como /əv/ ou /ə/ em vez de /ɒv/; quando utilizamos o verbo “have” como auxiliar, sua pronúncia é /həv/ ou /əv/ em vez de /hæv/ ou o verbo “has” como verbo auxiliar, que é pronunciado /həz/ ou /əz/ ao invés de /hæz/.

Aparentemente, o *schwa* pode ser considerado um fonema, embora por outros seja visto como um alofone em muitas línguas, incluindo o inglês. Andrade (2013, p. 56) comenta:

Sobre a representação fonológica do schwa, se trabalhássemos em cima da hipótese de que o schwa é um alofone que pode ser assumido como uma das três vogais anteriores arredondadas de média abertura do francês /œ/, /ø/ e /ə/, ele se configuraria em um processo de neutralização, sendo representado fonologicamente pelo arquifonema /œ/.

Contudo, diversas teorias linguísticas podem abordar o *schwa* de modo distinto. Em muitos contextos, o *schwa* é tratado como um alofone, embora a interpretação possa variar. Algumas perspectivas podem conceber o *schwa* como um fonema em si, especialmente se existirem pares mínimos (palavras que divergem em significado) nos quais a única diferença reside na presença ou ausência do *schwa*. Portanto, a categorização precisa do *schwa* pode depender da perspectiva teórica específica adotada pelos linguistas.

Barber (1993) explora a evolução fonética e histórica da língua inglesa, abordando diversos aspectos, incluindo mudanças fonéticas ao longo do tempo. O autor proporciona uma análise abrangente e acessível da história da língua inglesa, desde suas origens até o inglês moderno. As mudanças fonéticas que conduziram à presença do *schwa* ocorreram ao longo de extensos períodos, sendo moldadas por impactos de influências externas como invasões, migrações populacionais, contatos linguísticos, e fatores linguísticos, sociais e culturais na formação do idioma inglês.

A presença do *schwa* pode ser identificada em diferentes estágios históricos das línguas, Barber (1993, p. 108) nos mostra que o *schwa* é presente na pronúncia de ditongos, no inglês antigo (Old English). Ele relata que, nesse período, era mais comum a pronúncia do som das quatorze (14) denominadas vogais puras, sendo estas a [a], æ [æ], e [ɛ], i [i], o [ɔ], u [ʊ], y [y], ā [ɑ:], ǣ [æ:], ē [e:], ī [i:], ō [o:], ū [u:] e ŷ [y:], Barber ainda explica que

All symbols represent pure vowels, not diphthongs. To represent diphthongs, the Anglo-Saxons used digraphs (sequences of two symbols): ea, eo, io and ie. These probably presented the pronunciations [eə], [eʊ], [iʊ] and [iə]; they could be wither short or long. Anglian texts also use the digraph oe; this however does not represent a diphthong, but the half-close front rounded vowels [ø(:)], that is, some kind of [e(:)] with lip-rounding.(BARBER, 1993, 108)¹⁴

¹⁴ Todos os símbolos representam as vogais puras, não ditongos. Para representar ditongos, os anglo-saxões usavam dígrafos (seqüências de dois símbolos): ea, eo, io e ie. Provavelmente, esses representavam as pronúncias [eə], [eʊ], [iʊ] e [iə]; podiam ser tanto curtos quanto longos. Textos anglicanos também usam o dígrafo oe; no entanto, isso não representa um ditongo, mas as vogais arredondadas frontais meio-fechadas [ø(:)], ou seja, algum tipo de [e(:)] com arredondamento dos lábios (BARBER, 1993, p. 108).

Por meio desta explicação podemos notar que no inglês antigo (Old English) não se tinha a pronúncia do *schwa* em uma vogal, mas sim em ditongos, como o “ea”, “eo” e “ie”. Além destes, é mostrado que em textos anglicanos podemos ver o dígrafo “oe”, no qual ele tem uma pronúncia parecida com o *schwa*.

Barber (1993) fala ainda sobre a mudança do inglês antigo para o inglês médio (middle English), que foi uma fase histórica da língua inglesa que se estendeu aproximadamente do século XI ao XV. Durante esse período a língua passou por mudanças significativas em sua gramática, vocabulário e pronúncia, tornando-se mais semelhante ao inglês moderno. Dito isso, Barber comenta (1993, p. 154):

Other phonological chances which mark the transition from Old English to Middle English include the disappearance of OE æ, which in most dialects fell together with a; the monophthongization of all the Old English diphthongs, both long and short. the development of new ME diphthongs, especially by the fusion of a vowel with a following [j] or [w]; and the weakening of the vowels in unstressed syllables, all of then appearing as ME e (perhaps representing [ə]). For example, the OE words *fæder* 'father', *heorte* 'heart', *strēam* 'stream', *mægden* 'girl', *fudol* 'bird', and *lagu* 'law' appear in Middle English with such spelling as *fader* or *feder*, *herete*, *strem*, *meiden*, *fowel*, and *lawe*, though with much regional variation. (BARBER, 1993, p. 154)¹⁵

Com essa explicação compreendemos que no período do inglês Antigo para o inglês Médio, tivemos uma grande mudança em algumas pronúncias, Barber ainda nos apresenta casos das mudanças das vogais para a pronúncia do som do *schwa*. Essas mudanças estão frequentemente associadas à redução de vogais em sílabas átonas, em que as vogais não acentuadas tendem a tornar-se mais curtas, menos distintas e mais centralizadas. Depois destes fatos, Barber (1993, p. 197) aponta mudanças do *Middle English* para o *Early Modern English*, afirmando que:

¹⁵ “Outras mudanças fonológicas que marcam a transição do Old English para o Middle English incluem o desaparecimento do OE æ, que na maioria dos dialetos se uniu a a; a monotongação de todos os ditongos do Old English, tanto longos quanto curtos; o desenvolvimento de novos ditongos no Middle English, especialmente pela fusão de uma vogal com um [j] ou [w] seguinte; e o enfraquecimento das vogais em sílabas não acentuadas, todas aparecendo como ME e (talvez representando [ə]). Por exemplo, as palavras do OE *fæder* 'father', *heorte* 'heart', *strēam* 'stream', *mægden* 'girl', *fugol* 'bird' e *lagu* 'law' aparecem no Middle English com grafias como *fader* ou *feder*, *herete*, *strem*, *meiden*, *fowel* e *lawe*, embora com muita variação regional” (BARBER, 1993, p. 154).

These phonological changes of Middle English and Early Modern English apply to stressed syllables. In unstressed syllables, the changes were often different: long vowels were shortened, short vowels reduced to /ə/ or /ɪ/, and consonants lost or, in initial or final position, voiced. There are some words, however, which occur sometimes in stressed position and sometimes in unstressed position, for example personal pronouns. Such words therefore develop double forms, which are usually called strong and weak forms. This kind of development has gone on throughout the history of the language, and today there are numerous English words with such alternative forms. If you ask somebody how to pronounce the word a-n-d, the answer (unless you have asked a professional linguist) will almost certainly be '/ænd/'. This, however, is just the strong form. More often, in normal speech, we use a weak form, /ənd/, /ən/, or even just /n/.¹⁶

Considerando essa afirmação, podemos inferir que houve mudanças fonéticas comuns que levaram à presença do *schwa*. Isso inclui a redução de vogais não acentuadas em sílabas átonas para um som mais central, bem como a síncope gramatical (a perda de sílabas não acentuadas em posições específicas que pode resultar na criação de sílabas átonas, no qual o *schwa* pode surgir). Além disso, mudanças na intensidade e duração das vogais não acentuadas frequentemente as reduzem em comparação com as vogais acentuadas. Processos de neutralização também desempenham um papel, especialmente em algumas línguas, em que as distinções fonéticas entre vogais podem ser neutralizadas em sílabas não acentuadas, resultando em um som mais centralizado.

Heery (2021) nos mostra que “o *schwa* permite que as sílabas átonas sejam ditas mais rapidamente, de modo que as sílabas mais importantes sejam mais perceptíveis¹⁷”. Como foi relatado antes, podemos entender o *schwa* como a parte mais fraca da palavra fazendo com que ela seja pronunciada de forma rápida e que o contexto seja mais fácil de se entender. Heery (2021) comenta que “o *schwa* soa

¹⁶ “Essas mudanças fonológicas do inglês médio e do inglês moderno inicial aplicam-se a sílabas acentuadas. Em sílabas não acentuadas, as mudanças frequentemente eram diferentes: vogais longas eram encurtadas, vogais curtas reduzidas a /ə/ ou /ɪ/, e consoantes eram perdidas ou, em posição inicial ou final, sonorizadas. Existem algumas palavras, no entanto, que ocorrem às vezes em posição acentuada e às vezes em posição não acentuada, por exemplo, pronomes pessoais. Essas palavras, portanto, desenvolvem formas duplas, geralmente chamadas de formas fortes e fracas. Esse tipo de desenvolvimento ocorreu ao longo da história da língua, e hoje existem inúmeras palavras em inglês com tais formas alternativas. Se você perguntar a alguém como pronunciar a palavra "a-n-d", a resposta (a menos que você tenha perguntado a um linguista profissional) provavelmente será '/ænd/'. No entanto, esta é apenas a forma forte. Mais frequentemente, na fala normal, usamos uma forma fraca, /ənd/, /ən/, ou até mesmo apenas /n/” (BARBER, 1993, p. 197).

¹⁷ “O *schwa* permite que as sílabas átonas sejam ditas mais rapidamente, de modo que as sílabas mais importantes sejam mais perceptíveis” (HEERY, 2021).

como um som preguiçoso de ‘uh’ e requer muito pouco esforço para ser pronunciado”. E como nos foi explicado, uma vogal pode se tornar um *schwa*, se não for a sílaba tônica, porque o *schwa* nunca é acentuado. Santos e Vieira (2015, p. 85) acrescentam que “nenhuma vogal que tenha tonicidade na língua inglesa pode ser um *schwa*”.

Santos e Vieira (2015, p. 85) ainda explicam sobre o nome e citam alguns sufixos aos quais se pode conter o *schwa*.

Por ser tão frequente, esse fonema recebeu um nome especial, sendo sempre referenciado como “schwa”. Algumas generalizações podem ser feitas no que se refere à pronúncia do //: os sufixos *ous*, *ion*, *or* e *er* são transcritos na língua inglesa como sendo *schwa*, a exemplo de *various*, *illusion*, *actor* e *teacher*.

Heery (2021) nos mostra alguns exemplos de palavras funcionais (function words) usando o *schwa*, as quais têm pouco ou nenhum significado sozinhas, mas desempenham um papel importante na gramática. Alguns dos exemplos citados por Heery incluem artigos (*a*, *an*, *the*), preposições (*in*, *of*, *with*, *before*, etc.), conjunções (*and*, *but*) e verbos auxiliares (*be*, *do*, *have*, *will*, *shall*, *would*, *should*, etc.). Através dos exemplos mencionados anteriormente, é possível observar no quadro a seguir (Quadro 10), adaptado de Santos e Vieira (2015, p. 86), que nos mostram artigos, preposições, conjunções, verbos auxiliares, advérbios de frequência, pronomes pessoais e pronomes possessivos. Esses elementos podem manifestar o som do *schwa* quando pronunciados rapidamente ou dentro de uma frase específica, destacando a complexidade e a variabilidade da pronúncia linguística.

Quadro 10 - Palavras com o *schwa* em formas átonas e tônicas (continua)

Palavras Funcionais (Function Words)	Forma tônica	Forma átona
Artigos	the: /ði:/	/ðə/
	a:/eɪ/	/ə/
	an:/æn/	/ən/
Preposições	to: /tu:/	/tə/
	for:/fɔ:r/	/fər/
	of: /ɒv/ ou /ɑ:v/	/əv/ ou /ə/

Quadro 10 - Palavras com o *schwa* em formas átonas e tônicas (continuação)

Palavras Funcionais (Function Words)	Forma tônica	Forma átona
Preposições	at: /æt/	/ət/
	on: /ɒn/ ou /ɑ:n/	/ən/
	in: /ɪn/	/ən/
	with: /wɪð/ ou /wɪθ/ ou /wɪt̚/	/wɪə/
Conjunções	and: /ænd/	/ənd/
	but: /bʌt/	/bət/
	or: /ɔr/	/ər/
	if: /ɪf/	/əf/
	because: /bɪ'kɔz/ ou /bɪ'kɒz/	/bɪ'kəz/
Verbos auxiliares	be: I am - /æm/	/aɪ əm/
	be: He/She/It is: /hi:, ʃi:, ɪt ɪz/	/əs/
	be: We are: /wi:ɑ:r/	/wi: ər/
	be: You are: /ju: ɑ:r/ - /ɑ:r/	/ju: ər/ - /ər/
	be: They are: /ðeɪ ɑ:r/	/ðeɪ ər/
	can: /kæn/	/kən/
	have: /hæv/ (presente)	/həd/ (passado)
	do: /du/	/də/
	will: /wɪl/; 'll: /aɪl/	'll: /əl/
Advérbio de frequência	always:	/'ɔ:l.weɪz/
	usually:	/'ju: .ʒu.ə.li/
	often:	/'ɒf.ən/ ou /'ɒf.tən/
	sometimes: /'sʌm.taɪmz/	/'səm.taɪmz/
	rarely:	/'reə.li/
	never:	/'nev.ər/
Pronomes pessoais	he: /hi:/	he is: /həz/
	she: /ʃi:/	she is: /ʃjəz/
	we: /wi:/	we're: wɪə

Quadro 10 - Palavras com o *schwa* em formas átonas e tônicas (conclusão)

Palavras Funcionais (Function Words)	Forma tônica	Forma átona
Pronomes pessoais	they: /ðeɪ/	/ðeɪ/
Pronomes possessivos	my: /maɪ/	/mə/
	your:	/jʊə/
	his: /hɪz/	/həz/
	her: /hɜ:r/	/hər/
	our: /aʊr/	/əʊə/
	their:	/ðeə/ ou /ðeər/
	its: /ɪts/	/əts/

Fonte: Autor, 2023. Adaptado de: Santos e Vieira, 2015

Considerando o quadro acima, entendemos que palavras funcionais soam melhor quando pronunciadas com o *schwa*, dando assim uma melhor fluidez na pronúncia. Heery comenta sobre isso nos mostrando um exemplo na frase “*We **can** probably get **it** before them **but** we **should** hurry **and** be careful **with** **it**.*” onde percebemos que o som é reduzido nas palavras funcionais e nas sílabas tônicas (que estão em negritos e sublinhadas), criando assim uma pronúncia com uma melhor desenvoltura. Tendo como referência as palavras funcionais mostradas na frase, podemos perceber que o *schwa* pode ser utilizado de forma versátil dentro das palavras. Heery (2021) e Farrel (2020) apresentam palavras em que as vogais são substituídas pelo som vocálico do *schwa*, estando elas separadas por sílabas. Os quadros a seguir foram derivadas e adaptadas a partir dessas palavras.

Quadro 11 - Palavras com o som do *schwa* na vogal /A/ (contínua)

1 sílaba		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Can	/kən/	can
2 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
About	/ə'baʊt/	A-bout
Account	/ə'kaʊnt/	Ac-count

Quadro 11 - Palavras com o som do *schwa* na vogal /ə/ (continuação)

Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Adapt	/ə' dæpt/	A-dapt
Alone	/ə' loun/	A-lone
Although	/əl' ðou/	Al-though
Atlas	/ 'ætɫəs/	At-las
Balloon	/bə' lu:n/	Bal-loon
Centra <u>l</u>	/ 'sen.trəl/	Cen-tral
Comma	/ 'kɒmə/	Com-ma
Formal	/ 'fɔ:rməl/	For-mal
Human	/ 'hju:mən/	Hu-man
Pleasant	/ 'plez.ənt/	Pleasant
Salad	/ 'sæləd/	Sal-ad
Thousand	/ 'θauzənd/	Thousand
Zebra	/ 'zi:brə/	Ze-bra
3 sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Agreement	/ə' gri:.mənt/	a-gree-ment
Alphabet	/ 'æɫfəbet/	Al-pha-bet
Capital	/ 'kæp.i.təl/	Cap-i-tal
Financial	/faɪ' næn.ʃəl	Fi-nan-cial
Important	/ɪm' pɔ:.tənt/	Im-por-tant
Magazine	/ ,mægə' zi:n/	Mag-a-zine
Manager	/ 'mæn.i.dʒər/	Man-a-ger
Natural	/ 'nætʃ.ər.əl/	Nat-u-ral
Popula <u>r</u>	/ 'pɒp.jə.lər/	Pop-u-lar
4 sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Actua <u>l</u> ly	/ 'æk.tʃu.ə.li/	Ac-tu-al-ly
Especia <u>l</u> ly	/ɪ' speʃ.əl.i/	es-pe-cial-ly

Quadro 11 - Palavras com o som do *schwa* na vogal /A/ (conclusão)

Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Particular	/pə'tɪk.jə.lər/	Par-tic-u-lar
Political	/pə'lit.i.kəl/	Po-li-ti-cal
Significant	/sɪg'nɪf.i.kənt/	Sig-nif-i-cant
Usually	/'ju:.ʒu.əl/	Us-u-al-ly
5 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
International	/.ɪn.tə'næʃ.ən.əl/	in-ter-na-tion-al

Fonte: Autor 2023; Fonte dos dados: Blog parrot languages, 2021.

