

2º CICLO DE ESTUDOS
ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO, NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DO ALEMÃO

Trabalho com a pronúncia em sala de aula de língua estrangeira

Andreia Sofia Faria Oliveira

M

2023



Andreia Sofia Faria Oliveira

Trabalho com a pronúncia em sala de aula de língua estrangeira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do
Alemão,

orientado pela Professora Doutora Simone Auf Der Maur

coorientado pelo Doutor Andrew Sampson

Orientadoras de Estágio, Dr.^a Emília Gonçalves e Dr.^a Júlia Miranda

Supervisores de Estágio, Doutor Andrew Sampson e Professora Doutora Simone Auf
Der Maur

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Andreia Sofia Faria Oliveira

Trabalho com a pronúncia em sala de aula de língua estrangeira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do
Alemão,

orientado pela Professora Doutora Simone Auf Der Maur

coorientado pelo Doutor Andrew Sampson

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

'Not all those who wander are lost.'

- J.R.R. Tolkien

Sumário

Declaração de honra.....	11
Agradecimentos.....	12
Resumo.....	13
Abstract	14
Abstract	15
Índice de Figuras	16
Índice de Tabelas.....	17
Índice de Gráficos	18
Lista de abreviaturas e siglas.....	19
Introdução	20
1.Capítulo I – Justificação da ação.....	22
1.1. Caracterização da escola.....	22
1.2. Caracterização das turmas	24
1.2.1. A turma do 9º 1 de Inglês	24
1.2.2. A turma do 9º 2 de Inglês	25
1.2.3. A turma do 11º 1 de Inglês	25
1.2.4. A turma do 11º 2 de Inglês – turma selecionada para o projeto	26
1.2.5. A turma do 10º 1 de Alemão.....	27
1.2.6. A turma de 11º 1 de Alemão – turma selecionada para o projeto.....	28
1.3. Identificação das dificuldades	30
1.3.1. Observação das aulas	30
1.3.2. Aplicação do questionário inicial	33
1.3.2.1. Questionário inicial de Inglês.....	34
1.3.2.2. Questionário inicial de Alemão.....	36
1.4. Conclusões retiradas dos dados obtidos	38
2.Capítulo II – Fundamentação teórica	39
2.1. A competência comunicativa	39
2.2. Fonética, fonologia e alfabeto fonético	41
2.3. Pronúncia.....	43
2.4. O ensino da pronúncia – estratégias	48
2.5. O ensino da pronúncia – materiais, atividades e tipologia de exercícios	51
3.Capítulo III – Metodologia.....	54

3.1. Ferramentas de recolha de dados - investigação.....	54
3.1.1. Observações – apontamentos e grelhas	54
3.1.2. Gravações de áudio.....	55
3.1.3. Questionários	56
3.1.3.1. Primeiro questionário.....	56
3.1.3.2. Questionário do primeiro ciclo.....	57
3.1.3.3. Questionário do segundo ciclo	57
3.2. Plano de ação.....	58
4. Capítulo IV – Ciclo 1 do projeto de investigação-ação.....	61
4.1. Ciclo 1 da disciplina de Inglês.....	61
4.1.1. Preparação das atividades implementadas	61
4.1.2. Contextualização e caracterização das atividades implementadas	62
4.1.3. Apresentação e análise dos resultados das atividades implementadas	66
4.2. Ciclo 1 da disciplina de Alemão.....	76
4.2.1. Preparação das atividades implementadas	76
4.2.2. Contextualização e caracterização das atividades implementadas	78
4.2.3. Apresentação e análise dos resultados das atividades implementadas	83
5. Capítulo V – Ciclo 2 do projeto de investigação-ação.....	96
5.1. Ciclo 2 da disciplina de Inglês.....	96
5.1.1. Preparação das atividades implementadas	96
5.1.2. Contextualização e caracterização das atividades implementadas	97
5.1.3. Apresentação e análise dos resultados das atividades implementadas	100
5.2. Ciclo 2 da disciplina de Alemão.....	114
5.2.1. Preparação das atividades implementadas	114
5.2.2. Contextualização e caracterização das atividades implementadas	115
5.2.3. Apresentação e análise dos resultados das atividades implementadas	117
Considerações Finais.....	126
Limitações na investigação	129
Investigações futuras e implicações pedagógicas	130
Referências Bibliográficas	132
Anexos.....	139
Anexo 1 - Primeiro questionário de Inglês.....	140
Anexo 2 – Primeiro questionário de Alemão	143
Anexo 3 – Grelhas de observação das aulas de Inglês	146
Anexo 4 – Grelhas de observação das aulas de Alemão	148

Anexo 5 – Segundo questionário de Inglês	150
Anexo 6 – Segundo questionário de Alemão	153
Anexo 7 – Terceiro questionário de Inglês	156
Anexo 8 – Terceiro questionário de Alemão.....	165
Anexo 9 – Primeira lista de palavras de Inglês	171
Anexo 10 – Diretrizes da pronúncia – sons da língua inglesa.....	172
Anexo 11 – Jogo do Bingo – Ciclo 1 de Inglês.....	173
Anexo 12 – Diretrizes da pronúncia – acentuação de palavras inglesa.....	178
Anexo 13 – Diretrizes da pronúncia – vogais longas e curtas da língua inglesa.....	179
Anexo 14 – Ditado mútuo de Inglês.....	180
Anexo 15 – Ficha de autoavaliação do debate de Inglês.....	182
Anexo 16 – Segunda lista de palavras de Inglês	184
Anexo 17 – Respostas dos alunos - Parte II do segundo questionário de Inglês.....	185
Anexo 18 – Primeira lista de palavras de Alemão	186
Anexo 19 – Texto sobre <i>Cyberbullying</i> – Ciclo 1 de Alemão	187
Anexo 20 – Diretrizes da pronúncia – sons, vogais e ditongos da língua alemã.....	188
Anexo 21 – Jogo do dominó – Ciclo 1 de Alemão	190
Anexo 22 – Jogo dos sons – Ciclo 1 de Alemão.....	191
Anexo 23 – Diretrizes da pronúncia - acentuação de palavras alemãs.....	192
Anexo 24 – Ditado mútuo – Ciclo 1 de Alemão	193
Anexo 25 – Ficha de autoavaliação da entrevista de Alemão	195
Anexo 26 – Ficha de trabalho 4 – Ciclo 1 de Alemão	196
Anexo 27 – Letra da música “ <i>Tage wie diese</i> ” – Ciclo 1 de Alemão	198
Anexo 28 – Ficha de trabalho 5 – Ciclo 1 de Alemão	200
Anexo 29 – Segunda lista de palavras de Alemão	201
Anexo 30 - Respostas dos alunos - Parte II do segundo questionário de Alemão	202
Anexo 31 – Texto do jogo <i>running dictation</i> – Ciclo de Inglês.....	203
Anexo 32 – Trava-línguas criado pela autora – Ciclo 2 de Inglês	204
Anexo 33 – Exemplos de trava-línguas – Ciclo 2 de Inglês	205
Anexo 34 – Texto da atividade <i>dictogloss</i> – Ciclo 2 de Inglês	206
Anexo 35 – Regras e temas das apresentações – Ciclo 2 de Inglês	207
Anexo 36 – Ficha de auto e heteroavaliação das apresentações – Ciclo 2 de Inglês	208
Anexo 37 – Resultados do terceiro questionário de Inglês	210
Anexo 38 – Respostas dos alunos – Parte II do terceiro questionário de Inglês	218
Anexo 39 – <i>Wechselspiel</i> – Ciclo 2 de Alemão	219