Quadro 12 - Palavras com o som do *schwa* na vogal /E/ (contínua)

1 Sílaba		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
The	/ðə/	the
2 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Camel	/'kæmə/	cam-el
Center	/'sɛntər/	cen-ter
Children	/'tʃɪldrən/	chil-dren
Foreign	/'fɔ:r.ən/ ou /'fɔ:r.ən/	for-eign
Item	/'aɪtəm/	i-tem
Movement	/'mu:vmənt/	move-ment
Present	/'prezənt/	pres-ent
Problem	/'prɒbləm/	prob-lem
Recent	/'ri:.sənt/	re-cent
Silent	/'saɪlənt/	si-lent
Sober	/'səʊ.bər/	so-ber
System	/'sɪstəm/	sys-tem
3 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas

Quadro 12 - Palavras com o som do *schwa* na vogal /E/ (conclusão)

Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Achievement	/ə'tʃi:vmənt/	a-chieve-ment
Algebra	/'æɪ.l.dʒə.brə/	al-ge-bra
Calendar	/'kæl.ən.dər/	cal-en-dar
Celebrate	/'sel.ə.breɪt/	cel-e-brate
Department	/dɪ'pɑ:rtmənt/	de-part-ment
Different	/'dɪfərənt/	dif-fer-ent
Effective	/ə'fek.tɪv/	ef-fec-tive
Enemy	/'ɛnəmi/	en-e-my
Evidence	/'eɪvɪdəns/	ev-i-dence
Example	/ɪg'zɑ:m.pəl/	ex-am-ple
Excellent	/'ek.səl.ənt/	ex-cel-lent
Government	/'gʌvərnmənt/	gov-ern-ment
However	/haʊ'evər/	how-ev-er
Minister	/'mɪnɪstər/	min-is-ter
Remember	/rɪ'membər/	re-mem-ber
Specific	/spə'sɪfɪk/	spe-cif-ic
Telephone	/'tel.ə.foun/	tel-e-phone
4 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Experience	/'ɪk'spɪə.ri.əns/	ex-pe-ri-ence
Necessary	/'nes.ə.ser.i/	nec-es-sar-y
Society	/sə'saɪ.ə.ti/	so-ci-e-ty
5 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Consideration	/kən,sɪd.ə'reɪ.jən/	con-sid-er-a-tion
Differentiate	/,dɪf.ə'ren.ʃi.ət/	dif-fer-en-ti-ate
Interpersonal	/,ɪntər'pɜ:rsənəl/	in-ter-per-son-al
Necessarily	/'nes.ə.ser.i.li/	nec-es-sar-i-ly

Fonte: Autor 2023; Fonte dos dados: blog parrot languages, 2021.

Quadro 13 — Palavras com o som do *schwa* na vogal /ɪ/ (contínua)

1 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
it	/ət/	it
2 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Council	/'kaʊn.səl/	coun-cil
Question	/'kwes.tʃən/	ques-tion
3 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Attention	/ə'ten.ʃən/	at-ten-tion
Duplicate	/'du:.plə.keɪt/	du-pli-cate
Family	/'fæm.əl.i/	fam-i-ly
easily	/'i:.zəl.i/	eas-i-ly
Intricate	/'ɪn.trə.kət/	in-tri-cate
National	/'næʃ.ən.əl/	na-tion-al
Religion	/rɪ'ɪdʒ.ən/	re-li-gion
Retention	/rɪ'ten.ʃən/	re-ten-tion
Sufficient	/sə'fɪ.ʃ.ənt/	suf-fi-cient
4 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Authority	/ɔ:'θɒr.ə.ti/	au-thor-i-ty
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Distribution	ɪs.trɪ'bju:.ʃən/	dis-tri-bu-tion
Security	/sɪ'kjʊə.rə.ti/	se-cu-ri-ty
5 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Administration	/əd,mɪn.ɪ'streɪ.ʃən/	ad-min-is-tra-tio
University	/'ju:.nɪ'vɜ:.sə.ti/	u-ni-ver-si-ty
6 Sílabas		

Quadro 13 — Palavras com o som do *schwa* na vogal /ɪ/ (conclusão)

Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Responsibility	/rɪˌspɒn.sɪˈbɪl.ə.ti/	re-spon-si-bil-i-ty

Fonte: Autor 2023; Fonte dos dados: Blog parrot languages, 2021.

Quadro 14 — Palavras com o som do *schwa* na vogal /O/ (contínua)

1 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Palavra
for	/fər/	for
of	/əv/	of
on	/ən/	on
to	/tə/	to
2 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Palavra
Provide	/prəˈvaɪd/	pro-vide
Reason	/ˈriː.zən/	rea-son
Season	/ˈsiː.zən/	sea-son
3 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Palavra
Concerning	/kənˈsɜː.nɪŋ/	con-cern-ing
Director	/daɪˈrek.tər/ /dɪˈrek.tər/	di-rec-tor
Memory	/ˈmem.ər.i/	mem-o-ry
Obvious	/ˈɒb.vi.əs/	ob-vi-ous
Oficial	/əˈfɪʃ.əl/	of-fi-cial
Personal	/ˈpɜː.sən.əl/	per-son-al
Production	/prəˈdʌk.ʃən/	pro-duc-tion
Serious	/ˈsɪə.ri.əs/	se-ri-ous
Tomorrow	/təˈmɒr.əʊ/	to-mor-row
4 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Palavra
Community	/kəˈmjʊː.nə.ti/	com-mu-ni-ty

Quadro 14 — Palavras com o som do *schwa* na vogal /O/ (conclusão)

Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Continuing	/kən'tɪn.ju:.ɪŋ/	con-tin-u-ing
Environment	/ɪn'vaɪ.rən.mənt/	en-vi-ron-ment
Information	/,ɪn.fə'meɪ.ʃən/	in-for-ma-tion
Opposition	/,ɒp.ə'zɪʃ.ən/	op-po-si-tion
Original	/ə'rɪdʒ.ən.əl/	o-rig-i-nal
Political	/pə'lɪt.i.kəl/	po-lit-i-cal
5 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Considerable	/kən'sɪd.ər.ə.bəl/	con-sid-er-a-ble
Opportunity	/,ɒp.ə'tju:.ne.ti/	op-por-tu-ni-ty

Fonte: Autor 2023; Fonte dos dados: blog parrot languages, 2021.

Quadro 15 — Palavras com o som do *schwa* na vogal /U/ (continua)

1 Sílaba		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
you	/jə/	you
2 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Album	/'æɪ.bəm/	al-bum
Circus	/'sɜ:.kəs/	cir-cus
Focus	/'fəʊ.sət/	fo-cus
Submit	/səb'mɪt/	sub-mit
Support	/sə'pɔ:t/	sup-port
Unless	/ən'les/	un-less
Upon	/ə'pɒn/	up-on
3 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Calcium	/'kæɪ.si.əm/	cal-ci-um
Circumstance	/'sɜ:.kəm.stɑ:ns/	cir-cum-stance

Quadro 15 — Palavras com o som do *schwa* na vogal /U/ (conclusão)

Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Cultural	/ˈkʌl.tʃər.əl/	cul-tur-al
Maximum	/ˈmæks.ɪ.məm/	max-i-mum
Medium	/ˈmiː.di.əm/	me-di-um
Minimum	/ˈmɪn.ɪ.məm/	min-i-mum
Premium	/ˈpriː.mi.əm/	pre-mi-um
Stadium	/ˈsteɪ.di.əm/	sta-di-um
Substantial	/səbˈstæn.jəl/	sub-stan-tial
Successful	/səkˈses.fəl/	suc-cess-ful
Sufficient	/səˈfɪʃ.ənt/	suf-fi-cient
Suggesting	/səˈdʒestɪŋ/	sug-gest-ing
Supporting	/səˈpɔː.tɪŋ/	Sup-por-ting
4 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Curriculum	/kəˈrɪk.jə.ləm/	cur-ric-u-lum
Difficulty	/ˈdɪf.ɪ.kəl.ti/	dif-fi-cul-ty
Mysterious	/mɪˈstɪə.ri.əs/	mys-te-ri-ous
Supposedly	/səˈpəʊ.zɪd.li/	sup-pos-ed-ly
5 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Particularly	/peˈtɪk.jə.lə.li/	par-tic-u-lar-ly
documentary	/ˌdɒk.jəˈmen.tər.i/	doc-u-men-ta-ry

Fonte: Autor 2023; Fonte dos dados: Blog parrot languages, 2021.

Quadro 16 — Palavras com o som do *schwa* na vogal /Y/ (continua)

2 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Syringe	/səˈrɪndʒ/	sy-ringe
Martyr	/ˈmɑː.tər/	mar-tyr
3 Sílabas		

Quadro 16 — Palavras com o som do *schwa* na vogal /Y/ (conclusão)

Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Analysis	/ə'næl.ə.sɪs/	a-nal-y-sis
Pyjamas (UK)	/pə'dʒæməz/ (UK)	py-jam-as (UK)
4 Sílabas		
Palavra	Transcrição Fonológica	Sílabas
Anonymous	/ə'nɑ:.nə.məs/	a-non-y-mous

Fonte: Autor 2023; Fonte dos dados: blog parrot languages, 2021.

Além destas, Heery (2021) também nos traz palavras que tem o som do *schwa* em palavras terminadas com vogais seguidas de consoantes, com o final ER, AR, OR, UR e seguido de consoante e vogal como no exemplo ER. No quadro abaixo podemos ver as palavras e sua transcrição fonológica (TF).

Quadro 17 — Palavras com *schwa* nas vogais — ER, AR, OR no final (contínua)

Palavras terminadas com ER		Palavras terminadas com AR		Palavras terminadas com OR	
Palavra	TF	Palavra	TF	Palavra	TF
Better	/ˈbet.ər/	Burglar	/ˈbɜ:.glər/	Author	/ˈɔ:θə(r)/
Bigger	/ˈbɪgər/	Cellar	/ˈselə(r)/	Curator	/kjʊəˈreɪtə(r)/
Butcher	/ˈbʊtʃə(r)/	Circular	/ˈsɜ:.kjə.lər/	Donor	/ˈdəʊnə(r)/
Cover	/ˈkʌv.ər/	Collar	/ˈkɒlə(r)/	Doctor	/ˈdɒktə(r)/
Dancer	/ˈdɑ:n.sər	Dollar	/ˈdɒlə(r)/	Factor	/ˈfæktə(r)/
Daughter	ˈdɔ:tə(r)/	Grammar	/ˈgræmə(r)/	Flavor	/ˈfleɪvə(r)/
Either	/ˈaɪðə(r)/	Linear	/ˈlɪniə(r)/	Humor	/ˈhju:mə(r)/
Ever	/ˈev.ər/	Lunar	/ˈlu:nər/	Labor	/ˈleɪ.bər/
Father	/ˈfɑ:ðə(r)/	Mortar	/ˈmɔ:tə(r)/	Liquor	/ˈlɪkə(r)/
Inner	/ˈɪnə(r)/	Nectar	/ˈnektə(r)/	Major	/ˈmeɪdʒə(r)/
Lawyer	/ˈlɔɪ.ər/	Particular	/pəˈtɪkjələr/	Manor	/ˈmænə(r)/
Lower	/ˈləʊ.ər/	Pillar	/ˈpɪl.ər/	Minor	/ˈmaɪnə(r)/
Member	/ˈmem.bər/	Popular	/ˈpɒp.jə.lər/	Mirror	/ˈmɪrə(r)/
Mother	/ˈmʌðə(r)/	Regular	/ˈreg.jə.lər/	Monitor	/ˈmɒnɪtə(r)/

Quadro 17 — Palavras com *schwa* nas vogais — ER, AR, OR no final (conclusão)

Palavras terminadas com ER		Palavras terminadas com AR		Palavras terminadas com OR	
Palavra	TF	Palavra	TF	Palavra	TF
Number	/ˈnʌmbə(r)/	Scholar	(/ˈskɒlə(r)/)	Motor	/ˈməʊtə(r)/
Paper	/ˈpeɪpə(r)/	Similar	/ˈsɪmələ(r)/	Prior	/praɪə(r)/
Runner	/ˈrʌnə(r)/	Singular	/ˈsɪŋɡjələr/	Rumor	/ˈru:mə(r)/
Super	/ˈsu:.pə(r)/	Solar	/ˈsəʊ.lə(r)/	Senior	/ˈsi:niə(r)/
Swimmer	/ˈswɪmə(r)/	Spectacular	/spɛkˈtækjələr/	Sponsor	/ˈspɒnsə(r)/
Teacher	/ˈti:tʃə(r)/	Stellar	/ˈstelə(r)/	Traitor	/ˈtreɪtə(r)/
User	/ˈju:.zə(r)/	Sugar	/ˈʃʊg.ə(r)/	Tremor	/ˈtremə(r)/

Fonte:Autor 2023; Fonte dos dados: Blog parrot languages, 2021.

Quadro 18 — Palavras com *schwa* nas vogais UR e RE no final

Palavra	TF	Palavra	TF
Behaviour	/bɪˈheɪvjə(r)/	Posture	/ˈpɒstʃə(r)/
Savour	/ˈseɪvə(r)/	Nurture	/ˈnɜ:tʃə(r)/
Colour	/ˈkʌlə(r)/	Literature	/ˈlɪtrətʃə(r)/
Vapour	/ˈveɪpə(r)/	Feature	/ˈfi:tʃə(r)/
Odour	/ˈəʊdə(r)/	Picture	/ˈpɪktʃə(r)/
Rumour	/ˈru:mə(r)/	Culture	/ˈkʌltʃə(r)/
Neighbour	/ˈneɪbə(r)/	Theatre	/ˈθɪətə(r)/
Honour	/ˈɒnə(r)/	Failure	/ˈfeɪljə(r)/
Harbour	/ˈhɑ:bə(r)/	Capture	/ˈkæptʃə(r)/
Armour	/ˈɑ:mə(r)/	Mixture	/ˈmɪkstʃə(r)/
Endeavour	/ɪnˈdevə(r)/	Closure	/ˈkləʊzə(r)/
Flavour	/ˈfleɪvə(r)/	Lecture	/ˈlektʃə(r)/
Glamour	/ˈglæmə(r)/	Departure	/dɪˈpɑ:tʃə(r)/
Demeanour	/dɪˈmi:nə(r)/	Structure	Structure

Fonte:Autor 2023; Fonte dos dados: Blog parrot languages, 2021.

Granato (2023) aborda que o *schwa* pode ocorrer em sílabas fracas, e ele também pode ser encontrado especificamente em sufixos dentro da língua inglesa.

Ele aborda que “[a] importância de chamar atenção para esses sufixos é que eles são **frequentemente pronunciados de forma incorreta por falantes estrangeiros**, que os enfatizam e acabam trocando a sílaba tônica de lugar” (GRANATO, 2023, grifo do autor).

Seguem os exemplos de Granato (2023) sobre os sufixos com vogais que devem ser pronunciados com o som do *schwa*. O sufixo “-cy” nas palavras “conspiracy” /kən'spɪr.ə.si/ e “diplomacy” /dɪ'plou.mə.si/. O sufixo “-al” nas palavras “criminal” /'krɪm.ə.nəl/ e “historical” /hɪ'stɔ:r.ɪ.kəl/. O sufixo “-ism” nas palavras “feminism” /'fem.ə.nɪ.zəm/ e “imperialism” /ɪm'pɪr.i.ə.lɪ.zəm/. O sufixo “-ity” nas palavras “personality” /,pɜ:.sən'æɪ.ə.ti/ e “rationality” /,ræʃ.ən'æɪ.ə.ti/. O sufixo “-ment” nas palavras “development” /dɪ'vel.əp.mənt/ e “improvement” /ɪm'pru:v.mənt/.

Além disso, segundo Granato (2023), o “-ous” /əs/, é um dos sufixos com som de *schwa* que mais ocasionam erros de pronúncia, prejudicando nossa comunicação. O autor nos dá exemplos: “delicious” /dɪ'liʃ.əs/, “ridiculous” /rɪ'dɪk.jə.ləs/, “dangerous” /'deɪn.dʒə.əs/, “religious” /rɪ'lɪdʒ.əs/ e “obvious” /'ɑ:b.vi.əs/.

Nesta seção aprendemos o que é o *schwa*, como ele é utilizado na língua inglesa, que ele pode ser situado dentro de sílabas átonas, em artigos, preposições, conjunções, verbos auxiliares, advérbios de frequência, pronomes pessoais e pronomes possessivos. Além disso, pode ser usado por todas as vogais, incluindo o “y”, além de palavras que terminam com “ER”, “AR”, “OR”, “UR” e “RE”. Na próxima seção vamos falar sobre o ensino-aprendizagem de fonética e fonologia.

2.6 Ensino de fonética e fonologia

Acreditamos que, durante a Licenciatura em Letras, deveria ser dada uma atenção ao ensino da pronúncia, fonética e fonologia, especialmente em relação aos fonemas que não têm equivalência na língua materna (L1). A conhecida frase “os alunos tendem a imitar seus professores, tomando-os como exemplo” (HOLDEN; ROGERS 2002 *apud* ALBINI; KLUGE, 2011, p. 2) reforça nossa convicção de que os professores nos ensinam tanto de forma explícita quanto implícita. Essa dinâmica influencia diretamente a maneira como aprendemos a ensinar, moldando nossa abordagem de acordo com os métodos observados em nossos educadores.

Para Poesová (2015), o *schwa* melhora notavelmente a consciência dos alunos sobre as múltiplas funções dos sons do inglês. A autora ainda cita que “a vogal reduzida *schwa*, em termos leigos, é também chamada de nada importante, tornando-se poderosa à medida que interage com outros recursos de pronúncia” (PESOVÁ, 2015, p. 30). Então isso pode ser uma grande ferramenta para ajudar os alunos que estão iniciando os estudos da língua inglesa, a compreender melhor e se tornar mais confiantes em pronunciar esse som. Na verdade, ao abordar o *schwa*, muitos professores tentam incorporar um conjunto de boas práticas para desenvolver melhor a língua inglesa dentro da sala de aula. Poesová (2015, p. 30) explica que:

Schwa occurs in English far more frequently than individual full vowels, it is represented by a greater variety of graphemes (Cruttenden, 2014) and it has got its own name. Last but not least, it goes beyond the segmental level and plays an indispensable part in creating natural rhythmic patterns.¹⁸

Dito isso, entendemos que o *schwa* é único e pode ser trabalhado para aprimorar a pronúncia do inglês e fazer com que se torne mais claro e mais inteligível.

Os autores Albini e Kluge (2009) mostram que alguns professores de escolas públicas não tiveram uma base formativa de fonética e fonologia. Segundo eles, o ensino de pronúncia é muito negligenciado nas escolas públicas, pois muitos professores não se sentem seguros ou preparados para abordar o ensino de determinados conteúdos, como o *schwa* por exemplo.

Como futuros professores de línguas, dedicamos esforços ao aprendizado da pronúncia, uma área que inicialmente nos apresentou desafios nos primeiros anos do curso. Buscamos aprimorar nossas habilidades nesse aspecto diariamente, ciente de que muitos alunos e futuros professores de línguas adicionais também enfrentam dificuldades nesse âmbito. Ao ensinar sobre os sons distintivos do inglês para não falantes, precisamos ensinar o padrão ou formas inteligíveis do padrão, pois é comum que os alunos incorporem erros de pronúncia e tenham dificuldades

¹⁸ “O *schwa* ocorre em inglês com muito mais frequência do que vogais completas individuais, é representado por uma maior variedade de grafemas (Cruttenden, 2014) e tem nome próprio. Por último, mas não menos importante, vai além do nível segmental e desempenha um papel indispensável na criação de padrões rítmicos naturais” (POESOVÁ, 2015, p. 30).

em pronunciar em seu processo de aprendizado se o professor não insistir na inteligibilidade e em padrões de pronúncia da língua inglesa.

Uma experiência pessoal exemplifica essas dificuldades. Durante minha participação no Programa Residência Pedagógica da Unipampa - Núcleo de Língua Inglesa (2022-2023), alguns alunos apresentaram desafios na pronúncia de determinadas palavras, como no caso da palavra "one" em inglês, cuja pronúncia padrão é /wʌn/. Porém, os alunos a pronunciaram [ˈoʊni]. Outro exemplo foi um aluno que equivocou-se na pronúncia de "Wednesday", que é pronunciada como /ˈwenz.deɪ/, enquanto o aluno disse [ˈwɛd.nez.daɪ]. Esses episódios ressaltam a importância de abordar a pronúncia de maneira eficaz no ensino de línguas adicionais, isto é, promover momentos de demonstrar o padrão a ser pronunciado, além de repetição das palavras em sala de aula através de exercícios guiados e de comunicação espontânea.

A consciência dos sons desempenha um papel crucial nos estudos da aquisição de inglês como língua adicional, especialmente quando se trata de fenômenos fonéticos como o *schwa*. É fundamental para o estudante de Letras e futuro professor perceber que as palavras podem conter diversos sons, conhecidos como fonemas, que representam as unidades sonoras fundamentais no sistema fonológico de uma língua. Esses fonemas desempenham um papel crucial na diferenciação de significados entre palavras. Por exemplo, a palavra "thanks" (th. a. n. k. s) possui cinco sons e apenas uma sílaba devido à presença de um único som vocálico.

Ao se relatar sobre o ensino de pronúncia, podemos pensar sobre a questão da pronúncia como um nativo. Silva (2006, p. 3) relata que:

Atestamos com frequência aprendizes de língua estrangeira afirmando que gostariam de falar a língua que está sendo aprendida sem sotaque. Entendo que sem sotaque significa não apenas ter uma pronúncia exemplar mas também que as construções gramaticais e os usos linguísticos sejam exímios. Este objetivo é basicamente impossível de ser alcançado.

Observamos que os alunos, tendem a querer aprender a pronúncia como um nativo, mas não conseguem com êxito. Porém, existe algo necessário para o aprendizado da língua para uma melhor fluência, algo que Silva (2006, p.3) explica:

Por mais que nos empenhamos, não conseguiremos equiparar o conhecimento linguístico de nossa língua materna ao nosso conhecimento linguístico em língua estrangeira. O "conhecimento do mundo" no qual a língua estrangeira se insere é basicamente inatingível. Contudo, podemos nos empenhar – e nos empenhar muito! – para termos um conhecimento bastante amplo da língua que estará sendo aprendida.

Dito isso, percebemos que não é necessário ser fluente na segunda língua como um nativo para falar uma determinada língua, ainda mais o inglês, mas é necessário esforço e dedicação para conseguir um conhecimento linguístico apropriado para se comunicar na outra língua com inteligibilidade.

Santos e Vieira (2015, p. 12) destacam que

Tendo-se em mente a importância em se buscar o respeito pelo sotaque do falante de língua inglesa, seja ele nativo ou não, é importante analisar os fatores que podem influenciar na aprendizagem de uma língua estrangeira, no que se refere ao trabalho fonético e fonológico.

Ao discutir o ensino de pronúncia, podemos considerar a abordagem de aprender a pronunciar corretamente, reconhecendo a importância de promover uma pronúncia padrão e compreensível. O aprimoramento da pronúncia não apenas contribui para a comunicação eficaz, mas também ajuda os alunos a desenvolverem confiança em expressarem-se no idioma-alvo. A utilização de atividades práticas e recursos audiovisuais pode ser valiosa para envolver os alunos de maneira interativa, proporcionando oportunidades significativas para a prática e aperfeiçoamento da pronúncia.

A pronúncia pode ser explicada com o uso das transcrições fonéticas e fonológicas. Cardoso (2009, p.41, grifo do autor) nos explica que:

Quando fazemos uma transcrição fonética ou fonológica precisamos que a representação do fonema seja exatamente aquela e não outra. Dizemos que deve haver uma representação **biunívoca**, isto é, cada fonema deve corresponder a apenas um símbolo, e um símbolo corresponde apenas a um fonema.

Essa frase destaca a importância da precisão e consistência na transcrição fonética ou fonológica, especialmente no que diz respeito à correspondência entre fonemas e símbolos. A transcrição fonética ou fonológica refere-se ao processo de representar os sons da fala por meio de símbolos ou letras específicas. Já a

representação biunívoca indica que deve existir uma correspondência única e unidirecional entre os fonemas (os sons distintivos na língua) e os símbolos usados para representá-los na transcrição. Cada fonema deve corresponder a apenas um símbolo. Cada som distintivo na língua (fonema) deve ser representado por um único símbolo na transcrição, evitando ambiguidades ou confusões.

Um símbolo corresponde apenas a um fonema, cada símbolo utilizado na transcrição deve representar exclusivamente um determinado som na língua, sem ambiguidade. Essa abordagem garante consistência e clareza na representação dos sons, facilitando a compreensão e o estudo da fonética e fonologia de uma língua.

Cardoso (2009, p. 41) ainda esclarece que:

Chamamos transcrição fonética o ato de registrar os sons linguísticos por meio do uso do alfabeto fonético. Algumas vezes transcrevemos uma palavra sem levar em conta a quantidade de alofones que podem ocorrer em suas pronúncias regionais.

E Cardoso (2009, p 42) nos mostra a diferença entre transcrição fonética e transcrição fonológica: “usam-se colchetes para a transcrição fonética, ou seja, a transcrição de pronúncia, e barras inclinadas para a transcrição fonológica, ou seja, a transcrição padrão. /'kaw'zas/ = ['kaw'zas] ou [kaw'zas] = causas”. As transcrições fonéticas e fonológicas podem nos ajudar a compreender como um som é produzido. Neves (2016, n.p) ressalta que “[a] transcrição fonética é a representação dos sons da fala através de símbolos fonéticos. Difere-se de região para região, de estado para estado e de pessoa para pessoa, uma vez que representa os diferentes sotaques.” Ainda salienta sobre os símbolos associados a transcrição fonética da seguinte forma:

Os símbolos fonéticos estão definidos no **Alfabeto Fonético Internacional** (IPA - The International Phonetic Alphabet). Estão diretamente relacionados com as letras do alfabeto, salvo algumas exceções. Nas transcrições, os símbolos fonéticos são escritos dentro de colchetes []. O uso do til indica a nasalização da vogal e o uso do apóstrofo antes de uma sílaba indica a sua tonicidade (NEVES, 2016, n.p, grifo do autor)

As questões relacionadas à fonética e fonologia, em particular ao som vocálico *schwa*, são múltiplas, e nossa preocupação se concentra em como ensinar efetivamente esses aspectos nas aulas de língua inglesa.

Riyas (2021) apresenta exemplos práticos sobre o ensino do *schwa* em seu blog. Destaca que, apesar de ser o som mais comum no inglês, muitas pessoas enfrentam dificuldades ao aprender esse som. Observa que algumas escolas não abordam o *schwa*, mas ressalta a importância de ensiná-lo devido ao impacto positivo que pode ter na fluência da pronúncia de diversas palavras em inglês. Ela destaca que, ao aprender sobre o *schwa*, o aluno adquire a habilidade de entender facilmente palavras com grafias complexas. Além disso, consegue compreender eficientemente palavras com padrões ortográficos diferentes do PB. Por último, o aluno pode aprimorar a capacidade de pronunciar as palavras de maneira correta e natural. Riyas (2021, n.p) ainda comenta que “the *schwa* is often called the ‘laziest sound’ in English because the tongue, lips, and jaw are so relaxed that when you say this sound, it sounds as if you are letting out a teeny tiny ‘burp’—/uh/¹⁹”.

Riyas (2021, n.p) ainda nos apresenta exemplos de palavras que contêm o *schwa*, tais como:

Banana – /b/ /ə/ /n/ /ə/ /n/ /ə/ – No qual o primeiro e o último “a” na palavra ‘banana’ são *schwa*;

The – /θ/ /ə/ – o “e” é pronunciado com o *schwa*;

Family – /f/ /ə/ /m/ /i/ /l/ /i/ – O “i” em ‘family’ é um *schwa*;

Amazing – /ə/ /m/ /ə/ /z/ /i/ /ŋ/ – o primeiro “a” em ‘amazing’ é um *schwa*;

Mountain – /m/ /a/ /n/ /t/ /ə/ /n/ – o dígrafo “ai” em ‘mountain’ é um *schwa*.

Riyas também nos apresenta três (3) razões pelas quais muitas escolas ao redor do mundo não ensinam o som do *schwa*. A primeira é “[a]ll the vowels a, e, i, o, u as well as the letter ‘y’ and combination of letters such as ‘ai’ make the *schwa* sound”²⁰ (RIYAS, 2021, n.p). Ou seja, todas as vogais a, e, i, o, u, a letra ‘y’ e o ditongo “ai”, produzem o som do *schwa*. A segunda razão é que “[t]here is no rule to explain how the letters spell the ‘*schwa*’. The only option is to remember the letter that spells the *schwa* sound by heart”²¹. Ou seja, a pronúncia do *schwa* não está atrelada a letras específicas para a rápida identificação. A única opção é memorizar as letras que produzem o som do *schwa* ou ter um arcabouço vocabular extenso

¹⁹ O *schwa* é frequentemente chamado de ‘som mais preguiçoso’ em inglês porque a língua, os lábios e a mandíbula estão tão relaxados que, ao pronunciar esse som, parece que você está soltando um ‘arrote’ bem pequeno - /uh/ (RIYAS, 2021, n.p, tradução nossa).

²⁰ Todas as vogais a, e, i, o, u, bem como a letra “y” e a combinação de letras como “ai” produzem o som *schwa* (RIYAS, 2021, n.p, tradução nossa).

²¹ Não há nenhuma regra que explique como as letras soletram o “*schwa*”. A única opção é lembrar de cor a letra que soletra o som do *schwa* (RIYAS, 2021, n.p, tradução nossa).

para poder falar com inteligibilidade palavras que contenham o som de *schwa*. E a última razão que RIYAS (2021, n.p) expõe é “[t]o add to the confusion, the *schwa* sound and the ‘short u’ sound /u/ sound a lot similar”²². Isto é, o *schwa* é similar ao som de “u” curto /u/ tornando confuso quando usar um ou outro som. A única diferença é que o *schwa* é um som mais reduzido.

Riyas (2021, n.p) propõe algumas atividades para o ensino de pronúncia em sala de aula, por exemplo: usar dicionários de transcrição fonológica; trabalhar com a pronúncia de vogais curtas e longas que possuem o som vocálico do *schwa*, como em banana; usar tabelas com palavras que possuem o som vocálico do *schwa*; fazer marcações em sílabas fechadas e abertas; trabalhar com o foco em sílabas átonas.

Outros autores trabalham outros conceitos sobre o ensino da pronúncia que futuros professores devem ter em mente. Conceitos de aprendizado e ensino explícito e implícito devem ser trabalhados para termos justificativa teórica, sistematização dos aspectos fonéticos-fonológicos da L2 e entendermos o papel da consciência fonológica (ALVES, 2012, p. 211) .

Alves (2012, p. 200) preconiza que o ensino de pronúncia deva passar pela instrução explícita, que deve ir além do simples falar sobre a linguagem. Alves (2012) entende que deve haver um equilíbrio entre o conteúdo comunicativo e o conteúdo linguístico na sala de aula de língua inglesa. Assim, a instrução explícita deve ir além da procura ou decodificação das regras fonológicas que perfazem as palavras. “[A] instrução explícita não deve ser vista como a mera sistematização isolada de um determinado aspecto linguístico em sala de aula” (ALVES, 2012, p. 200). Isso quer dizer que a instrução explícita busca não somente explicar e categorizar a questão linguística, ou o *schwa*, neste caso, mas também expor os alunos às questões comunicativas do ensino para que haja um processamento e uso do som a ser ensinado.