Anexo 40 – Ficha de trabalho – escrita da história de uma viagem – Ciclo 2 de Alemão	220
Anexo 41 – Jogo <i>Dies oder das?</i> – Ciclo 2 de Alemão	221
Anexo 42 – Jogo <i>Wer wird Millionär</i> - Ciclo 2 de Alemão	224
Anexo 43 – Folha de respostas <i>Wer wird Millionär</i> – Ciclo 2 de Alemão	227
Anexo 44 – Imagens da descrição de imagens – Ciclo 2 de Alemão.....	228
Anexo 45 – Moldura para a descrição de imagens – Ciclo 2 de Alemão.....	230
Anexo 46 – Atividade de escrita sobre as férias de verão – Ciclo 2 de Alemão.....	231
Anexo 47 – Resultados do terceiro questionário de Alemão	232
Anexo 48 – Respostas dos alunos – Parte II do terceiro questionário de Alemão	237

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, julho de 2023]

[Andreia Sofia Faria Oliveira]

Agradecimentos

Agradeço à Professora Simone Auf Der Maur, por ter sido uma orientadora extraordinária, sempre pronta a ajudar e a dar conselhos, e por todo o apoio, altruísmo, otimismo e palavras motivadoras. Sem ela, este projeto não teria sido concretizável. Agradeço também ao Professor Andrew Sampson, coorientador do relatório, por ter sido sempre tão presente e disponível, com ideias inovadoras e por todo o *feedback* construtivo que me forneceu ao longo do ano.

Agradeço às minhas orientadoras da Escola Secundária de Ermesinde: à Professora Júlia Miranda, por ser um exemplo de força, resiliência e conhecimento, por me ter apoiado em todo o meu percurso e por todas as palavras que me fizeram lutar para eu ser a melhor versão de mim própria; e à Professora Emília Gonçalves, por ser uma fonte de sabedoria e de pedagogia e por me proporcionar com as mais variadas experiências, que puderam desenvolver o meu caminho enquanto profissional. Serão exemplos pelos quais me irei sempre guiar.

Agradeço à Mariana, por toda a ajuda, os conselhos e palavras amigas e por me ouvir sem nunca se cansar. Agradeço também aos restantes “*best* estagiários”, por toda a força e apoio que demos uns aos outros, em especial à Rita, por todas as conversas, motivação e desabafos, que contribuíram para a minha autoconfiança e vontade de saber mais.

Agradeço aos meus alunos, por terem contribuído para o meu crescimento, pessoal e profissional, e por me mostrarem que é este o lugar onde pertenço.

Agradeço à Dona Dulce, por me ter tranquilizado nos momentos mais desafiantes deste processo.

Agradeço às minhas pessoas das cidades Berço e Invicta, por estarem sempre lá e serem um local de refúgio quando eu mais preciso.

Agradeço ao Pedro, por me ter mostrado os caminhos a percorrer, e por todas as gargalhadas, que me fizeram distrair e viver a vida.

Agradeço à minha família, por ter sempre apoiado os meus sonhos e ambições e a busca da minha felicidade.

Resumo

A sociedade está em constante mudança, inclusive no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Como resposta a estas mudanças, surgiram as competências do século XXI, entre as quais se destaca a comunicação, fundamental para o sucesso na vida profissional e académica dos alunos (Rotherham & Willingham, 2010). Isto é, o desenvolvimento desta competência é, atualmente, integrado na educação formal.

No que diz respeito ao encorajamento da competência comunicativa na língua estrangeira, este trata-se de um processo complexo que compreende vários parâmetros, inclusive a pronúncia. No entanto, na prática em sala de aula, o ensino da pronúncia pode apresentar-se como um desafio, tanto para os professores como para os alunos (Zhang, 2009) e, por esta razão, é muitas vezes abordado apenas ocasionalmente, ainda que se englobe na competência comunicativa. Por conseguinte, este projeto centrou-se num trabalho de pronúncia em aulas de Inglês e de Alemão como língua estrangeira, cujo objetivo foi praticar a pronúncia de sons previamente selecionados e, desta forma, aumentar a confiança dos alunos para a sua produção e interação do oral.

Este projeto foi realizado com alunos do 11º ano de escolaridade, cuja língua materna é o Português Europeu. Em dois ciclos de intervenção distintos, os dados foram recolhidos através de observações de aulas e gravações de áudio, bem como através da utilização de questionários. Os dados revelam que as atividades implementadas ajudaram a melhorar a pronúncia dos alunos, particularmente nos sons /ʃ/, /tʃ/ e /ɪd/ na língua inglesa e /ts/, /ʃp/, /ʃt/, /ɪç/, /ŋ/ e /x/ na língua alemã. Todavia, verificou-se também que existem algumas limitações à prática da pronúncia, as quais devem ser tidas em consideração aquando da planificação das unidades didáticas.

Palavras-chave: competência comunicativa, pronúncia, ensino de pronúncia na língua estrangeira

Abstract

Our society is in constant change, regarding teaching as well as learning, and 21st Century Skills arose as a reaction to these changes. One of those skills relates to communication, which is vital for the success of students' professional and academic lives (Rotherham & Willingham, 2010). That is, the development of this competence is nowadays incorporated in formal teaching.

Regarding the emphasis of communicative competence in the foreign language, this involves a complex process that features a variety of parameters, including pronunciation. Nevertheless, teaching pronunciation in the classroom can pose a challenge, for both teachers and students (Zhang, 2009). Therefore, even though pronunciation is incorporated in communicative competence, it is only occasionally addressed. Thus, this project centred on pronunciation work in English and German as a Foreign Language lessons, whose goal was to practice the pronunciation of previously selected sounds and, consequently, foster students' confidence in their spoken production and interactions.

This project was conducted with eleventh graders, whose mother-tongue is European Portuguese. The data was collected throughout two different intervention cycles through classroom observations, audio recordings, and the application of questionnaires. The data revealed that the activities implemented helped students improve their pronunciation, particularly in the sounds /f/, /tʃ/ and /ɪd/ in English and /ts/, /ʃp/, /ʃt/, /ɪç/, /ŋ/ and /x/ in German. Nevertheless, some drawbacks were also found regarding pronunciation practice, which should be considered when planning didactic units.

Keywords: communicative competence, pronunciation, teaching foreign language pronunciation

Abstract

Die Gesellschaft befindet sich in ständigem Wandel, auch was das Lehren und Lernen betrifft. Als Reaktion auf diese Veränderungen haben sich die Kompetenzen für das 21. Jahrhundert herausgebildet, von denen eine die Kommunikation ist, die als notwendig für den Erfolg der SchülerInnen im späteren beruflichen und akademischen Leben angesehen wird (Rotherham & Willingham, 2010). Das heißt, die Entwicklung dieser Kompetenz wird heutzutage als fester Bestandteil des formalen Unterrichts betrachtet.

Was die Förderung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache betrifft, handelt es sich dabei um einen komplexen Prozess, der u.a. auch die Aussprache umfasst. In der unterrichtlichen Praxis kann die Lehre der Aussprache aber sowohl für Lehrende als auch für Lernende eine Herausforderung sein (Zhang, 2009) und wird deshalb häufig nur am Rande thematisiert, obwohl sie Teil der kommunikativen Kompetenz ist. Deshalb konzentriert sich das vorliegende Projekt auf die Aussprachearbeit im fremdsprachlichen Englisch- und Deutschunterricht. Ziel war es, die Aussprache ausgewählter Laute zu üben und damit das Vertrauen der Lernenden für ihre mündliche Produktion und Interaktion zu fördern.