Alves (2012, p. 221) elenca os cinco passos para o ensino comunicativo de pronúncia baseado em Celce-Murcia (1996) que devem ser: 1) a descrição e análise do som em questão; 2) a discriminação auditiva do som; 3) a prática controlada do som em questão e devido feedback; 4) a prática guiada do som também com o devido feedback; 5) a prática comunicativa (o uso do som em situações de comunicação), também com o devido feedback por parte do professor. É preciso a

²² “Para aumentar a confusão, o som do *schwa* e o som do “u curto” /u/ são muito parecidos” (RIYAS, 2021, n.p).

exposição e a prática do som em contextos comunicativos para que haja o processamento e a aquisição do mesmo. Alves ressalta que as aulas de inglês não devem ser sobre determinados aspectos linguísticos per se, “mas sim uma aula de inglês em que o aprendiz seja levado a atentar para um determinado detalhe de pronúncia da L2 ao ter que desempenhar uma atividade o mais autêntica possível (ALVES, 2012, p. 222).

Alves aponta para resultados positivos de pesquisas de sala de aula que visam verificar se a instrução explícita de certos sons podem ajudar no processamento e produção linguística de falantes brasileiros aprendizes de inglês demonstrando que, apesar da instrução explícita comunicativa ser difícil de implementar e não haver modelos específicos, ela contribui imensamente para percepção e a produção linguística dos aprendizes.

3 METODOLOGIA

Para abordar melhor o contexto desta pesquisa, utilizei uma abordagem qualitativa que seria descrito por Suassuna (2008, p. 348) como:

[...] largamente praticada por um certo ramo da Sociologia, preocupada não tanto em quantificar fatos e fenômenos, mas em explicar os meandros das relações sociais, considerando que a ação humana depende estreitamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais.

Os autores sociais, ou participantes, desta pesquisa são professores universitários da língua inglesa e visamos abordar suas ações profissionais, isto é, como ensinam fonética e fonologia, ou mais especificamente, como ensinam o *schwa*, quais os meandros dessa relação de ensino em que há um conteúdo e como e porquê abordá-lo em sala de aula de inglês.

Suassuna nos ensina que uma abordagem qualitativa se presta a responder a pergunta: “O que nos ensinam os dados ou acontecimentos?” (ABAURRE, 1995 *apud* SUASSUNA, 2008, p. 369). A autora diz ainda que a pesquisa qualitativa deve explicitar as experiências desses professores universitários.

Em trabalho sobre a análise de dados qualitativos, André (1983) diz que estes nos permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos educacionais, além de prestarem-se a captar os diferentes significados das experiências vividas e auxiliarem na compreensão das relações entre os indivíduos, seus contextos e ações. (SUASSUNA, 2008, p. 349)

Ao longo da construção da pesquisa, o primeiro procedimento a ser realizado foi à criação do instrumento para geração de dados, o formulário do Google, com questões gerais. Foram elaboradas e revisadas as perguntas que seriam inseridas na pesquisa, separadas por seções, sendo elas, perguntas pessoais, abordadas de modo geral neste trabalho, sobre ensino de pronúncia e, por último, sobre o ensino do *schwa*. Formulamos as questões de modo a permitir que os professores compartilhassem insights sobre o ensino de pronúncia, tanto explícito quanto implícito, e sobre o ensino do *schwa*.

O segundo procedimento foi a criação de um termo de consentimento (APÊNDICE C) para que os professores estivessem cientes dos dados que seriam coletados e sobre do que se tratava a pesquisa.

Para essa pesquisa, o formulário pronto (com as perguntas e o termo de consentimento) foi encaminhado aos participantes, por meio de um e-mail. O e-mail (APÊNDICE A) foi encaminhado para os endereços das coordenadorias dos cursos de língua inglesa das universidades federais (por meio do e-mail institucional), para que pudessem analisar o conteúdo e encaminhar o mesmo aos professores. Nesse e-mail explicamos a pesquisa e incluímos o link para o formulário. Realizamos uma pesquisa abrangente, compilando uma lista de universidades federais do Brasil.

Pesquisamos os e-mails das coordenações acadêmicas dos cursos de línguas, desconsiderando instituições sem cursos relacionados à Letras. Entrei em contato com 69 universidades federais por e-mail em 6 de outubro, estabelecendo o prazo de resposta até 20 de outubro. Posteriormente, em 30 de setembro enviamos outro e-mail e estabelecemos um prazo de resposta até 15 de outubro.

O formulário consiste em três sessões. Ao entrar no formulário questionamos se concordavam em responder o formulário e participar da pesquisa. Na primeira seção, abordei dados pessoais, solicitando informações como nome, titulação, nome da instituição e tempo de docência, assegurando que essas informações não seriam divulgadas. A segunda seção foi dedicada ao ensino de pronúncia e linguística, e, por fim, a terceira e última seção que falou do ensino do *schwa*. As perguntas utilizadas no questionário foram:

Perguntas sobre o ensino de pronúncia:

- 1) Como você ensina a pronúncia em língua inglesa?
- 2) Quais as abordagens teóricas que você segue ou sugere para o ensino de pronúncia em língua inglesa?
- 3) Por favor, cite um exemplo de uma atividade de pronúncia.
- 4) Como os alunos iniciantes ou básicos são introduzidos aos sons da língua inglesa em suas aulas?
- 5) Sobre quais pronúncias específicas os alunos perguntam regularmente ou têm curiosidade?
- 6) De que maneira você dá relevância ao ensino de consciência fonológica em suas aulas?

Perguntas sobre o ensino do *schwa*:

- 7) Em sua prática pedagógica como o som vocálico do *schwa* é ensinado?

- 8) Em que momento se torna oportuno abordar o *schwa* em sala de aula?
- 9) Se você identifica a curiosidade por parte dos alunos ou a necessidade do ensino explícito ou implícito do *schwa*, a que você atribui essa situação?
- 10) Você pode citar uma atividade de pronúncia com o *schwa*?
- 11) Na elaboração das suas atividades com a pronúncia do *schwa*, houve alguma que você entenda que foi bem sucedida ou que não foi bem sucedida? Se sim, descreva.
- 12) Quando você percebe um aprimoramento da pronúncia do inglês quanto ao som do *schwa*?
- 13) Na sua opinião, alunos submetidos a atividades EXPLÍCITAS de pronúncia do *schwa* desenvolvem um aprimoramento da consciência fonológica deste som?
- 14) Alunos submetidos a atividades IMPLÍCITAS de pronúncia do *schwa* desenvolvem um aprimoramento da consciência fonológica deste som?
- 15) Alunos NÃO submetidos a atividades explícitas ou implícitas de pronúncia do *schwa* desenvolvem um aprimoramento da consciência fonológica deste som?
- 16) Há alunos que perguntam sobre o *schwa* especificamente?

No próximo capítulo vamos abordar as respostas dos professores, analisar cada uma de forma geral e tentar assimilá-las para um melhor entendimento para nosso conhecimento como futuros professores de língua inglesa.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, discutiremos e analisaremos os resultados provenientes das respostas obtidas através do formulário distribuído a professores universitários de diversas instituições federais de ensino. Nosso foco está na abordagem do ensino de pronúncia, fonética e fonologia, com especial atenção ao ensino do *schwa*. Por meio das respostas coletadas podemos compreender sobre como os professores abordam o ensino da pronúncia da língua inglesa.

Recebemos feedback de catorze (14) professores universitários, provenientes de sete (7) diferentes instituições de ensino superior. Dentre eles, sete (7) participantes são afiliados à Universidade Federal do Pampa (Unipampa), localizada na região sul. Três (3) participantes são originários de duas universidades na região Nordeste, a saber, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). E Quatro (4) participantes têm vínculo com quatro (4) universidades na região sudeste, sendo elas a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Os resultados a seguir são decorrentes das respostas obtidas na pesquisa, realizaremos uma análise geral para facilitar a compreensão, destacando informações em vez de apresentar detalhes específicos das respostas. Os entrevistados serão numerados de 1 a 14, sendo o primeiro designado como E1, o segundo como E2 e assim por diante.

Pergunta 1: Como você ensina a pronúncia em língua inglesa?

Dos quatorze (14) entrevistados, dez (10) deles (E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E14) utilizam de aulas expositivas e interativas com exercícios específicos para pronúncia.

Seis (6) entrevistados (E2, E4, E5, E10, E11, E14) utilizam de recursos de multimídia (vídeo e áudio) para o ensino da pronúncia.

Seis (6) entrevistados (E1, E6, E8, E10, E11, E14) abordam o ensino dos fonemas e IPA.

Cinco (5) entrevistados (E1, E2, E4, E5, E11) trabalham com repetição.

Dois (2) entrevistados (E1 e E5) informaram que corrigem erros recorrentes de pronúncia dos alunos.

Dois (2) entrevistados (E1, E13) trabalham demasiadamente com ritmo, linking sounds, *word stress* (sílabas tônicas) e entonação.

Dois (2) entrevistados (E1 e E9) utilizam comparações de palavras, tanto da língua inglesa e do PB.

Dois (2) entrevistados (E2 e E9) não são professores específicos da área de fonética, mas em determinadas aulas abordam a pronúncia.

Dois (2) entrevistados (E3, E7 e E8) abordam o ensino de pronúncia somente em disciplinas específicas.

Dois (2) entrevistados (E7, E12) utilizam de livros específicos de fonética da língua inglesa.

O entrevistado E3 não utiliza as ferramentas de ensino de pronúncia propostas no livro adotado pela instituição.

Pelas respostas acredito que a metodologia abordada se dá por escolha pessoal do professor, já que alguns optam por utilizar um livro específico de pronúncia, sendo ele recomendado pela instituição ou pelo próprio profissional. Também se pode utilizar de ferramentas audiovisuais para uma melhor compreensão das pronúncias. No caso, seis deles usam de áudio ou vídeo, entre outras abordagens, para assim ensinar e ouvir a pronúncia dos estudantes e sempre os corrigir da melhor forma possível. Caso algum estudante retorne com o erro, o professor propõe trazer mais exercícios com os sons específicos para um melhor aprendizado da pronúncia.

Os alunos entram no curso de línguas com níveis diferentes da língua, como é citado pelo entrevistado E3, os professores lidam de maneira comunicativa desde o nível “*beginner*” até o “*advanced*”. Trazendo atividades de ensino explícito, isso é, onde o aluno possa ouvir a pronúncia e entendê-la de forma consciente, e implícito durante o curso. Segundo o entrevistado E3, em disciplinas como Fonética e Fonologia a abordagem sempre é explícita, sendo esta uma forma mais adequada e eficiente para o ensino mais detalhado dos âmbitos fonético-fonológicos da língua inglesa.

O entrevistado E5 abordou que o ensino da pronúncia se dá conforme a necessidade dos alunos. O professor pode prever as necessidades de percepção na realização dos sons, que pronunciados pelo aluno possam ser incompreensíveis aos

demais. Alguns exemplos de pronúncia incorreta citados pelo entrevistado E5 foram: o uso do “e” ou “en” antes de palavras que começam com consoantes. Por exemplo, pronunciar “stadium” como se fosse “estadium”. Neste mesmo caso, o entrevistado E1 citou que se pode comparar com o português, trazendo contextos parecidos, ainda mais se a palavra apresentar contextos como “stress” e entonação. O entrevistado E5 ainda citou a formação do passado regular com o sufixo “ed” sendo este incompreensível. O entrevistado E5 também citou uma boa prática alternativa, que seria “criar uma lista de palavras e pedir aos alunos falarem essas palavras em sala de aula, se pode ser demonstrado em vídeo ou os pedir para gravar a palavra, porém por muitas vezes, não se tem o desempenho esperado”.

Algo muito citado pelos entrevistados foi o uso do IPA, acredito que têm muita relevância para o ensino de pronúncia, se for abordado de forma coesa. o entrevistado E9 falou que “ao ensiná-lo se pode abordar tanto as descrições articulatórias, junto a exercícios controlados com o próprio aparelho fonador, articulação no trato oral/nasal”, e o entrevistado E8 completou com uma atividade, podendo utilizar pirulitos para observar e entender por meio de estimulação tátil cinestésica o posicionamento da língua e outros elementos da boca ao se falar as vogais, especialmente com pares mínimos.

O entrevistado E9 ainda indaga que, a explicação do uso de um fonema dentro de uma palavra e compará-la com outras palavras que contém o mesmo fonema é uma boa prática, denominada como “modelling”. Algo que pode ser realizado como o entrevistado E11 citou, por meio de repetição em grupo ou individual, mostrando os sons diferentes da língua materna, por vezes utilizando os símbolos fonéticos, outras vezes por meio de pares mínimos e explicando como se dá o conjunto de órgãos responsáveis pela fonação humana, com exercícios específicos para pronúncia, como abordado pelo entrevistado E13, sendo eles ritmo, linking sounds e atividades expositivas e interativas, além do que já abordamos como material didático, IPA e recursos multimídia de áudio e vídeo.

As técnicas, métodos e estratégias utilizadas pelos professores são variadas e muito ricas demonstrando que há escolhas conscientes e pontuais conforme o grupo de alunos que se apresentam, muito embora haja sons já previstos para falantes de PB que serão mais difíceis de obter consciência fonológica e, portanto, devem ser trabalhados em sala de aula.

Pergunta 2: Quais as abordagens teóricas que você segue ou sugere para o ensino de pronúncia em língua inglesa?

Dos quatorze (14) entrevistados, sete (7) deles (E3, E5, E7, E9, E10, E11, E12), utilizam de abordagens comunicativas, citaram o ensino explícito e implícito da pronúncia.

Três (3) entrevistados (E5, E8, E10) utilizam do ensino de pares mínimos, com foco em sons específicos com os quais os discentes tenham dificuldade.

Três (3) entrevistados (E2, E4 e E6) não souberam informar ou não responderam.

1 deixaram a resposta em branco.

Dois (2) entrevistados (E1, E13) não utilizam abordagem teórica para o ensino de pronúncia em língua inglesa.

Apenas o entrevistado E1 aborda student-centered approach.

Por base nas respostas podemos entender as abordagens teóricas que foram demonstradas pelos professores, o que eles seguem ou sugerem para o ensino de pronúncia em língua inglesa, percebi que somente dois dos entrevistados E5, E10 utilizam da metodologia de repetição de palavras e fonemas para o ensino, sendo algo mais implícito em aula. O entrevistado E5 ainda enfatizou a repetição para que o aluno possa falar a palavra sem pensar no seu significado ou no que o aluno quer expressar, fazendo com que ele tenha uma melhor aprendizagem da forma correta da pronúncia da palavra. Primeiro o entrevistado E5 aborda a repetição como sendo uma boa prática, caso o aluno venha a cometer os erros de pronúncia se pode corrigilo e pedir para repetir a pronúncia. Em segundo ponto, aborda que podemos efetuar novamente exercícios explícitos da pronúncia da palavra e de similares, em terceiro, exercícios de fala guiada para ver se o aluno consegue pensar e falar o som corretamente. Por fim, um exercício de fala espontânea para ver se houve realmente a compreensão do som a ser produzido.

Segundo o entrevistado E3, o ensino explícito de pronúncia é a maneira mais eficaz de aprender detalhes fonético-fonológicos, ao decorrer do curso o aluno cria uma compreensão melhor sobre consciência fonológica, como por exemplo, melhorar a pronúncia ou se auto-corriger, tendo assim uma melhor compreensão do som. O entrevistado E11 citou que, por meio de uma abordagem comunicativa, durante a qual os alunos trabalhem em pares ou grupos fazendo e respondendo

perguntas ou por meio de role-plays, é possível ouvir recorrentes desvios na pronúncia ou diferenças da mesma para fornecer um feedback postergado. O entrevistado E11 ainda comenta que “a orientação dessa abordagem é fazer com que o aluno seja capaz de se comunicar de maneira inteligível com outros falantes na língua-alvo”, acrescentando ainda, “como enfatizada pelo método audiolingual, na abordagem comunicativa é substituída pela busca pela inteligibilidade. Uma preocupação exagerada com a pronúncia pode atrapalhar a fluência”, ou seja, é preciso desconstruir a ênfase na pronúncia como um nativo e se preocupar mais em ter uma pronúncia compreensiva. Em minha opinião, e concordando com outros entrevistados, o ensino explícito de pronúncia é a maneira mais eficaz de aprender detalhes fonético-fonológicos.