Das Projekt wurde mit SchülerInnen der 11. Klasse, deren Muttersprache das europäische Portugiesisch ist, durchgeführt. In zwei separaten Zyklen wurden Daten durch Unterrichtsbeobachtungen und Audioaufnahmen, sowie durch den Einsatz von Fragebögen gesammelt. Die Daten zeigen, dass die gezielten Übungen zur Verbesserung der Aussprache der SchülerInnen beitragen konnten, insbesondere bei den Lauten /f/, /tʃ/ und /ɪd/ im Englischen und /ts/, /ʃp/, /ʃt/, /ɪç/, /ŋ/ und /x/ im Deutschen. Trotz allem konnte auch festgestellt werden, dass es einige Einschränkungen bei dem Üben der Aussprache gibt, die bei der Planung von didaktischen Einheiten mitbedacht werden sollten.

Schlüsselwörter: kommunikative Kompetenz, Aussprache, Lehre der Aussprache in der Fremdsprache

Índice de Figuras

FIGURA 1 – KOMMUNIKATIONSMODELL	40
FIGURA 2 – ALFABETO FONÉTICO INGLÊS.....	42
FIGURA 3 – ALFABETO FONÉTICO ALEMÃO – CONSOANTES	42
FIGURA 4 – ALFABETO FONÉTICO ALEMÃO – VOGAIS	43
FIGURA 5 - CRONOGRAMA DA DISCIPLINA DE INGLÊS	59
FIGURA 6 - CRONOGRAMA DA DISCIPLINA DE ALEMÃO.....	60
FIGURA 7 – TEXTO REDIGIDO PELO PRIMEIRO GRUPO – <i>RUNNING DICTATION</i> – CICLO 2 DE INGLÊS.....	101
FIGURA 8 - TEXTO REDIGIDO PELO SEGUNDO GRUPO – <i>RUNNING DICTATION</i> – CICLO 2 DE INGLÊS	102
FIGURA 9 – TEXTO REDIGIDO PELO TERCEIRO GRUPO – <i>RUNNING DICTATION</i> – CICLO 2 DE INGLÊS	104
FIGURA 10 – TRAVA-LÍNGUAS CRIADOS PELOS ALUNOS – CICLO 2 DE INGLÊS	106

Índice de Tabelas

TABELA 1 - SONS SELECIONADOS PARA A DISCIPLINA DE INGLÊS	61
TABELA 2 - TRANSCRIÇÕES FONÉTICAS DA PRIMEIRA LISTA DE PALAVRAS DE INGLÊS.....	67
TABELA 3 - PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA SEGUNDA AULA – CICLO 1 DE INGLÊS	69
TABELA 4 - PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA TERCEIRA AULA – CICLO 1 DE INGLÊS.....	70
TABELA 5 - PALAVRAS MENCIONADAS PELOS ALUNOS NO DEBATE	71
TABELA 6 - TRANSCRIÇÕES FONÉTICAS DA SEGUNDA LISTA DE PALAVRAS DE INGLÊS.....	72
TABELA 7 - SONS SELECIONADOS PARA A DISCIPLINA DE ALEMÃO.....	76
TABELA 8 - VOGAIS E DITONGOS SELECIONADOS PARA A DISCIPLINA DE ALEMÃO	77
TABELA 9 - TRANSCRIÇÕES FONÉTICAS DA PRIMEIRA LISTA DE PALAVRAS DE ALEMÃO	83
TABELA 10 - PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA SEGUNDA AULA – CICLO 1 DE ALEMÃO	85
TABELA 11 - PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA TERCEIRA AULA – CICLO 1 DE ALEMÃO	86
TABELA 12 - PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA QUARTA AULA – CICLO 1 DE ALEMÃO.....	88
TABELA 13 - PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA QUINTA AULA – CICLO 1 DE ALEMÃO	89
TABELA 14 - TRANSCRIÇÕES FONÉTICAS DA SEGUNDA LISTA DE PALAVRAS DE ALEMÃO	91
TABELA 15 – PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS DO PRIMEIRO GRUPO – CICLO 2 DE INGLÊS.....	101
TABELA 16 – PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS DO SEGUNDO GRUPO – CICLO 2 DE INGLÊS.....	103
TABELA 17 – PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS DO TERCEIRO GRUPO – CICLO 2 DE INGLÊS	104
TABELA 18 – PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA SEGUNDA AULA – CICLO 2 DE INGLÊS.....	106
TABELA 19 – PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA TERCEIRA AULA – CICLO 2 DE INGLÊS	107
TABELA 20 – PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA PRIMEIRA AULA – CICLO 2 DE ALEMÃO	117
TABELA 21 – PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA ATIVIDADE <i>WECHSELSPIEL</i> – CICLO 2 DE ALEMÃO	118
TABELA 22 – PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA SEGUNDA AULA – CICLO 2 DE ALEMÃO	119
TABELA 23 – PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA TERCEIRA AULA – CICLO 2 DE ALEMÃO.....	120
TABELA 24 – PALAVRAS PRONUNCIADAS PELOS ALUNOS NA ATIVIDADE DA DESCRIÇÃO DE IMAGENS – CICLO 2 DE ALEMÃO.....	121

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS ALUNOS ÀS COMPETÊNCIAS NA LÍNGUA INGLESA	34
GRÁFICO 2 - DESEMPENHO ASSINALADO PELOS ALUNOS PARA AS COMPETÊNCIAS NA LÍNGUA INGLESA	35
GRÁFICO 3 – MAIORES FACILIDADES E DIFICULDADES NA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA ASSINALADAS PELOS ALUNOS.....	35
GRÁFICO 4 - IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS ALUNOS ÀS COMPETÊNCIAS NA LÍNGUA ALEMÃ	36
GRÁFICO 5 - DESEMPENHO ASSINALADO PELOS ALUNOS PARA AS COMPETÊNCIAS NA LÍNGUA ALEMÃ.....	37
GRÁFICO 6 - MAIORES FACILIDADES E DIFICULDADES NA PRONÚNCIA DA LÍNGUA ALEMÃ ASSINALADAS PELOS ALUNOS.....	37
GRÁFICO 7 – RATIO DOS ALUNOS QUE PRONUNCIARAM BEM E MAL AS PALAVRAS DA PRIMEIRA LISTA DE INGLÊS	67
GRÁFICO 8 - RATIO DOS ALUNOS QUE PRONUNCIARAM BEM E MAL AS PALAVRAS DA SEGUNDA LISTA DE INGLÊS	73
GRÁFICO 9 – RESPOSTAS DOS ALUNOS NA PRIMEIRA PARTE DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO DE INGLÊS	74
GRÁFICO 10 - RATIO DOS ALUNOS QUE PRONUNCIARAM BEM OU MAL AS PALAVRAS DA PRIMEIRA LISTA DE ALEMÃO.....	84
GRÁFICO 11 – RESPOSTAS À AUTOAVALIAÇÃO NA APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA	87
GRÁFICO 12 - RATIO DOS ALUNOS QUE PRONUNCIARAM BEM E MAL AS PALAVRAS DA SEGUNDA LISTA DE ALEMÃO.....	92
GRÁFICO 13 - RESPOSTAS DOS ALUNOS NA PRIMEIRA PARTE NO SEGUNDO QUESTIONÁRIO DE ALEMÃO	93
GRÁFICO 14 – <i>THE MEMBERS OF THE GROUP HAD A GOOD PRONUNCIATION.</i> (OS MEMBROS DO GRUPO TIVERAM UMA BOA PRONÚNCIA.)	111
GRÁFICO 15 – <i>I HAD A GOOD PRONUNCIATION.</i> (EU TIVE UMA BOA PRONÚNCIA.)	111

Lista de abreviaturas e siglas

PIA	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
ESE	ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
AEE	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
EB1/JI	ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO E JARDIM DE INFÂNCIA
EB2/3	ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS
CA	COMMUNICATIVE APPROACH
CLT	COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING
CPH	CRITICAL PERIOD HYPOTHESIS
PRP	PERCEPTION, RECOGNITION, PRODUCTION

Introdução

Este relatório foi redigido no âmbito do estágio pedagógico na Escola Secundária de Ermesinde, no ano letivo de 2022/2023, e relata a implementação do projeto de investigação-ação (PIA). Este PIA relaciona-se com o ensino de alguns aspetos da pronúncia nas disciplinas de Inglês e Alemão, através de diversas atividades.