Uma abordagem mais prática, como mencionado pelos entrevistados, é a abordagem comunicativa. Houve muitos comentários sobre a *communicative approach* e um sobre *student-centered approach*, ambos detalhando uma abordagem mais explícita, com foco nos sons que os alunos encontram mais desafiadores. Os entrevistados destacaram a importância dos pares mínimos como um bom ponto de partida para o ensino da pronúncia. Além disso, a correção da pronúncia foi frequentemente mencionada nas respostas, sendo vista como uma ferramenta que indica ao aluno o ponto específico do erro.. No entanto, o entrevistado E9 não enfatiza muito a correção da pronúncia como um ponto inicial compreendido. Em vez disso, sugere que os alunos têm permissão para cometer erros, incentivando-os a procurar a pronúncia correta por conta própria.

Pergunta 3: Por favor, cite um exemplo de uma atividade de pronúncia.

Sete (7) entrevistados (E3, E4, E5, E6, E7, E9, E12) praticam repetição das pronúncias a partir de vídeos e áudios.

Quatro (4) entrevistados (E3, E8, E9, E10) utilizam de comparações com o uso de fonemas com pares mínimos.

Três (3) entrevistados (E1, E6, E14) trabalham com a transcrição fonética e com o IPA.

Dois (2) entrevistados (E4, E6) utilizam de atividades de leitura.

O entrevistado E5 ensina a pronúncia do TH junto com conversação (junto com os pronomes demonstrativos (THIS, THAT, THESE, THOSE)).

O entrevistado E6 aborda marcações de sílabas tônicas.

O entrevistado E11 ensina sobre verbos regulares no passado e connected speech.

O entrevistado E13 não realiza atividades específicas de pronúncia.

O entrevistado E2 deixou a resposta em branco.

Ao explorar atividades de pronúncia, identificamos uma variedade de abordagens. Destaca-se, em muitos casos, a comparação entre fonemas e pares mínimos, junto ao uso do Alfabeto Fonético Internacional (IPA), o Entrevistado E1 citou que poderia se dar um texto todo transcrito fonologicamente para os alunos decifrarem. Outro ponto abordado pela maioria dos entrevistados refere-se aos "pares mínimos", conforme descrito por Berna Yilmaz (2012, n.p) como "palavras que têm apenas um som diferente". Isso se revela como uma prática comum em sala de aula.

Berna Yilmaz (2012) ainda destaca a utilidade dos pares mínimos para enfatizar um som em um contexto significativo e ressalta a importância de uma pronúncia precisa. Proporcionar uma compreensão simplificada ao aluno, apresentando e praticando sons, é uma abordagem eficaz. O entrevistado E8 sugeriu pares como /æ/ ou /ɛ/; pan/pen; tan/ten; vat/vet; pat/pet; man/men; lad/led; fad/fed para ajudar os alunos a identificar esses sons.

Berna Yilmaz (2012) ainda menciona que as atividades para praticar pares mínimos incluem ditado reverso, trava-línguas e exercícios. Em relação ao *schwa*, o entrevistado E10 fez uma comparação com a pronúncia da letra "a" em "mesa". Também foram utilizados trava-línguas para abordar certos pares, como sh e ch, ee/ea e i.

O entrevistado E11 comentou que quando se estuda o *simple past* de verbos regulares, podemos perceber três (3) diferentes pronúncias de sufixos no final dos verbos terminados em "ed", dentro de um contexto da sentença com os símbolos dos fonemas. Segundo ele, podemos ter alguns exemplos como: "She walked in the morning", evidenciando a pronúncia de um "t" (walked = /t/). "They changed their opinion", destaca-se a pronúncia de um "d" (changed = /d/), e por último "I wanted some coffee" é perceptível a pronúncia de um "id" (wanted = /ɪd/).

Bruschini (2010, p. 111) explora essa questão da seguinte maneira: “Outra sutileza da língua inglesa diz respeito à pronúncia de palavras terminadas em *-ed*. São palavras comuns, conjugadas no passado de verbos regulares e também usadas como adjetivos.” Ele destaca essa distinção com dois exemplos: Em “They closed the department store earlier,” a palavra ‘closed’ é empregada como verbo. Já em “The department store is closed today”, ‘closed’ atua como um adjetivo. Bruschini (2010, p.112) ainda nos comenta que:

Muitos estudantes, quando começam a aprender o passado de verbos regulares, não se dão conta de que *ed* tem três pronúncias diferentes, variando de acordo com o som da última letra do verbo. Os três sons são: /d/, /t/ e /ɪd/, sendo que o último é o mais usado, indevidamente, para pronunciar todas as palavras terminadas em *ed*.

Além disso, podemos perceber que na atualidade, o uso da tecnologia é muito abordado sendo citado por pelo menos sete (7) entrevistados, sobre o uso de áudio e vídeo. o entrevistado E5 citou que alguns sons específicos, como o som do "TH," são frequentemente abordados pelos alunos. O entrevistado cita que “é quando se ensina como se conversa sobre o assunto, apresentação pessoal ou pessoas como família e amigos, ou se fala de objetos que estão distantes ou próximos, podemos citar os pronomes demonstrativos como *This, That, These e Those*”. Percebendo os movimentos da língua ao se falar, se pode ver que a língua toca os dentes, Ogden (2009, p. 118 *apud* PINTANELLI, 2014, p.13) comenta que:

Para entendermos o que são estas consoantes fricativas, temos a seguinte explicação: os sons fricativos são produzidos quando o articulador ativo está próximo, mas não totalmente em contato com o articulador passivo. Neste caso, das fricativas interdentais, o articulador ativo é a ponta da língua ao passo que o articulador passivo são os dentes. Então, a ponta da língua é colocada entre as arcadas dentárias superior e inferior, e, através de uma aproximação quase total, o ar é forçado através desta passagem estreita entre estes articuladores, resultando em uma fricção, e daí temos o termo “fricativas”.

Além disso, o entrevistado E5 cita sobre o foco na boca, ao se pronunciar uma palavra, se posiciona a língua entre os dentes e reproduz o som do TH de forma exagerada, segundo o entrevistado na experiência dele, 50% ou menos da turma consegue perceber e produzir o som TH só com apenas um exercício de pronúncia. Algo que podemos retomar como consciência do som.

Outro exemplo citado é o contexto de “connected speech”, isto é, “quando o som das palavras se conecta, os alunos podem aprender a pronúncia diretamente com connected speech” por meio de repetição e desenho dos símbolos com um conector abaixo, por exemplo: “*A cup of tea*” = /ə kʌp ɒv ti:/ *each other* = /i:tʃ 'ʌðər/. Aqui percebemos que o *schwa* está no artigo “A”, com uma pronúncia menos relevante que as demais, no qual “*cup*” e “*tea*” tem mais ênfase.

Além das atividades mencionadas anteriormente, é relevante destacar as abordagens dos demais entrevistados, que foram apontadas como estratégias eficazes no processo de ensino da pronúncia. Eles ressaltaram a importância da leitura utilizando o alfabeto fonético, a atenção e marcação de sílabas tônicas, comparações e diferenciações com palavras similares, bem como as correlações com fonemas em português, especialmente no contexto dos sotaques regionais brasileiros. Enfatizaram a prática de “listening”, a percepção auditiva por meio de materiais audiovisuais, como áudio e vídeo, a repetição da pronúncia como elementos essenciais e o feedback corretivo.

Pergunta 4: Como os alunos iniciantes ou básicos são introduzidos aos sons da língua inglesa em suas aulas?

Sete (7) entrevistados (E4, E6, E7, E9, E10, E13) usam de “listening” com uso de mídias (vídeo e áudio).

Sete (7) entrevistados (E1, E3, E5, E6, E8, E9, E10) utilizam da pronúncia com feedback corretivo.

Cinco (5) entrevistados (E3, E8, E10, E11, E14) utilizam do alfabeto e sons com IPA.

Quatro (4) entrevistados (E5, E10, E11, E12) abordam pares mínimos e frases básicas.

O entrevistado E2 deixou a resposta em branco.

O entrevistado E5 mencionou que a abordagem em sala de aula ocorre através da comunicação totalmente em inglês, esperando que o aluno compreenda e se comunique da mesma forma. Isso se deve à compreensão de que os alunos precisam familiarizar-se com os sons da língua antes de abordar regras gerais. Ele destaca que “o aprendizado não pode ser apenas metalinguístico”. Portanto, é crucial que os alunos se envolvam na língua, praticando fala e audição, em vez de

adquirir conhecimento de forma puramente teórica. Os sons devem ser trabalhados explicitamente, e nesse contexto, é relevante retomar a discussão sobre exercícios de repetição de palavras com sons semelhantes.

O entrevistado sugere a utilização de "tongue twisters", como o do modal "CAN", que pode causar confusão durante a pronúncia. Ele ressalta que esta é uma das pronúncias desafiadoras em termos de percepção e produção na língua inglesa, observando que muitos alunos chegam ao nível intermediário sem conseguir dominá-la completamente. Isso destaca a importância de abordagens práticas e desafiadoras para fortalecer as habilidades auditivas e de produção de sons em inglês.

A apresentadora do website VOA - Voice of America, Khadem (2021), destaca essa diferença, afirmando que "Hearing the difference between the positive 'can' and the negative 'can't' is sometimes tricky, even for native English speakers", ou seja, mesmo para falantes nativos, a pronúncia do can e can't pode ser um pouco complicado. Zeba também menciona algumas dicas que podem ajudar nesse sentido, como a diferença nos sons das vogais, variações na sílaba átona de palavras e o som final em "can't". Ela exemplifica essa afirmação com as frases "*I can take you to the place today*" e "*I can't take you to the place today*". Na frase positiva "*can take*", o /æ/ é mais comum em "*can*" e é reduzido como o *schwa*, um som semelhante ao /ʌ/, mas mais fraco. Já na frase negativa "*can't take*", a palavra "*can't*" utiliza o verdadeiro som da vogal /æ/. Em "*can't*", o som da vogal nunca é reduzido.

O entrevistado E1, E8 e E1 destacaram que a pronúncia é integrada ao conteúdo, aprendendo como cada palavra é ensinada já com a sua pronúncia correta. Eles mencionaram a ortografia, mas desde cedo já utilizam algumas transcrições fonêmicas com o uso do IPA, mostrando sons que apresentam dificuldades para serem utilizados adequadamente.

O entrevistado E2 comentou que a ênfase na pronúncia é mais específica de uma disciplina determinada, por exemplo, nas aulas de língua inglesa antes da disciplina de fonética e fonologia. Ele destaca que não se dá muita ênfase à pronúncia, a menos que ela gere dificuldades de comunicação. Acrescenta que os alunos são introduzidos aos sons da língua inglesa na disciplina de fonética e fonologia, estudando os sons do inglês individualmente.

Já os entrevistados E3, E6, E7, E9, E10 e E13 mencionaram que a abordagem inclui o “listening”, conscientização da percepção da presença cotidiana da língua inglesa nas mídias em geral, tanto em áudio quanto em vídeo, acompanhado por feedback corretivo, junto com repetição das palavras e exercícios específicos de pronúncia.

Os entrevistados E10 e E11 comentaram sobre o ensino do alfabeto, citando o nome de cada letra, prática de conversação e frases básicas. E11 e E12 também mencionaram que ensinam por meio de pares mínimos, nos quais um ou mais sons mudam com palavras simples. Por exemplo: mug, bug, rug; bit, hit, sit, pet, vet, net e bat, hat, cat.

Pergunta 5: Sobre quais pronúncias específicas os alunos perguntam regularmente ou têm curiosidade?

Oito (8) entrevistados (E1, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E14) informaram que a pronúncia mais recorrente é o “TH”.

Quatro (4) entrevistados (E8, E10, E11, E12) citaram que muitos alunos têm dificuldades em pronúncia de vogais curtas e longas.

Quatro (4) entrevistados (E7, E10, E11, E14) comentaram sobre fonemas no final de palavras como “m”, “t” e “ed”, essa última específica em palavras do passado simples.

Dois (2) entrevistados (E3, E10) citaram sobre, variações dialetais US/UK, inclusive inglês falado por brasileiro.

Dois (2) entrevistados (E2, E13) informaram que os alunos raramente perguntam sobre pronúncia de algum som.

Dois (2) entrevistados (E10, E11) abordaram que os alunos têm dificuldades com alguns clusters de consoantes como "girl", "world".

O entrevistado E5 citou a dificuldade de pronúncia em palavras longas de três ou mais sílabas.

O entrevistado E2 deixou a resposta em branco.

A dificuldade mais evidente destacada pelos entrevistados foi a pronúncia da fricativa interdental "TH", conforme mencionado por Alves (2020, p. 196 *apud* PINTANELLI, 2012, p. 13): "fricativas interdentais desvozeadas [θ] (como em thanks) e vozeadas [ð] (como em that) são sons que não fazem parte do arcabouço

fonético-fonológico do Português". Em outras palavras, os alunos enfrentam desafios ao produzir esse fonema e ao expressar a vogal central *schwa*, como em "the", frequentemente pronunciada como /the/ em vez de /ðə/.

Os entrevistados E7 e E10 também abordaram outras dificuldades, incluindo algumas vogais e os fonemas "r", "i", "ee", "t" no final de palavras, como na palavra "want" que sua pronúncia é /wɑ:nt/ e os alunos tendem a dizer [wantchi], e o "d" ou "ed" no final de palavras no passado simples, como nas palavras "walked" e "ended". Além disso, mencionaram o desafio do "m" ao pronunciar "him", que muitas vezes é ouvido como "hin". Outras dificuldades citadas incluíram os sons de clusters de consoantes em palavras como "girl" e "world", bem como as diferenças entre vogais longas e curtas em casos como "sheep" e "ship".

Além disso, ao examinar as respostas, notamos que dois entrevistados, E4 e E13, observaram que os alunos com um domínio mais básico da língua raramente abordam questões de pronúncia. O entrevistado E4 mencionou que quando fazem perguntas, "geralmente, essa indagação está relacionada às dificuldades de pronúncia e às idiossincrasias do inglês, tornando-se um fator impediante para a aquisição". Um outro entrevistado, E5, mencionou que alunos em nível intermediário costumam cometer alguns equívocos em palavras mais longas, devido à transposição da regra das paroxítonas do português.

Na opinião do entrevistado E8, muitos alunos enfrentam desafios não relacionados a um som específico, mas sim a nomes particulares. Um exemplo mencionado é o nome do ex-presidente dos Estados Unidos, Bush, que é pronunciado como /bʊʃ/ e não /bʌʃ/. Além disso, foi ressaltada a complexidade associada à correspondência entre a grafia e o som, especialmente no caso de "th", em que a articulação pode ser /θ/ ou /ð/, exigindo consulta a um dicionário. Essa questão está relacionada às variações dialetais entre o inglês britânico e o inglês americano.

O entrevistado E3 mencionou que os alunos enfrentam consideráveis desafios na pronúncia do inglês americano em comparação com o britânico. Ele apresenta exemplos e áudios de diferentes variedades, incluindo falantes brasileiros de inglês. O entrevistado E5 observou que alunos em nível intermediário tendem a enfrentar dificuldades em palavras mais longas, com três sílabas ou mais, devido à persistência da transposição da regra do português das paroxítonas. Consequentemente, os alunos frequentemente questionam a pronúncia correta

antes ou durante a fala, buscando garantir a precisão. E12 abordou as complexidades na pronúncia de vogais, enquanto E13 destacou a importância de direcionar a atenção para ocorrências específicas conforme necessário para o vocabulário ou produção. O entrevistado E14 acrescentou que, além da frequente ocorrência do som 'th', também existem desafios com palavras que terminam em 'ed'.

Pergunta 6: De que maneira você dá relevância ao ensino de consciência fonológica em suas aulas?

Oito (8) entrevistados (E1, E3, E5, E7, E8, E11, E12, E13) explicam aos alunos sobre a importância da pronúncia da língua e mostram erros de pronúncia.

Seis (6) entrevistados (E3, E5, E6, E8, E11, E14) trazem atividades e abordam questões fonético-fonológicas em sala de aula.