Atualmente, a sociedade carece da necessidade do conhecimento de línguas estrangeiras, devido ao desenvolvimento de variadas áreas, como a política, a economia ou, até mesmo, o lazer e turismo. Como tal, um dos principais objetivos da educação é preparar os alunos para um mundo em mudança, cujas nações e povos de diferentes etnias se estão a tornar cada vez mais interdependentes (Alvarez-Sandoval, 2005). Esta educação deverá envolver um foco particular na aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo a fortalecer e facilitar a comunicação entre as pessoas. No entanto, essa aprendizagem não é obtida facilmente, uma vez que existe uma diversidade de parâmetros que se devem dominar.

De facto, um desses parâmetros é a fluidez de discurso, a qual envolve uma necessidade de uma pronúncia clara e apropriada. Contudo, a pronúncia é, geralmente, um aspeto linguístico pouco valorizado e praticado na sala de aula (Hewings, 2004), resultando numa dificuldade do seu domínio por parte dos alunos. Neste sentido, e após a observação de alunos no estágio pedagógico que efetivamente demonstravam algumas dificuldades neste aspeto, decidi procurar responder à questão *“Que estratégias podem contribuir para a melhoria da pronúncia dos alunos de determinados sons em sala de aula de língua estrangeira?”*. Para tal, irá ser descrita a estrutura deste relatório, que revela o processo efetuado para a obtenção de uma resposta.

Primeiramente, no Capítulo I, proporcionei uma explicação do contexto escolar e das turmas que lecionei. Além disso, incluí a descrição das observações iniciais que fiz, as quais me permitiram definir a problemática deste PIA e os objetivos traçados para o mesmo, apresentados no final do capítulo.

De seguida, no Capítulo II, está presente a fundamentação teórica, que explora conceitos e ações essenciais na implementação deste PIA, corroborada por uma variedade de literatura e autores. Os conceitos-chave investigados estão relacionados com a competência comunicativa, a pronúncia, a sua importância e o ensino da mesma,

com uma descrição de estratégias e atividades que podem ser implementadas na sala de aula.

Ademais, o Capítulo III, intitulado de *Metodologia*, relata, como a própria denominação indica, os métodos de estudo utilizados para a investigação e recolha de dados deste relatório. Apresenta também cronogramas da intervenção feita em ambas as disciplinas de Inglês e Alemão e uma breve descrição do plano de ação aplicado ao longo das aulas em ambos os ciclos de intervenção deste PIA.

Seguidamente, nos Capítulo IV e V, estão descritos o primeiro e o segundo ciclos de intervenção nas disciplinas de Inglês e de Alemão. Ambos os capítulos seguem a mesma estrutura, na qual inicialmente se apresenta uma contextualização e descrição das atividades realizadas, seguidas de uma análise e discussão dos resultados obtidos nas mesmas.

Por fim, nas Considerações finais, estão traçadas as conclusões deste projeto, relatadas através de numa visão geral do progresso que ocorreu ao longo dos ciclos. Para além disso, apresentam-se também algumas limitações com as quais me deparei ao longo do estudo, assim como propostas para investigações futuras.

1. Capítulo I – Justificação da ação

1.1. Caracterização da escola

No âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do Alemão, realizei o estágio profissional e o meu projeto de investigação-ação (PIA), na Escola Secundária de Ermesinde (ESE) no ano letivo 2022/2023.

Trata-se de uma escola pública com o nome da sua localização, a freguesia de Ermesinde, que é a mais pequena, contudo a mais povoada freguesia do município de Valongo, com cerca de 39000¹ habitantes. Este município está localizado a 9 km a nordeste da área metropolitana do Porto. A ESE faz parte do Agrupamento de Escolas de Ermesinde (AEE), juntamente com quatro outras escolas da zona: EB1/JI da Bela, EB1/JI de Sampaio, EB1/JI da Gandra e EB2/3 D. António Ferreira Gomes. A ESE, sede do Agrupamento, oferece educação básica, do 5º ao 9º ano de escolaridade, bem como ensino secundário (a única escola da zona que o oferece), do 10º ao 12º ano, tendo na sua totalidade por volta de 1500 alunos².

Os alunos podem inscrever-se em Cursos Científico-Humanísticos (cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais) ou em Cursos Profissionais (cursos de Técnico de Eletrónica Médica, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico de Design de Comunicação Gráfica, que são oferecidos pela escola). Ademais, desde o ano letivo 2021/2022 as aulas na ESE são bimestrais. Assim, no ano letivo 2022/2023, o primeiro semestre começou no dia 16 de setembro de 2022 e terminou no dia 24 de janeiro de 2023. O segundo semestre principiou no dia 30 de janeiro de 2023 e findou para os alunos com exames no final do ano (turmas do 9º, 11º e 12º anos) no dia 7 de junho de 2023 e para os alunos sem essas avaliações externas (turmas do 5º, 6º, 7º, 8º, e 10º anos) no dia 14 de junho de 2023.

¹ De acordo com os Censos de 2021, explicitados no *Jornal Novo Regional*, disponível através do link <https://www.jornalnovoregional.pt/2021/07/censos-concelho-de-valongo-e-dos-poucos-em-que-a-populacao-aumentou-desde-2011/> [Consultado em 09/01/2023].

² Ao longo do relatório, irão ser usados os termos “aluno” e “alunos” para se referir à comunidade estudantil, tanto do sexo feminino como do sexo masculino.

De acordo com o Projeto Educativo do AEE (2021), a sua missão e valores têm como um dos objetivos assegurar a educação inclusiva de todos os alunos e de lhes integrar na sociedade. Para além disso, o Projeto pretende garantir que os alunos desenvolvam os 4 C's das competências do século XXI: “conhecimento, compreensão, criatividade e sentido crítico” (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas De Ermesinde, 2021, p. 4).

O AEE integrou, ainda, o Projeto MAIA (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), que visa “partilhar as aprendizagens realizadas no âmbito desta formação e melhorar a avaliação pedagógica no Agrupamento” (Projeto de Intervenção da Avaliação Pedagógica Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2022). Deste modo, o processo de avaliação pretendia adaptar-se e aproximar-se mais do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Parte da missão do AEE é o encorajamento na participação em atividades artísticas e culturais, logo a ESE inclui uma variedade de projetos que envolvem toda a comunidade escolar. Os projetos de maior dimensão incluem o programa *Erasmus+ KAI³ e KA2⁴*, o Parlamento de Jovens e a parceria com a Amnistia Internacional. Os projetos de menor dimensão abrangem o jornal escolar online, variados clubes da escola (clube do livro, de teatro, de música, coro, programação...), desporto escolar, entre outros eventos e projetos.

Ademais, a ESE foi renovada recentemente (2018), integrando 5 edifícios modernos: 3 blocos de salas de aulas, salas de computadores e laboratórios; 1 bloco onde se encontra a biblioteca, o bar, a cantina, a papelaria, o gabinete da Direção, o gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, e um polivalente destinado ao convívio dos alunos; 1 bloco que abrange o auditório e salas para os Cursos Profissionais; e o pavilhão desportivo. Existe também um campo exterior para os alunos praticarem desporto, incluindo uma pista de atletismo e um espaço extenso, onde os alunos podem conviver. Cada sala de aula está equipada com um quadro branco, um projetor (alguns com quadro interativo) e um computador com acesso à internet.

³ O projeto *Erasmus+ KAI* pode ser encontrado no seguinte link: <https://www.erasmustrainingcourses.com/erasmus-mais.html> (Consultado em 24/02/2023)

⁴ O projeto *Erasmus+ KA2* pode ser encontrado no seguinte link: <https://erasmusmais.pt/guia-de-apoio-projetos-ka2/> (Consultado em 24/02/2023)

1.2. Caracterização das turmas

Ao longo do ano letivo 2022/2023, usufruí da oportunidade de trabalhar com seis turmas, que pertenciam a uma variedade de anos escolares: duas delas eram do 9º ano de escolaridade, proporcionando-me o contacto com o 3º Ciclo do Ensino Básico; uma de 10º ano e três de 11º ano, tendo obtido também a perspetiva do Ensino Secundário. As turmas da disciplina de Alemão eram de ensino secundário, nos primeiros graus de iniciação da aprendizagem da língua, nos 10º e 11º anos. Por outro lado, as turmas da disciplina de Inglês pertenciam ao 3º ciclo e ao ensino secundário.

Inicialmente, comecei a trabalhar mais diretamente com as turmas mais novas de cada disciplina, avançando, mais tarde, para as turmas dos alunos mais velhos. Ainda assim, comecei o meu processo de observação em todas as turmas desde o início, para me proporcionar mais experiências e conhecimentos. Seguidamente irão ser descritas as turmas com que trabalhei ao longo do ano, em particular as turmas escolhidas para o projeto.⁵

1.2.1. A turma do 9º 1 de Inglês

A turma do 9º 1 da disciplina de Inglês era constituída por 26 alunos, 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Os alunos desta turma apresentavam várias dificuldades, sendo que na disciplina de inglês não era exceção. Apenas alguns alunos revelavam ter interesse e conhecimentos da língua inglesa, enquanto a maioria frequentemente não se sentia disposta para aprender a língua, visto que nem as bases tinham consolidadas. Esta situação pode suceder-se devido ao facto de o seu ensino ter sido retardado com a pandemia causada pela Covid-19 e consequentes aulas à distância, que contribuíram para uma dificuldade de assimilação por parte dos alunos, numa fase inicial da sua aprendizagem.

Acresce-se, ainda, o facto de a turma ter sido problemática a nível de comportamento, o que também não contribuiu de forma positiva para o seu desenvolvimento. Aliás, esta turma revelava ser bastante barulhenta e distraída, forçando as professoras a ter de a chamar a atenção, interrompendo o fluxo das aulas várias vezes. Ainda assim, os alunos também mostravam ser bastante atenciosos e

⁵ Por questões de anonimato, a designação das turmas foi alterada.

curiosos, gostando de falar com as professoras e cumprimentando-as sempre que as viam. Quando corretamente estimulados, os alunos também conseguiam demonstrar mais interesse e motivação para aprender e vontade para participar.

1.2.2. A turma do 9º 2 de Inglês

A turma do 9º 2 da disciplina de Inglês era constituída por 19 alunos, 12 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Esta turma era menos numerosa do que as restantes devido ao facto de um dos alunos ter necessidades educativas especiais. Segundo a política da ESE, estes alunos devem ser colocados em turmas com o máximo de 20 alunos.

Esta turma expunha uma disparidade bastante vincada em relação às capacidades dos alunos, pois alguns apresentavam conhecimentos mais avançados, e outros apenas demonstravam saber o básico da língua inglesa. Ainda assim, isso não era um impedimento, visto que todos prestavam atenção às aulas. Era uma turma interessada, tendo apenas uma minoria de alunos que mostrava mais inseguranças quanto à língua.

Ademais, para além de serem participativos, a turma também mostrava ter atitudes e comportamentos calmos e adequados para a sala de aula, havendo poucos elementos um pouco mais desestabilizadores, mas que raramente perturbavam a progressão da aula.

1.2.3. A turma do 11º 1 de Inglês

A turma do 11º 1 da disciplina de Inglês estava a frequentar o curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e apresentava um total de 23 alunos, 14 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Esta turma revelava ter falta de assiduidade, acompanhada por falta de responsabilidade, uma vez que vários alunos faltavam regularmente às aulas.

Porém, os alunos, na sua globalidade, mostravam vontade de aprender e interesse em saber mais. De facto, também eram participativos nas aulas, principalmente os alunos com menos dificuldades, que revelavam mais segurança nos seus conhecimentos. Todavia, a turma revelava uma grande falta de conhecimento geral. Havia uma parcela de alunos mais tímidos, o que dificultava a dinâmica e desempenho da turma nas aulas.

No que se remete a competências da língua inglesa, alguns alunos revelavam terem bastantes dificuldades a variados níveis, inclusive na gramática, no conhecimento de vocabulário, na escrita, entre outros, provando não terem conhecimento suficiente de acordo com aquilo que era expectável no nível deles. Por outro lado, outros alunos apresentavam habilidades adequadas ao nível, que foram alcançadas através do acesso a outros meios fora da sala de aula, como músicas, filmes e séries, visto que os alunos demonstravam um grande interesse por *pop culture*.

1.2.4. A turma do 11º 2 de Inglês – turma selecionada para o projeto

A turma de 11º 2 da disciplina de Inglês estava ingressada no curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e contava com uma totalidade de 26 alunos, sendo 21 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. A turma tinha aulas de Inglês semanalmente, uma de 100 minutos às quartas-feiras, das 8h da manhã às 9h45, e uma de 50 minutos às quintas-feiras, das 10h às 10h50. Ambas as aulas eram lecionadas na mesma sala, equipada com um projetor, um quadro branco de grandes dimensões e um computador com acesso à internet. Devido ao facto de a aula das quartas-feiras começar às 8h, era muitas vezes comum alguns alunos chegarem ligeiramente atrasados. Contudo, nas outras aulas e após os intervalos, na sua globalidade eles já demonstravam pontualidade.

A turma indicava ter alunos com habilidades mistas, visto que alguns apresentavam ter conhecimentos avançados da língua inglesa, conseguindo manter conversas fluentes e de diversas naturezas, enquanto outros demonstravam ter mais dificuldades e obstáculos com a língua, não tendo a capacidade de se expressarem nem de compreenderem da língua. Isto deveu-se ao facto de não só os alunos com mais conhecimentos terem mais interesse na língua e serem, no geral, mais estudiosos, mas também por alguns deles terem estado também inscritos no Instituto de Inglês.