Três (3) entrevistados (E10, E11, E12) abordam a consciência fonológica por meio de pares mínimos.

Três (3) entrevistados (E4, E10, E11) desconstruem a ideia de “falar como nativo” seja a melhor forma de aquisição da pronúncia do inglês, ou seja, informaram que não é preciso ser nativo ou falar como um, para se ter aquisição da pronúncia do inglês.

O entrevistado E11 citou que o o ensinando de fonemas separadamente, por vezes com divisão silábica e intrassilábica e associação com símbolos fonéticos.

O entrevistado E9 informou que aborda a consciência fonológica por meio de “listening”.

O entrevistado E2 deixou a resposta em branco.

Segundo os entrevistados E3 e E14, a consciência fonológica é crucial e relevante para a formação do professor de inglês como língua estrangeira. Eles enfatizam a importância de discutir questões fonológicas e fornecer exemplos das complexidades fonético-fonológicas no ensino de inglês em sala de aula. O entrevistado E3 aprecia demonstrar como a escolha de um determinado fonema, quando outro era esperado, pode resultar em dificuldades de pronúncia. Ele realiza comparações frequentes com o português, destacando diferenças como "vô" e "vó" ou "bed" e "bad", por exemplo.

Ao orientar os alunos sobre a importância da pronúncia na língua, os entrevistados E4, E10, E11 e E13 destacam as questões fonético-fonológicas no ensino de inglês junto ao ensino de vocabulário e de oralidade. Eles enfatizam que não é necessário reproduzir a fala exatamente como um nativo, e o Entrevistado E11 ressalta a importância de ensinar com foco na inteligibilidade e comunicação. Ambos explicam fenômenos fonológicos de maneira didática, abordando dificuldades na pronúncia por meio da divisão silábica ou intrassilábica, e ocasionalmente, ensinando fonemas separadamente.

O entrevistado E11 destaca que a associação entre o som e o símbolo fonético é considerada produtiva, embora nem sempre eficaz para todos os alunos. E acrescenta falando que exercícios envolvendo pares mínimos na língua podem contribuir significativamente para a consciência fonológica dos alunos. O entrevistado E10 acrescenta que não há problema em falar com sotaque, e sua intervenção em corrigir os alunos ocorre apenas quando há ruídos na comunicação, como em alguns pares como *hat/rat*, *dee/gee*, *sheep/ship*, *chip/cheap*.

O entrevistado E5 complementa, afirmando que o ensino da consciência fonológica representa a parte metalinguística da aula. Após a comunicação inicial e a expressão de ideias em inglês, ele observa as dificuldades específicas dos alunos em turmas específicas. A partir disso, planeja exercícios que beneficiem o desenvolvimento do aparelho fonador dos alunos, bem como atividades de compreensão oral de sons específicos.

O entrevistado E1 foca em ensinar a pronúncia correta de forma explícita. Já os entrevistados E6 e E8 utilizam exercícios e exemplos em contexto, mostrando falhas na comunicação causadas por pronúncias incorretas ou inadequadas, em que a pronúncia de um determinado som em uma palavra pode comprometer o significado dela ou o entendimento da mensagem, especialmente com pares mínimos. Da mesma forma, o Entrevistado E12 adota a prática de escrever e repetir a pronúncia com pares mínimos.

O entrevistado E7 sempre chama a atenção para palavras que acredita serem mais difíceis de serem pronunciadas, assim como para os sons que costumam ser mais desafiadores. Suas sugestões de músicas para as atividades também costumam abordar esses sons.

Por meio de exercícios de compreensão auditiva e leitura, o Entrevistado E9 explica didaticamente os desafios de pronúncia de palavras mais complexas para os

alunos. Essa abordagem visa desenvolver a consciência fonológica, permitindo que os alunos compreendam melhor a produção de sons, demonstrando ser produtiva por meio de uma exposição clara dos fonemas.

Pergunta 7: Em sua prática pedagógica como o som vocálico do *schwa* é ensinado?

Seis (6) entrevistados (E1, E6, E8, E10, E12, E13) evidenciam geralmente o *schwa* quando há a possibilidade de sua ocorrência em palavras, em que esse som aparece ou que contenham sílabas átonas.

Quatro (4) entrevistados (E9, E10, E11, E12) abordam o *schwa* por meio de repetições, comparações ou substituições.

Três (3) entrevistados (E1, E7, E14) ensinam o *schwa* a partir do IPA.

Três (3) entrevistados (E3, E5, e E8) geralmente o ensinam de forma explícita na disciplina de fonética e fonologia.

Três (3) entrevistados (E2, E4 e E5) ensinam de maneira implícita no decorrer das aulas de pronúncia.

Dois (2) entrevistados (E11, E14) utilizam de atividades com áudio para o ensino do *schwa*.

O entrevistado E3 menciona que o *schwa* geralmente é ensinado explicitamente em disciplinas de fonética e fonologia, juntamente com outros sons vocálicos do IPA. O entrevistado E4 acrescenta que essa abordagem ocorre de maneira indireta e intuitiva. Já o entrevistado E13 destaca que a exploração do *schwa* acontece em situações específicas, quando há a possibilidade de sua ocorrência. Por outro lado, o entrevistado E6 menciona que isso ocorre apenas em palavras dentro de um contexto ou de forma isolada.

Os entrevistados E1, E7, E11 e E14 compartilham uma abordagem comum, começando por explicar o que é o *schwa* e que se trata de um som, sem equivalente no PB, apresentando palavras em que esse som geralmente ocorre. O entrevistado E11 observa que, em algumas situações, sons foneticamente semelhantes ao *schwa* são presentes no português europeu (doravante PE), de acordo com alguns autores. Ele destaca que utiliza isso como exemplo para os alunos fazerem comparações. Após introduzir o símbolo fonético, demonstra a pronúncia isolada aos alunos e contextualiza palavras em que o *schwa* ocorre na língua inglesa, tanto em frases

quanto de forma isolada, incentivando os alunos a perceberem e reproduzirem o som (perception and production). Ele também incorpora palavras que contenham sons semelhantes ou facilmente confundíveis com o *schwa*, permitindo que os alunos comparem e percebam a sutil diferença desse som em relação aos outros presentes na língua inglesa.

O entrevistado E10 acrescenta que ensina o *schwa* quando algum aluno pronuncia uma palavra simples ou uma palavra com mais de três sílabas de maneira equivocada. Ele faz um paralelo com a letra "a" em "mesa", indicando que é um fonema átono, pronunciado com pouca ênfase. O entrevistado E12 explica que o *schwa* é um som não acentuado que pode substituir quase todos os sons de vogais. Nesse contexto, a resposta do entrevistado E8 destaca que o *schwa* pode ser ensinado de forma isolada ou contextualizada em palavras ou frases. Ele também pode ser associado a outros sons do PB e do PE, já que é um som muito comum em sílabas não acentuadas. Além disso, menciona que o *schwa* pode substituir vogais laxas (/ɪ/ e /ʊ/) quando são átonas, especialmente em pronúncias rápidas.

O entrevistado E5 mencionou que geralmente ensina implicitamente a pronúncia de palavras comuns como "can", "better", "daughter", "teacher", "mother", etc. Ele repete as palavras e faz com que os alunos também repitam, enfatizando a transição suave entre um som difícil de consoante e um som suave de vogal. Ele considera o ensino explícito do *schwa* quando este é inserido entre consoantes para melhorar a pronúncia de palavras como "world", onde um *schwa* é incluído entre o R e o L.

Boas práticas sugeridas pelos entrevistados E9 e E14 envolvem o uso de áudio e a comparação de palavras com sons semelhantes. Isso permite que os alunos comparem e percebam a sutil diferença desse som em relação aos outros presentes na língua inglesa, como ilustrado no quadro a seguir usando as palavras mencionadas pelo entrevistado E5:

Quadro 19 — Palavras com pronúncia forte e fracas nas vogais (continua)

Palavra	Pronúncia forte	Pronúncia fraca
Agree	/a' gri/	/ə' gri/
Better	US strong /'bet.ə/	UK weak /'bet.ər/
Can	US strong /kæn/ - UK strong /kæn/	US weak /kən/ - UK weak /kən/

Quadro 19 — Palavras com pronúncia forte e fracas nas vogais (conclusão)

Palavra	Pronúncia forte	Pronúncia fraca
daughter	US /'dɑ:ˌtɜ:/	UK /'dɔ:ˌtɜr/
Mother	US /'mʌð.ə/	UK /'mʌð.ər/
salad	/'sæləd/	/'sæləd/
teacher	US /'ti:tʃə/	UK /'ti:tʃər/;

Fonte:Autor 2023; Dados: Inglês sem sotaque (2010)

Pergunta 8: Em que momento se torna oportuno abordar o *schwa* em sala de aula?

Cinco (5) entrevistados (E2, E4, E7, E11, E13) afirmaram que ele é abordado em momentos de conscientização fonética fonológica, quando os alunos produzem pronúncia errada de sílabas tônicas ou átonas.

Cinco (5) entrevistados (E3, E5, E6, E9,, E11) citaram que é quando esse som aparece em alguma palavra nova e/ou que geralmente os alunos têm dificuldades em pronunciá-las.

Cinco (5) entrevistados (E1, E11, E12, E13, E14) comentaram que se deve abordar o som do *schwa* desde o início e durante o curso, mais especificamente quando a sua pronúncia surge.

Dois (2) entrevistados (E8, E10) informaram que se dá ao ensinar palavras mais longas.

Os entrevistados E1 e E12 afirmaram que é mais apropriado abordar o *schwa* desde o início do curso. O entrevistado E14 acrescentou que não há um momento específico para abordar o *schwa* que é exatamente quando a dúvida surge, o entrevistado E12 complementa, mencionando que utiliza o dicionário com transcrição fonológica como recurso de ensino. Por outro lado, o entrevistado E7 indicou que incorpora o *schwa* em disciplinas de aquisição de língua, embora raramente o discuta em termos teóricos. Em sua prática, destaca principalmente sílabas átonas com sons vocálicos "fracos", reconhecendo que os alunos assimilam melhor esse conteúdo em disciplinas mais avançadas. Diferentemente do entrevistado E7, que destacou o uso do *schwa* em sílabas átonas, o entrevistado E2

mencionou que aborda essa questão quando os alunos apresentam pronúncias incorretas em palavras com sílabas tônicas.

Os entrevistados E4 e E11 mencionaram que o ensino do *schwa* ocorre especificamente durante momentos de conscientização fonética e fonológica do inglês. O entrevistado E11 também acrescentou que o *schwa* pode ser incorporado em diversas aulas, abrangendo diferentes níveis e temas, dado que está presente em muitas palavras da língua inglesa.

Já o entrevistado E3 e E14 enfatizam que a abordagem do *schwa* ocorre quando sua não utilização resulta em dificuldades de comunicação. Além disso, os entrevistados E2, E3 e E5 concordam que a questão é abordada quando os alunos enfrentam desafios na pronúncia das palavras, cometendo erros na sua articulação. O entrevistado E5 destaca que essa abordagem é especialmente necessária quando os alunos estão produzindo sons de vogais mais complexos, aplicando erroneamente as regras de pronúncia do português (A, É, I, Ó, U) ao inglês, em vez de descansarem a língua na posição central. Um exemplo dado é a pronúncia de "pay per view", transcrita foneticamente como [peɪ pər vju:], em vez de "peiperviu" em português.

No que diz respeito à pronúncia, os entrevistados E6, E8, E9 e E10 discutem a questão do *schwa* quando ele surge em palavras que os alunos estão aprendendo, especialmente em palavras mais longas. O entrevistado E10 exemplificou isso usando a palavra "telephone", enquanto o entrevistado E6 destacou que o *schwa* é um som distinto do português. Além disso, o entrevistado E10 mencionou que aborda o *schwa* ao ensinar a pronúncia de verbos no infinitivo precedidos de "to". Por fim, o entrevistado E13 indicou que o *schwa* é particularmente abordado quando o foco está na melhoria da fluência ou na compreensão de fala espontânea.

Pergunta 09: Se você identifica a curiosidade por parte dos alunos ou a necessidade do ensino explícito ou implícito do *schwa*, a que você atribui essa situação?

Sete (7) entrevistados (E1, E5, E6, E7, E9, E10, E13) responderam que não há curiosidade por parte dos alunos.

Cinco (5) entrevistados (E3, E4, E8, E12, E14) responderam que sim há curiosidade por parte dos alunos.

Dois (2) entrevistados (E2, E11) deixaram a resposta em branco.

Os entrevistados E1, E6, E7, E9 e E10 observam que os alunos geralmente não demonstram curiosidade em relação ao som do *schwa*, sendo que o entrevistado E1 destaca que muitas vezes eles nem percebem que um determinado fonema é um *schwa*, confundindo-o com as vogais do português. Diante disso, o entrevistado E1 enfatiza a importância de ensinar de forma explícita. Já o entrevistado E9 menciona que os alunos têm outras necessidades mais específicas que não foram abordadas no Ensino Básico.

Os entrevistados E1, E5, E6, E7, E9, E10 e E13 concordaram que sim, os alunos têm dúvidas e curiosidade sobre o som vocálico do *schwa*. O entrevistado E3 acrescentou que essa curiosidade é especialmente presente quando enfatizamos que o *schwa* é a vogal mais comum no inglês. Além disso, ele comenta que é comum os alunos demonstrarem interesse por detalhes fonéticos previamente desconhecidos, como a redução das vogais átonas para o *schwa*. Por outro lado, o entrevistado E4 mencionou que essa curiosidade pode surgir possivelmente devido ao estranhamento percebido na pronúncia do inglês. Já o entrevistado E5 afirmou que, em sua experiência, apenas um aluno demonstrou interesse, observando que os alunos geralmente se interessam por sons que exigem mais esforço articulatório, sendo mais desafiadores para falantes de português como língua materna.

O entrevistado E8 observou que os alunos percebem que qualquer vogal pode ter o som do *schwa*, levando-os a fazer perguntas sobre a regra. Ele explica que isso ocorre na maioria dos casos em que não há uma vogal tensa ou tônica na posição. Por sua vez, o entrevistado E12 destaca que essa percepção geralmente ocorre quando o aluno está usando o dicionário. Já o entrevistado E13 acredita que a necessidade de entender o *schwa* se torna mais evidente com alunos mais avançados. Ele ressalta que, de fato, não há ênfase no ensino do *schwa* em suas aulas de nível básico, e, por isso, não tem como responder às perguntas subsequentes. O entrevistado E14 menciona que essa curiosidade dos alunos reflete uma vontade de aprender e entender o funcionamento da “língua estrangeira”.

Pergunta 10: Você pode citar uma atividade de pronúncia com o schwa?

Três (3) entrevistados (E1, E11, E12) citaram atividades de repetição e comparação de palavras, as quais contêm o *schwa* ou outra vogal no seu lugar, fazendo assim uma contrapartida para fins de percepção e produção.

Três (3) entrevistados (E4, E6 e E9) citaram não lembrar de nenhuma atividade específica sobre o *schwa*. Mas que ele aparece dentro de uma contexto de ensino, em atividades implícitas e com materiais didáticos.

Três (3) entrevistados (E8, E12, E14) citaram o uso de jogos, como: Pair work, jogo de bingo de vogais e encontrar o *schwa* dentre de uma lista de palavras longas.

Três (3) entrevistados (E3, E10, E14) abordam o ensino do *schwa* por meio de atividades com áudio.

Três (3) entrevistados (E7, E12, E14) citaram que utilizam de atividades de transcrição fonética de palavras que contenham o *schwa*, com o IPA e usando dicionários online como o Cambridge ou Oxford.

Três (3) entrevistados (E2, E5, E13) deixaram a resposta em branco.

Dois (2) entrevistados (E3, E10) utilizam de livros de linguística com atividades para o ensino do *schwa*.

Os entrevistados E1, E11 e E12 abordaram a importância da repetição e comparação de palavras escritas com diferentes vogais, mas que, na pronúncia, utilizam o *schwa*. E11 ainda destaca a repetição de palavras com o *schwa* ou outra vogal em seu lugar como uma prática para aperfeiçoar a percepção e produção, exemplificando com palavras como "agree" = /ə'gri/ ou /a'gri/ e "salad" = /'sæləd/ ou /'sæləd/.

Por outro lado, os entrevistados E4, E6 e E9 mencionaram atividades inseridas no contexto de ensino, utilizando materiais didáticos em sala de aula. Embora eles não tenham detalhado essas atividades, o entrevistado E4 afirmou que não aborda tais atividades de maneira explícita. Já o entrevistado E9 comentou sobre o uso de palavras terminadas em "ous", que normalmente apresentam o som vocalizado do *schwa*.

Os entrevistados E3, E10 e E14 recorrem frequentemente a livros e áudios. O entrevistado E3 destaca o uso do livro de Cristófar-Silva (2013) em sala de aula, mencionando que, embora o livro não seja didático para aprendizado autônomo,

oferece excelentes atividades de áudio. Já o entrevistado E10 revela que as atividades geralmente estão em seções dos livros utilizados pela instituição (Global, da McMillan), e os professores utilizam o áudio do livro para repetir os sons.

Os entrevistados E7, E12 e E14 abordam o emprego do IPA e de transcrições fonéticas e fonológicas. E14 destaca atividades de pares de palavras (pair work). O entrevistado E12 consulta a transcrição fonética em sites como Cambridge ou Oxford. O entrevistado E8 propõe uma atividade desafiadora como: "Quantos sons do *schwa* você consegue encontrar nessas palavras?" em uma lista de palavras longas. Além dessas atividades, o entrevistado E12 menciona o jogo de bingo de vogais.

Pergunta 11: Na elaboração das suas atividades com a pronúncia do *schwa*, houve alguma que você entenda que foi bem sucedida ou que não foi bem sucedida? Se sim, descreva.

Seis (6) entrevistados (E3, E8, E10, E11, E12, E14) informaram que sim, houve atividades bem sucedidas.

Três (3) entrevistados (E2, E5, E13) não responderam

Três (3) entrevistados (E4, E6 e E7) informaram que não houve atividades que eles perceberam ser bem sucedidas.

Dois (2) participantes (E1 e E9) não souberam informar.

Conforme destacado pelos entrevistados E3 e E8, os alunos enfrentam maior dificuldade em atividades de compreensão auditiva. No nível A1, é comum que, sem uma categoria de fluência na língua materna (L1), os alunos não compreendam completamente o som. Entretanto, com prática e desenvolvimento contínuo, essa percepção se torna mais clara ao longo do tempo. O entrevistado E1 ressalta que a dedicação do aluno, tanto dentro quanto fora da sala de aula, desempenha um papel crucial nesse processo.

Segundo o entrevistado E11, muitos alunos enfrentam dificuldade em associar um som novo quando há influência da primeira língua (L1) na pronúncia, tendo a tendência de vincular o som da vogal à ortografia do PB em vez do som do *schwa*. A média de sucesso nas atividades foi aproximadamente 42%, com destaque para o "wall dictation" e o treino de "listening" e "speaking", conforme mencionado pelo entrevistado E12. O índice de insucesso foi de 22%.

Pergunta 12: Quando você percebe um aprimoramento da pronúncia do inglês quanto ao som do *schwa*?

Onze (11) entrevistados (E1, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E11, E12, E14) informaram que os alunos em nível intermediário ao avançado percebem mais o aprimoramento com a pronúncia do som do *schwa*.

Três (3) entrevistados (E2, E6 e E 13) não responderam.

Conforme apontado pelo entrevistado E5, o *schwa* é um som que se aprimora no nível intermediário. É necessário ter uma compreensão estrutural da língua, um aumento significativo no vocabulário e uma exposição prolongada à fala e à escuta da língua, que pode levar meses ou anos, para que ocorra uma suavização da pronúncia marcada pelo português. Um indicativo desse processo de suavização é a incorporação do *schwa*. Durante o período em que o aluno está no nível básico, mesmo sendo exposto a exercícios metalinguísticos que envolvem a consciência fonológica do *schwa*, ele ainda precisa lidar com uma variedade de outros sons mais desafiadores para os falantes de português.

Nesse contexto, o entrevistado E1 salienta que a pronúncia do *schwa* segue os padrões dos demais fonemas, observando que alunos com boa pronúncia geralmente o reproduzem corretamente. Por sua vez, os entrevistados E4, E7 e E10 destacam que estudantes em níveis avançados demonstram interesse em aprender sobre o *schwa*, e, com a prática, tendem a reconhecer sua ocorrência de forma mais natural. Já os iniciantes, como mencionado pelo entrevistado E9, tendem a pronunciar conforme a leitura, inserindo todas as vogais, como é comum no PB, tornando mais desafiador perceber o *schwa* quando o foco é na leitura.

Segundo os entrevistados (E3, E8, E11, E12, E14) ao explorar o tema de forma detalhada, acompanhada por exercícios de produção e percepção, os alunos começam a compreender os contextos nos quais o *schwa* é utilizado. Com o passar do tempo, à medida que os alunos se dedicam às questões fonético-fonológicas do inglês, eles tendem a se auto corrigir.

Quanto às próximas questões, a resposta seguirá uma escala quantitativa de 1 a 5, sendo 1 considerado como pouco ou nenhum, 2 como pouco, 3 como neutro, 4 como razoável e 5 como significativo.

Pergunta 13: Na sua opinião, alunos submetidos a atividades EXPLÍCITAS de pronúncia do *schwa* desenvolvem um aprimoramento da consciência fonológica deste som?

Oito (8) entrevistados (E1, E2, E3, E8, E9, E11, E12, E14) informaram que sim, os alunos desenvolvem um aprimoramento significativo.

Quatro (4) entrevistados (E5, E6, E7, E10) informaram que sim, os alunos desenvolvem melhora razoável.

O entrevistado E4 informou que os alunos não se desenvolveram.

O entrevistado E13 deixou a resposta em branco.

A avaliação do impacto das atividades explícitas de pronúncia do *schwa* no desenvolvimento da consciência fonológica revelou uma tendência positiva na perspectiva dos entrevistados.

Oito entrevistados (E1, E2, E3, E8, E9, E11, E12, E14) expressaram a opinião de que sim, os alunos submetidos a atividades explícitas de pronúncia do *schwa* desenvolvem um aprimoramento significativo na consciência fonológica desse som. Essa resposta sugere uma crença generalizada entre esses professores de que a abordagem explícita é eficaz para aprimorar a compreensão dos alunos sobre o *schwa*.

Quatro entrevistados (E5, E6, E7, E10) compartilharam a visão de que sim, os alunos desenvolvem uma melhora razoável na consciência fonológica do *schwa* através de atividades explícitas. Isso indica que, embora não considerem o aprimoramento como significativo, ainda reconhecem benefícios substanciais.

No entanto, o entrevistado E4 teve uma perspectiva contrária, afirmando que os alunos não se desenvolveram com atividades explícitas de pronúncia do *schwa*. Essa visão discordante destaca a diversidade de opiniões entre os entrevistados.

O entrevistado E13 optou por não fornecer uma resposta, deixando essa questão em branco. Essa variedade de respostas destaca a complexidade da relação entre atividades explícitas de pronúncia do *schwa* e o desenvolvimento da consciência fonológica, refletindo diferentes experiências e abordagens pedagógicas entre os entrevistados.

Pergunta 14: Alunos submetidos a atividades IMPLÍCITAS de pronúncia do *schwa* desenvolvem um aprimoramento da consciência fonológica deste som?

Seis (6) entrevistados (E3, E4, E7, E8, E12, E14) marcaram a opção neutra.

Três (3) entrevistados (E5, E6, E10) informaram que sim, os alunos desenvolveram razoavelmente.

Dois (2) entrevistados (E2, E9) informaram que sim, os alunos desenvolveram significativamente.

O entrevistado E11 informou que os alunos desenvolveram pouco.

O entrevistado E1 informou que não desenvolveram.

O entrevistado E13 deixou a resposta em branco.

A avaliação do aprimoramento da consciência fonológica em relação ao *schwa*, quando os alunos são submetidos a atividades implícitas de pronúncia, revelou uma variedade de opiniões entre os entrevistados.

Seis entrevistados (E3, E4, E7, E8, E12, E14) optaram pela opção neutra, indicando uma posição equilibrada ou a falta de uma percepção clara sobre o desenvolvimento da consciência fonológica do *schwa* nessas circunstâncias.

Três entrevistados (E5, E6, E10) afirmaram que sim, os alunos desenvolveram razoavelmente sua consciência fonológica em atividades implícitas de pronúncia do *schwa*. Isso sugere que, para esses professores, tais atividades têm impacto positivo nesse aspecto específico da fonologia.

Dois entrevistados (E2, E9) foram mais assertivos ao afirmar que sim, os alunos desenvolveram significativamente a consciência fonológica do *schwa* através de atividades implícitas. Essa perspectiva destaca a eficácia percebida dessas abordagens.

Por outro lado, o entrevistado E11 acredita que os alunos desenvolveram pouco nesse contexto específico, enquanto o entrevistado E1 indicou que, na sua percepção, os alunos não desenvolveram a consciência fonológica do *schwa* com atividades implícitas.

É importante observar que o entrevistado E13 optou por não responder, deixando em branco essa questão específica. Essa diversidade de respostas destaca a complexidade da relação entre atividades implícitas de pronúncia do *schwa* e o desenvolvimento da consciência fonológica entre os alunos.

Pergunta 15: Alunos NÃO submetidos a atividades explícitas ou implícitas de pronúncia do *schwa* desenvolvem um aprimoramento da consciência fonológica deste som?

Sete (7) entrevistados (E1, E2, E3, E8, E9, E10, E11) responderam que não, nenhum aprimoramento.

Três (3) entrevistados (E6, E7, E1) não responderam.

Dois (2) entrevistados (E4, E14) responderam que os alunos adquirem pouco aprimoramento.

O entrevistado E5 informou que sim, os alunos adquirem um aprimoramento razoável.

O entrevistado E12 respondeu neutro.

A análise das respostas dos entrevistados sobre o aprimoramento dos alunos em relação ao *schwa* revelou uma variedade de perspectivas. Sete entrevistados (E1, E2, E3, E8, E9, E10, E11) expressaram a opinião de que não observaram nenhum aprimoramento significativo. Três entrevistados (E6, E7, E1) não forneceram resposta clara sobre o assunto.

Dois entrevistados (E4, E14) afirmaram que os alunos adquirem pouco aprimoramento em relação ao *schwa*. Por outro lado, o entrevistado E5 destacou que, na sua percepção, os alunos experimentam um aprimoramento razoável. Já o entrevistado E12 expressou uma posição neutra, sem afirmar claramente se nota ou não um aprimoramento entre os alunos. Essa diversidade de respostas destaca a complexidade da evolução dos alunos em relação ao *schwa*, indicando que as percepções podem variar entre os professores.

Pergunta 16: Há alunos que perguntam sobre o *schwa* especificamente?

Cinco (5) entrevistados (E4, E6, E7, E9, E12) responderam que não.

Cinco (5) entrevistados (E1, E3, E8, E11, E14) responderam que sim.

Dois (2) entrevistados (E5, E10) responderam que geralmente não, somente em casos específicos.

Dois (2) entrevistados (E2, E13) não responderam.

Os entrevistados E1, E3, E8, E11, E14 concordaram que sim, ainda que ocasionalmente ou raramente. Evidencia-se, especialmente, na resposta de E2, que

um aluno expressou interesse no estudo do *schwa* após ler em uma notícia online que esse era o som mais crucial a ser aprendido no inglês.

Os entrevistados E4, E6, E7, E9 e E12 afirmaram que não ocorreu, enquanto o entrevistado E5 mencionou que apenas um aluno fez essa pergunta. A exposição dos alunos ao som do *schwa* é constante durante as aulas de língua inglesa, sendo parte intrínseca do ensino implícito. Na minha perspectiva, uma aula de inglês deve ser conduzida predominantemente na língua inglesa, mesmo que as instruções sejam em português. Engloba leitura, compreensão auditiva e fala em inglês.

Compreende-se que, ao direcionar explicitamente o foco para a consciência fonológica do *schwa* em um estudo, a pronúncia pode ser mais refinada. Contudo, acredito na importância de um aprendizado holístico. Se o aluno não dominar as estruturas fundamentais da língua, mesmo que pronuncie corretamente palavras com *schwa*, a comunicação efetiva será desafiadora. Ressaltamos que comunicar-se transcende a pronúncia, compreensão cultural, pragmática, linguística, retórica, fonológica e conceitual, a boa pronúncia é indispensável, sem a qual não há comunicação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dividimos este trabalho de conclusão de curso (TCC) em cinco (5) capítulos. O primeiro é a introdução, na qual destaquei os principais pontos a serem abordados, enfatizando que o foco deste trabalho é a fonética, com especial atenção para o som vocálico do *schwa*. O segundo capítulo abrange os conceitos gerais e uma revisão de literatura, visando especificar a área de estudo e os contextos nos quais o *schwa* é utilizado na língua. O terceiro capítulo, metodologia, apresenta o instrumento de pesquisa. Depois temos, o quarto capítulo, a análise dos dados coletados e uma discussão sobre as respostas obtidas. Por fim, este capítulo com as considerações finais resume o entendimento adquirido ao longo deste trabalho.

Com base nas respostas pude entender melhor como professores universitários ensinam e percebem a melhora da produção da pronúncia do inglês utilizando o som do *schwa*, também entender como eles percebem essa progressão nos níveis de aprendizado básico, intermediário e avançado de seus alunos. É gratificante destacar os resultados positivos obtidos com o relato dos professores de como implementam o ensino explícito e implícito de fonética e fonologia e, especificamente, do som vocálico do *schwa*. Os relatos dos professores envolvidos na pesquisa indicam claramente uma melhoria significativa no desempenho dos alunos, demonstrando a eficácia do ensino explícito para a pronúncia em geral.

No entanto, é crucial reconhecer a disparidade entre esses resultados positivos e as observações feitas anteriormente por Albin e Kluge (2011), que ressaltaram a ausência do aprendizado obtido por alguns professores de escolas públicas durante a sua experiência nos cursos de Letras. Essa discrepância levanta questões importantes sobre as práticas de ensino atuais e destaca a necessidade de uma maior reflexão sobre as abordagens pedagógicas utilizadas em diferentes contextos educacionais, primordialmente nas universidades, onde são formados esses professores.

Nesse sentido, recomenda-se uma revisão mais aprofundada das diretrizes curriculares e estratégias de formação de professores, a fim de integrar de maneira mais abrangente o ensino do *schwa* nas práticas pedagógicas. Essa iniciativa pode contribuir não apenas para o aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos, mas também para uma abordagem mais holística e inclusiva no ensino da língua.

Nosso objetivo primordial foi investigar como os professores universitários abordam o ensino do som vocálico *schwa* no contexto do ensino de inglês como língua adicional. Este objetivo foi cumprido. A compreensão sobre como ensinar o *schwa* em sala de aula permitiu destacar esse som comum no inglês, muitas vezes negligenciado em outros contextos educacionais. No entanto, muitos professores entendem que o ensino implícito pode dar conta do aprendizado dos futuros professores. Nosso questionamento é quanto ao como esses professores vão levar o ensino de fonética e fonologia para a sala de aula da escola pública ou dos cursos de inglês onde serão os futuros professores.

O primeiro objetivo secundário foi, através da revisão da literatura, elucidar como e por que o som vocálico *schwa* deve ser ensinado para falantes de inglês como língua adicional. Esse objetivo fez-se presente na seção sobre o som vocálico *schwa* demonstrando não só as inúmeras aparições dessa vogal central na língua inglesa, mas também especificamente os contextos em que ela ocorre.

O segundo objetivo secundário foi entender o papel atribuído por professores universitários para a instrução explícita no ensino de fonética e fonologia, especialmente, do som vocálico *schwa*. Alguns professores nos mostram exemplos e enumeram as atividades que utilizam para a instrução explícita em fonética e fonologia, e também para o som do *schwa*.

Nas questões relacionadas ao ensino da pronúncia, por exemplo, compreendemos que os professores universitários abordam o ensino da pronúncia em inglês de maneira expositiva e interativa, utilizando diversas metodologias. Isso inclui a realização de exercícios específicos para aprimorar a pronúncia com pares mínimos, a exploração da transcrição fonética e fonológica utilizando o Alfabeto Fonético Internacional (IPA), a condução de repetições de palavras com suporte de áudio, a correção de erros de pronúncia, e a ênfase no ensino de elementos como ritmo, *linking sounds*, *word stress*, abordando aspectos como o *schwa* e a entonação de sílabas tônicas.