Em relação à participação nas aulas, também se pode afirmar que os alunos que participavam eram aqueles que tinham mais confiança com o idioma. Alguns alunos com mais dificuldades também iam tentando envolver-se nas atividades das aulas, demonstrando querer melhorar e aprender. Para além disso, os alunos da turma mostravam ser ativos na sua comunidade escolar, dado que alguns deles faziam parte do projeto do Parlamento de Jovens da escola, inscreveram-se no concurso de tradução,

participaram na festa de Natal da ESE e ofereceram-se para serem ajudantes na organização do corta-mato escolar de 2022. Assim, é possível asseverar que o 11º 2 revelou ser uma turma aplicada e receptiva a atividades diferentes, não só no contexto de sala de aula, como também no restante contexto escolar.

A par destas atitudes participativas, na sala de aula demonstravam ser respeitosas e interessadas, apesar de, por vezes, terem sido um pouco faladores. Ainda assim, mesmo quando estavam a conversar, os alunos estavam a realizar as atividades propostas e atentos ao decorrer da aula.

Após a interrupção de Natal, ocorreu uma mudança na disposição das carteiras dos alunos na qual as mesas passaram de estarem organizadas individualmente para estarem dispostas em grupos de 4 a 6. Desta forma, facilitou a possibilidade do trabalho em grupo entre os alunos e contribuiu para o desenvolvimento da sua comunicação e entreajuda, contribuindo, assim, para sua aprendizagem. Todavia, esta nova disposição também acercou enormes desvantagens, dificultando a gestão da sala de aula, do comportamento dos alunos e a circulação feita pela sala de aula por parte dos professores. Para além disso, gerou também mais distrações e oportunidades para os alunos se envolverem em conversas e diálogos desnecessários uns com os outros. Assim, foi-me possível observar que, nas aulas a partir do mês de janeiro de 2023, os alunos tornaram-se mais conversadores e desatentos.

1.2.5. A turma do 10º 1 de Alemão

A turma de 10º 1 da disciplina de Alemão estava inscrita no curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e era constituída por 20 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Estes alunos faziam parte de três turmas diferentes, pois, dado que Alemão é uma disciplina opcional do curso, a escola viu-se obrigada a juntar as turmas, para poder ter integrantes suficientes para se formar uma só turma de Alemão.

Bastantes alunos desta turma sentiam entraves à aprendizagem da língua alemã, pois certas temáticas básicas eram de difícil interpretação e fixação para eles, sendo que depois demonstravam dificuldades ao serem feitas revisões. Contudo, isto também se sucedeu porque os alunos não se esforçavam em casa, demonstrando falta de consolidação de alguma matéria para alguns. Ainda assim, também havia uma porção de

alunos que se dedicava e participava variadas vezes durante as aulas, que conseguia acompanhar com facilidade a aprendizagem.

Em relação às atitudes e presença, inicialmente eles eram bastante reservados e pouco faladores, sendo que não tinham muita confiança uns com os outros nem com as professoras. Entretanto, os alunos ambientaram-se uns com os outros, acabando por se perturbarem a eles próprios e às aulas várias vezes. Alguns alunos com poucas dificuldades também acabavam por se distrair e ficar na conversa em certas situações, apesar de conseguirem acompanhar e realizar os exercícios propostos com agilidade e rapidez. Frequentemente, os alunos da turma também revelavam falta de pontualidade, chegando tarde tanto ao início das aulas como após os intervalos a meio das mesmas.

1.2.6. A turma de 11º 1 de Alemão – turma selecionada para o projeto

A turma de 11º 1 da disciplina de Alemão estava inscrita no curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e era composta por 19 alunos, 17 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. Porém, esta turma apresentou a particularidade de ser uma mistura de 2 turmas diferentes. Visto que neste curso os alunos são apresentados com opcionais (como por exemplo Alemão, Francês, Literatura Portuguesa, Geografia, etc.), nem sempre todos os alunos da mesma turma escolhem as mesmas disciplinas. Assim, de forma a poder formar-se uma turma de Alemão bem constituída e dar oportunidade a todos os alunos de aprenderem a língua que escolheram, duas turmas distintas foram juntas para formarem uma turma de Alemão. Esta turma era constituída por alunos das turmas 11º 1 e 11º 2, que, coincidentemente, foram as mesmas turmas de 11º ano da disciplina de Inglês que tive a possibilidade de observar. Assim sendo, consegui estudar os mesmos alunos em dois contextos diferentes, tanto nas aulas de Inglês como nas de Alemão.

As aulas de Alemão da turma de 11º 1 ocorriam três vezes por semana, cada uma com um total de 100 minutos. As suas aulas eram às terças-feiras, das 15h15 às 17h10, às quintas-feiras, das 14h10 às 16h05, e às sextas-feiras, das 8h da manhã às 9h45, sendo esta a sua primeira aula do dia. Assim, os alunos por vezes chegavam ligeiramente atrasados às aulas de sexta-feira, por ser o primeiro tempo da manhã, mas também revelavam falta de pontualidade ao voltar dos intervalos a meio das aulas.

Para além disso, apesar de cada turma ter uma sala de aula fixa atribuída, visto que esta era uma mistura de três turmas diferentes, os alunos de cada turma tinham de mudar de sala na hora das disciplinas opcionais. Assim, esta turma tinha aulas de Alemão numa sala que não era habitual para nenhum dos alunos, o que condicionava também os atrasos dos mesmos. Todas as salas onde a turma tinha Alemão eram munidas de um quadro branco, um projetor e um computador com acesso à internet.

Em relação ao comportamento dos alunos na sala de aula, esta turma demonstrou ser menos participativa no geral, quando comparadas ao contexto da disciplina de Inglês, denotando-se que tinham menos confiança com o idioma, apresentando, conseqüentemente, medo de opinar. Apenas alguns alunos se revelavam mais atentos e interessados, mostrando também motivação para as aulas de Alemão e provas do seu esforço em sala de aula e estudo em casa.

Ademais, também foi possível observar uma quebra e frieza entre duas partes da turma, sendo bastante notável quem pertencia a cada turma. Esta situação não facilitou o trabalho das professoras, pois querendo repartir os alunos em grupos ou em pares para alguma atividade, era necessário fazê-lo de forma a não separar elementos de cada turma, caso contrário poderiam ficar desconfortáveis e desmotivados para a atividade. Este facto também contribuiu para a falta de participação de alguns alunos, pois, apesar de ter sido o segundo ano consecutivo que tinham a disciplina de Alemão juntos, não demonstravam ter confiança ou à vontade uns com os outros.

Não obstante, o seu comportamento era adequado no decorrer das aulas, revelando apenas algumas conversas paralelas entre eles, apesar das suas distrações. No entanto, semelhante àquilo que ocorreu nas restantes turmas, devido à mudança na disposição das mesas, os alunos tornaram-se também mais faladores e bastante mais desatentos, revelando estarem menos aplicados e interessados nas aulas. Ainda assim, completavam as suas tarefas, realizando, no geral, todos os exercícios propostos.

Em relação ao conhecimento da língua, alguns alunos revelavam ter mais dificuldades que outros, apresentando inseguranças ao responderem às questões propostas e até mesmo medo em fazê-lo, evitando-o ao máximo. Por outro lado, também havia um grupo de alunos mais focados, que demonstravam estarem geralmente a par dos conteúdos da disciplina, tendo apenas ocasionalmente questões de

esquecimento de vocabulário e de pequenos itens gramaticais. Ainda assim, nenhum aluno demonstrava conseguir dar oralmente respostas mais longas na língua em estudo, respondendo ou em português ou com pequenas palavras soltas em alemão. Desta forma, os alunos mostravam ter poucas capacidades ou até mesmo segurança no que se remete à oralidade da língua alemã.