Além de estabelecer comparações pertinentes com outras línguas, como o PB, alguns professores, mesmo sem especialização específica em fonética, dedicam-se a abordar a pronúncia de sons específicos. Há também casos em que o ensino da pronúncia é focado exclusivamente em disciplinas específicas. Os professores empregam materiais didáticos, como livros, que podem ser recomendados pela instituição de ensino ou não.

A abordagem mais comumente adotada é a comunicativa, que envolve o ensino explícito da pronúncia. Essa abordagem é acompanhada por atividades, como aquelas envolvendo pares mínimos, focalizando em sons específicos nos quais os alunos enfrentam desafios. Outra abordagem é centrada na identificação e correção das dúvidas ou erros individuais dos estudantes. Notavelmente, alguns professores optam por não incorporar uma abordagem teórica no ensino da pronúncia em inglês, conforme observado por Albini e Kluge, indicando que muitos professores universitários não introduzem a instrução de pronúncia em suas salas de aula.

É possível notar que os sons da língua inglesa podem ser introduzidos desde o início do curso, embora alguns professores optem por não abordá-los logo de início, presumindo que os alunos possam cobrir esse tema em disciplinas separadas, como fonética e fonologia. Apesar dessa abordagem, muitos adotam o ensino implícito, no qual, por meio de exposição relativa, os alunos começam a compreender os sons, estabelecendo assim uma base inicial de consciência fonológica.

Observa-se também que muitos estudantes concentram sua atenção apenas em sons mais perceptíveis, como o som "th" e o som "-ed" no final de palavras no passado simples. Outros direcionam seu foco para as pronúncias do inglês americano e britânico, sem perceber que há uma variedade mais ampla de pronúncias no inglês. Além disso, a conscientização fonológica é considerada uma noção relativamente recente no meio acadêmico, e a introdução desse conceito pode proporcionar aos alunos, especialmente em níveis iniciais, uma compreensão aprimorada da pronúncia. Um achado relevante desta pesquisa é que não é necessário que o aluno reproduza exatamente o sotaque de um falante nativo, mas sim que aprenda a pronunciar com inteligibilidade, independentemente do sotaque ou da variação linguística.

Nota-se que o ensino do *schwa* é geralmente discutido apenas quando surgem dúvidas de pronúncia ou quando o professor decide abordá-lo especificamente. Conforme mencionado, não é algo frequentemente abordado no cotidiano, sendo mais comum surgir em disciplinas voltadas para o ensino dos sons do inglês, assim como outros sons. Destacar esse som poderia, de fato, aprimorar significativamente a pronúncia de diversas palavras. Muitos estudantes tendem a não explorar ou compreender esse som, possivelmente devido à sua baixa menção

ou à falta de conhecimento por parte dos alunos. Conforme evidenciado neste estudo, o *schwa* está presente em muitas palavras do inglês e pode surgir em situações específicas, como em uma fala rápida. Ensinar o *schwa* e sobre o *schwa* provavelmente contribuiria para uma melhor compreensão da pronúncia por parte de um falante nativo ao ouvir o aluno, em comparação com a ausência de tal ensino.

Como foi mencionado anteriormente, alguns professores notaram uma considerável melhoria na pronúncia, considerando a abordagem bem sucedida. No entanto, outros professores não conseguiram fornecer informações conclusivas sobre os resultados. Eles observaram que alunos em níveis intermediários a avançados parecem perceber mais aprimoramentos na pronúncia do *schwa* do que aqueles em níveis iniciais. Alguns professores destacaram que alunos expostos a atividades explícitas de pronúncia do *schwa* demonstram um aprimoramento mais substancial na consciência fonológica. Em contrapartida, geralmente, alunos submetidos a atividades implícitas de pronúncia do *schwa* apresentam melhorias, mas essas podem não ser tão evidentes quanto nas atividades explícitas. Por fim, há indicação que alunos que não são submetidos a essas atividades não demonstram aprimoramento significativo em sua pronúncia.

Muitos dos estudantes demonstram grande interesse pela percepção de que o inglês não é falado conforme suas concepções, com cada vogal emitindo seu som integral. Após uma breve introdução ao *schwa*, eles iniciam a busca por essa característica em outras palavras e sentenças. Alunos mais ambiciosos exploram cada oportunidade para aprimorar essa peculiaridade de um falante nativo, enquanto outros retornam ao som pleno da vogal após a prática. Em ambos os casos, suas expectativas em relação ao som do inglês terão sofrido alterações.

Em conclusão, os resultados indicam ser positivos desta pesquisa, não apenas corroboram a importância do ensino explícito do som vocálico do *schwa*, mas também apontam para a necessidade urgente de promover mudanças nas práticas de ensino para garantir uma educação linguística mais abrangente e eficaz em todos os níveis educacionais. Acreditamos que o ensino da pronúncia é crucial para professores de inglês como língua adicional, pois isso contribui para uma compreensão linguística eficaz e resulta em uma pronúncia aprimorada por parte dos alunos, já que como foi mencionado antes, os alunos tendem a copiar seus professores.

REFERÊNCIAS

- ALBINI, Andressa B.; KLUGE, Denise. Professores de inglês da rede pública paranaense e o ensino da pronúncia. **Revista de letras**, Curitiba, n. 14, 2011.
- ANDRADE, Maria Angélica de Castilho. **Silent "E"**: reflexões sobre a influência da ortografia na pronúncia. 2016. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- ANDRADE, Maria Eugênia Gonçalves de. **O schwa na (Inter)língua de aprendizes de LE**: um estudo baseado em análises acústicas. 2013. UFSC, Florianópolis.
- BARBER, Charles. **The English Language**: A Historical Introduction. (Cambridge Approaches to Linguistics.). New York: Cambridge University Press. 1993.
- BRUSCHINI, Ricardo. **Inglês sem sotaque**: pronúncia e fonética. 1ª ed. SP, Brasil: Editora Disal, 2010. ISBN : 9788578440411.
- CARDOSO, Denise Porto. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009
- CRISTÓFARO-SILVA, T. **O ensino de pronúncia na aula Língua Estrangeira**, p. 1-10. Disponível em: < 120
<http://www.projetoaspa.org/cristofaro/publicacao/pdf/ensinopronuncia-2006-ms.pdf>.>
 Acesso em: 24 jul. 2021.
- CRYSTAL, David. **A dictionary of linguistics and phonetics**. 5th ed. Cambridge: Blackwell publishing LTD, 2003.
- CARDOSO, Denise Porto. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão/SE, 2009.
- CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge University Press & Assessment, 2023. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/>>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- DARWIN, Charles. R. 1871. **The descent of man, and selection in relation to sex**. 1st ed. London: John Murray, v. 1, 1871.
- FARRELL, Linda. Two-to-Four-Syllable Words with Short Vowels and Schwa. Reading Rockets Launching Young Readers, 28/07/2020. **Phonics and Decoding**. Disponível em:
<https://www.readingrockets.org/topics/phonics-and-decoding/articles/two-four-syllable-words-short-vowels-and-schwa#skip-to-main>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- FLEMMING, Edward. The Phonetics of Schwa Vowel. *In*: **Phonological Weakness in English**, Donka Minkova (Org.). UK: Palgrave Macmillan, 2009, p. 78–95. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-0-230-29686-2_5. Acesso em: 21 nov. 2023.

KHADEM, Zeba. Can and Can't: Hearing the Difference. *In: VOA Learning English*, 2021. Ask a teacher. Disponível em: <https://learningenglish.voanews.com/a/can-and-can-t-hearing-the-difference-/5971519.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

HANCOCK, Mark. Don't Sweat the Schwa. *In: Pronpack*, 2019. Disponível em: <https://pronpack.com/dont-sweat-the-schwa/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

HEERY, Alex. 200+ Schwa Words And Phrases To Upgrade Your English Accent. *In: Parrot learn a language with our own teacher, anytime*, 2021. Disponível em: <https://blog.parrotlanguages.com/schwa-sound-words-list/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

HENDERSON, A.; CURNICK, L.; FROST, D.; KAUTZSCH, A.; KIRLOVA-NASKOVA, A; TEGUJEFF, E; WANIEK-KLIMCZAK, E. Pronunciation in an EFL setting: what 's going on inside & around European classrooms? *In: Speak Out!*, v. 52, 2015, p. 49-58.

HOW MANY SYLLABLES. Syllable Dictionary, and Syllable Counter Workshop are all trademarks of How Many Syllables, 2009. Disponível em: https://www.howmanysyllables.com/about_us. Acesso em: 21 nov. 2023

LAMPRECHT, Regina; BLANCO-DUTRA, Ana; SCHERER, Ana. BARRETO, Fernanda. BRISOLARA, Luciene. SANTOS, Rosângela. ALVES, Ubiratã. **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª Edição Revisada.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LAZZARIS, Fabiane *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas.** Universidade Federal do Pampa, 2023. Disponível em: https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/files/2023/02/pc2023_05-08-22_versaofinal_revisada.pdf. Acesso em: 20 junho de 2023.

LOPES, Flávia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, dezembro de 2004, p. 241–43. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000200015>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MINUZZI, Crislaine. **Estudo sobre língua e linguagem: considerações.** Cascavel-PR: FAG, 2011.

MARTINS, Lia Santos de Oliveira. **Introdução ao estudo de fonética e fonologia segmental**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/ZENODO.8132635>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MCMAHON, April. **An introduction to English phonology.** Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2002.

NASCIMENTO, Katiene Rozy Santos do; CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo. Análise acústica de sons vocálicos de palavras funcionais do inglês. **Revista**

Diadorim - Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 12, 2012. Disponível em: <http://www.revistadiadorim.lettras.ufrj.br>. Acesso em: 5 maio 2023.

NEVES, Flávia. **Transcrição fonética**. Norma Culta língua portuguesa em bom português, 2016. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/transcricao-fonetica/>. Acesso em: 21 nov. de 2023.

OGDEN, Richard. **An introduction to English Phonetics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.

Oxford Learner's Dictionaries. **Oxford University Press**. 2023. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>. Acesso: 21 jul. 2023

PINHEIRO, Daíse Cristina de Sá. **O papel do plano de comunicação preventivo em momento de crise na organização**. 2005. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)–Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

PINTANELLI, Charles Donatelli. **A aquisição e produção das fricativas interdentais por brasileiro aprendizes de língua inglesa**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Português, Inglês e Respectivas Literaturas) Universidade Federal do Pampa, 2014.

POESOVÁ, Kristýna. Under the baton of schwa. *In: Speak out!*, v. 52, p. 30–39, 2015. ISSN: 1026-4345. Disponível em: <http://webkajl.pedf.cuni.cz/documents/publications/SpeakOut!52.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PRADO, Natália Cristine. Análise dos dados. *In: O uso do inglês em contexto comercial no Brasil e em Portugal: questões linguísticas e culturais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 109-250. ISBN 978-85-7983-654-1. Disponível em: doi: 10.7476/9788579836541.

RUDLING, Joanne. **Magic 'e' Silent 'e'**. How to Spell, 2012. Disponível em: <https://howtospell.co.uk/magic-e>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SANTOS, Elaine Maria; VIEIRA, Camila Andrade Chagas. **Fonética do Inglês**. São Cristóvão/SE: Universidade Federal do Sergipe, 2015.

SILVA, Oziel Alves. **A ocorrência da vogal Schwa na língua inglesa na fala de alunos de Letras-Inglês na UFPB**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Inglês). Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SILVA, Thais Cristófar. **O Ensino de Pronúncia na Aula de Língua Estrangeira**. UFMG, 2006.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377,

jan./Jun. 2008

VIEIRA, Mariele Kássia Matuchac; NASCIMENTO, Stefane Melo Borges; VASCONCELOS, Simone Oliveira Thompson de. **Varição linguística e preconceito linguístico: análise de estudos sobre estes fenômenos no ambiente escolar do ensino médio**. 2021. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso Superior de Licenciatura em Letras-Português, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

YILMAZ, Berna. **Minimal pair**. TeachingEnglish, 31 jan. 2012. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/d-h/minimal-pair>. Acesso em: 18 nov. 2020

APÊNDICES

Apêndice A - E-mail 1

Caro docente de Língua Inglesa,

Sou discente do Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas do Campus Bagé da Universidade Federal do Pampa. Meu nome é Ederson Rodrigues Ripardo e venho por meio deste solicitar sua participação na minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulado REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO SOM VOCÁLICO SCHWA NA LÍNGUA INGLESA, sob orientação da professora doutora orientadora Kátia Vieira Morais.

A pesquisa é sobre o ensino do som vocálico schwa em cursos de licenciatura em língua inglesa. O estudo tem por objetivo verificar como se dá o ensino do som vocálico schwa em inglês como língua adicional por professores universitários, elencando os aspectos acústicos, escritos, sistemáticos e fisiológicos na produção do som vocálico schwa por falantes de inglês como língua adicional e listando algumas metodologias do ensino aprendizagem do som vocálico schwa em inglês como língua adicional.

Os possíveis benefícios da pesquisa seriam entender melhor o processo de ensino e promover a consciência fonológica do som vocálico do schwa dentro de instituições acadêmicas.

Abaixo segue o link do formulário da pesquisa:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfcLu1IK7z3-gL77k7SGolavhSTNdIhsyJFmfaalktW5K1oXQ/viewform?usp=sf_link

P.S. Se possível, gostaríamos de ter uma resposta até 15 de outubro.

Discente: Ederson Rodrigues Ripardo
Orientadora: Profa. Dra. Kátia Vieira Morais

Desde já agradeço imensamente a sua participação.

Apêndice B - E-mail 2

Caro(a) docente de Língua Inglesa;

Sou discente do Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas do Campus Bagé da Universidade Federal do Pampa. Meu nome é Ederson Rodrigues Ripardo e venho por meio deste solicitar sua participação na minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulado REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO SOM VOCÁLICO SCHWA NA LÍNGUA INGLESA, sob orientação da professora doutora orientadora Dra. Kátia Vieira Morais.

A pesquisa é sobre o ensino do som vocálico schwa em cursos de licenciatura em língua inglesa. O estudo tem por objetivo verificar como se dá o ensino do som vocálico schwa em inglês como língua adicional por professores universitários, elencando os aspectos acústicos, escritos, sistemáticos e fisiológicos na produção do som vocálico schwa por falantes de inglês como língua adicional e listando algumas metodologias do ensino aprendizagem do som vocálico schwa em inglês como língua adicional.

Os possíveis benefícios da pesquisa seriam entender melhor o processo de ensino e promover a consciência fonológica do som vocálico do schwa dentro de instituições acadêmicas.

Abaixo segue o link do formulário da pesquisa:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfcLu1IK7z3-gL77k7SGolavhSTNdIhscJFmfaalktW5K1oXQ/viewform?usp=sf_link

P.S. Caro(a) coordenador(a) de curso, peço por gentileza que encaminhe este e-mail aos demais docentes de língua inglesa, obrigado. Se possível, gostaríamos de ter uma resposta até 20 de outubro.

Discente: Ederson Rodrigues Ripardo

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Vieira Morais

Desde já agradeço imensamente a sua participação.

Apêndice C - Termo de consentimento

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso do discente Ederson Rodrigues Ripardo, intitulado REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO SOM VOCÁLICO SCHWA NA LÍNGUA INGLESA, do Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas do Campus Bagé da UNIPAMPA, sob orientação da professora orientadora Kátia Vieira Morais.

Este estudo tem por objetivo verificar como se dá o ensino do som vocálico schwa em inglês como língua adicional por professores universitários, elencando os aspectos acústicos, escritos, sistemáticos e fisiológicos na produção do som vocálico schwa por falantes de inglês como língua adicional e listando algumas metodologias do ensino aprendizagem do som vocálico schwa em inglês como língua adicional.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa é sobre o ensino do som vocálico schwa. Os possíveis benefícios da pesquisa seriam entender melhor o processo de ensino e promover a consciência fonológica do som vocálico do schwa dentro de instituições acadêmicas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, dê seu consentimento nessa seção.

Qualquer dúvida entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos e-mails: edersonripardo.aluno@unipampa.edu.br ou katiamorais@unipampa.edu.br.