1.3. Identificação das dificuldades

Seguidamente, irão ser esclarecidas as adversidades encontradas nas turmas de 11º 1 de Alemão e do 11º 2 de Inglês, através da descrição das minhas observações nas aulas e do questionário aplicado aos alunos.

1.3.1. Observação das aulas

O ano letivo 2022/2023 na ESE teve início no dia 20 de setembro de 2022, o mesmo dia em que começou o meu processo de observação de aulas de todas as turmas. Ainda assim, as minhas regências foram divididas por turmas, tendo começado no 1º semestre com os 9ºs anos em Inglês e com o 10º 1 em Alemão, e apenas a partir de fevereiro ter lecionado as turmas de 11º ano de ambas as disciplinas. Todavia, este aspeto não dificultou a identificação do problema, visto que através da observação das aulas consegui testemunhar vários aspetos a melhorar nas capacidades dos alunos.

Nas minhas observações das turmas de 9º ano, reparei que diversos alunos apresentavam dificuldades a múltiplos parâmetros na língua inglesa, nomeadamente na gramática, na consolidação de vocabulário, na morfologia e na fonologia. De facto, constatei também que muitos alunos tinham dificuldades em manter uma conversa em inglês, acabando, muitas vezes, por recorrer à sua língua materna para poderem comunicar. Contudo, na maioria dos casos não era por falta de conhecimentos, pois entendiam o que lhes era transmitido em inglês. Assim, consegui constatar que principalmente os alunos com mais dificuldades sentiam falta de confiança para falarem e, nas poucas vezes que o faziam, acabavam por cometer erros a nível gramatical, mas também fonético.

Ao observar as turmas de 11º ano da disciplina de Inglês, consegui diferenciar o facto de, no geral, os alunos possuírem um melhor conhecimento da língua, tendo mais facilidade em expressarem-se, tanto a nível oral como escrito, o que estava em par com

o nível de língua deles. Ainda assim, denotei algumas particularidades: os alunos com mais dificuldades, tal como os alunos do 9º ano, não sabiam como se exprimir e demonstravam medo e inseguranças ao fazê-lo. De facto, apesar de só lhes ter começado a dar aulas a partir do mês de fevereiro de 2023, foi-me possível ter um contacto mais próximo com eles ainda no mês de dezembro de 2023, pois tive a oportunidade de corrigir algumas das avaliações que realizaram ao longo do 1º semestre: corriji os seus testes de compreensão e uso da língua, de escrita e avaliei-os nas suas provas de oralidade. Alguns alunos demonstraram ter bastantes dificuldades nos testes, principalmente na avaliação de *speaking*, cujas classificações foram mais baixas no geral. Aliás, alguns alunos afirmaram que tinham medo e não queriam fazer essa avaliação, que apresentavam a mesma tipologia que os exames nacionais. Isto é, os alunos apenas tinham conhecimento do tema previamente, não podendo desta forma aprontar nada com antecedência, uma vez que não sabiam nada para além do tema. Este facto trouxe aos alunos ansiedade, sendo que aconteceu de um aluno ter sofrido um ataque de ansiedade durante o teste, não tendo conseguido realizá-lo decentemente. Para além disso, constatei que alguns alunos não se conseguiram expressar de nenhuma maneira, revelando tremendas dificuldades na língua, que não estavam em concordância com o nível de inglês esperado para eles. Estes momentos serviram como auxílio para me alertar que também estes alunos se sentiam inseguros ao comunicarem em inglês, inclusive recorriam bastante ao português, revelando igualmente problemas de fonética.

Ademais, constatei que os alunos com menos dificuldades revelavam por vezes não só alguns erros gramaticais, como também erros ao nível da fonética. De facto, ao ouvir esses alunos a lerem em voz alta na turma do 11º 2, constatei alguns erros na sua pronúncia, como por exemplo na palavra *essay*, pronunciada como /es'ei/, com a acentuação no local errado, ou na palavra *horizons*, expressada como /'hɔːrɪzəns/. Desta forma, apercebi-me que tanto os alunos com mais dificuldades como os que tinham menos cometiam erros de pronúncia, como também concluí que a falta de segurança ao falar poderia estar interligada com o medo de errar. Assim, se os alunos conseguissem perceber melhor como a fonética inglesa funcionava, poderiam ganhar mais confiança e levá-los-ia a expressarem-se com mais vontade e facilidade.

Voltando-me para as aulas de Alemão, após ter constatado as dificuldades na fonética nos alunos de Inglês, decidi focar-me neste aspeto ao observar as aulas da

língua alemã. Na turma de 10º 1, pude observar inicialmente que os alunos na sua globalidade pareciam estar a conseguir acompanhar os conteúdos da disciplina, mas que não se sentiam confortáveis em pronunciar palavras e frases em voz alta. Esta situação pareceu-me natural, visto que os alunos se encontravam apenas a um nível inicial e não tinham os conhecimentos suficientes para se poderem expressar. Contudo, quando tive as minhas regências nesta turma, a meio do mês de janeiro de 2023, reparei que, ao pedir aos alunos para dizerem as respostas e lerem textos em voz alta, eles mostravam não só pouca confiança, mas problemas na pronúncia das palavras e dos diferentes ditongos e sons da língua alemã.

Em relação à turma de 11º 1 de Alemão, a par das suas atitudes e falta de à vontade, reparei também que eles não possuíam o hábito de se esforçarem para falar em alemão. Pelo contrário, a professora tinha de lhes pedir constantemente para eles responderem em alemão e, quando o faziam, era apenas com expressões ou palavras soltas. Entretanto, pude denotar também numa aula, na qual apresentaram textos que tinham escrito, que a sua pronúncia tinha sido prejudicada pelo facto de eles não falarem tanto em alemão. Em apenas 30 minutos de aula pude reparar numa variedade de erros de pronúncia que os alunos estavam a cometer, incluindo as palavras *Musik*, pronunciada como em inglês, /'mju:zik/, *Strand*, enunciada /'strand/ e *Gymnasium*, proferida /gim'na:ziom/. Para além disso, reparei que não estavam a pronunciar o som /h/ na palavra *Handy*, som bastante significativa na língua alemã, e o som /ç/ foi proferido como /f/ na palavra *ich* variadas vezes e por muitos alunos diferentes. Isto revelou-se preocupante para mim, pois os alunos cometeram erros de pronúncia bastante simples, em sons muito comuns da língua alemã, provando ser um problema da maioria dos alunos da turma. Para além disso, também constatei que, por vezes, os alunos não conseguiam perceber aquilo que era dito na língua alemã, fosse em suportes de áudio ou vídeo, ou aquilo que as professoras e os seus colegas de turma diziam. Este fator influencia a compreensão da língua e relaciona-se com a capacidade de pronúncia.

Desta forma, fiquei alerta para o facto de todos os alunos demonstrarem dificuldades na pronúncia correta das palavras e, acompanhado a este facto, pouca segurança ao expressarem-se em voz alta. Concluí que o medo de falar que os alunos sentiam poderia estar relacionado com um medo de errar, relacionado com a falta de treino da pronúncia.

Contudo, como este problema se mostrou relevante em todas as turmas, tive de refletir em que turmas faria mais sentido aplicar o meu projeto de investigação-ação. Após ter considerado, decidi que faria mais sentido escolher as turmas de 11º 1 de Alemão e o 11º 2 de Inglês devido a variados fatores. Primeiramente, achei preocupante que os alunos de Alemão tivessem as dificuldades que demonstraram no segundo ano da língua e ponderei que seria mais sensato e urgente treinar a pronúncia com eles do que com o 10º ano, pois estão no primeiro ano e têm mais tempo para a poder desenvolver corretamente. Além disso, o facto de a turma de 10º 1 demonstrar muita falta de vocabulário e de espontaneidade, por estarem ainda num nível de iniciação, iria limitar imenso as atividades sobre a pronúncia que eu poderia implementar com os alunos.

Depois, apesar de também ter identificado problemas de pronúncia nas turmas de 9º ano de Inglês, evidenciou ser um problema mais geral nos alunos da turma de 11º, que afetava tanto os alunos com mais dificuldades como os que tinham menos. Para além disso, o seu comportamento mais infantil nas aulas poderia ser prejudicial para a realização deste PIA, pelo que ponderei que esta não seria uma escolha tão sensata. Ademais, estes alunos também evidenciavam a mesma problemática que os alunos do 10º 1 de Alemão, no sentido em que a sua falta de conhecimentos a nível da língua inglesa poderia não ser suficiente para o engajamento do tema pretendido na sala de aula. Por fim, visto que os alunos de 11º 1 de Alemão eram os mesmos alunos das turmas de 11º ano de Inglês, considerei que faria sentido trabalhar com os mesmos alunos em ambos os contextos. Assim, visto que a turma do 11º 2 apresentava mais alunos em comum na turma de alemão do que a turma do 11º 1, decidi optar pelo 11º 2, que também demonstrou ser uma turma mais recetiva a ideias e experiências novas e com mais conhecimentos.

Ainda assim, decidi aplicar um questionário às turmas que escolhi, para poder perceber as suas motivações para os estudos das línguas, as suas dificuldades e inseguranças e as suas ambições e intenções futuras. Este questionário é apresentado e descrito no subcapítulo subsequente.

1.3.2. Aplicação do questionário inicial

Foi aplicado um questionário às turmas de 11º ano de Inglês e de Alemão, na primeira semana de fevereiro de 2023, que corresponde ao início do segundo semestre

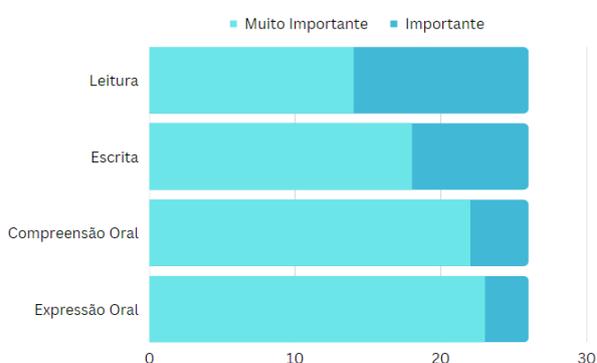
dos alunos. Este questionário foi aplicado antes do início dos ciclos de intervenção, de forma a ajudar a definir as necessidades dos alunos, em particular em relação ao desenvolvimento da pronúncia.

1.3.2.1. *Questionário inicial de Inglês*

O primeiro questionário de Inglês (cf. Anexo 1) foi aplicado aos 26 alunos da turma do 11º 2 da disciplina de Inglês, contendo questões relacionadas com a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa, a importância que conferiam a cada competência (escrita, leitura, compreensão oral e expressão oral) e o seu respetivo desempenho em cada, e, por fim, facilidades e dificuldades que apresentavam no parâmetro da pronúncia. Após a recolha dos questionários, verifiquei que todos os alunos assinalaram inglês como a sua primeira língua estrangeira aprendida, sendo que a média de anos de aprendizagem da língua inglesa destes alunos era 8,96. Constatei também que 7 dos 26 alunos não demonstravam ter interesse na língua, tendo apenas assinalado razões relacionadas com o facto da língua inglesa ser universal e fornecer mais oportunidades de trabalho, terem familiares que falam o idioma ou por não terem tido outra opção de escolha. Isto demonstrou, todavia, que a maior parte dos alunos revelava interesse na língua inglesa e na sua aprendizagem.

Relativamente às competências da língua, a maioria dos alunos atribuiu grande importância à compreensão oral (22 alunos) e à expressão oral (23 alunos), revelando que consideraram a leitura e a escrita menos relevantes, como se pode observar no Gráfico 1.

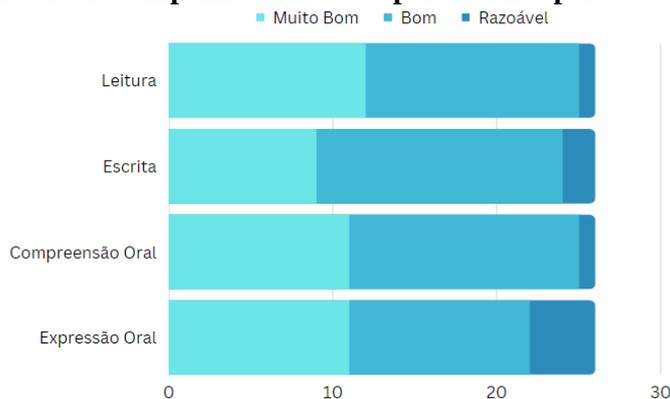
Gráfico 1 - Importância atribuída pelos alunos às competências na língua inglesa



FONTE: Respostas obtidas na questão 7 do primeiro questionário - Inglês

Não obstante, apesar de terem atribuído um grande peso às duas primeiras competências, revelaram também que apresentavam algumas dificuldades nas mesmas, pois a média dos alunos assentou na opção “*Bom*” quanto ao seu desempenho: na compreensão oral, 11 alunos assinalaram “*Muito bom*”, 14 “*Bom*” e 1 “*Razoável*”; na expressão oral, 11 assinalaram “*Muito bom*” e “*Bom*” e 4 “*Razoável*”. Estes dados podem ser observados no Gráfico 2.

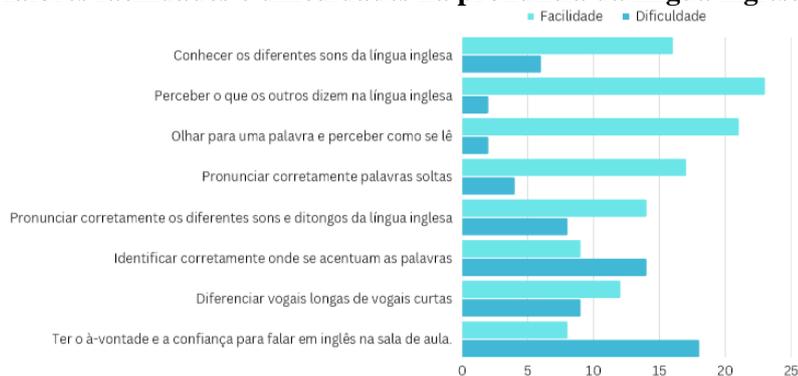
Gráfico 2 - Desempenho assinalado pelos alunos para as competências na língua inglesa



FONTE: Resultados obtidos na questão 8 do primeiro questionário - Inglês

Por fim, quanto às questões mais específicas sobre a pronúncia, cujos resultados estão demonstrados no Gráfico 3, os alunos estabeleceram como facilidades: perceberem o que as outras pessoas dizem na língua inglesa (23), olharem para uma palavra e perceber como se lê (21), pronunciarem corretamente palavras soltas (17) e conhecerem os diferentes sons da língua inglesa (16). Pelo contrário, também indicaram que eram dificuldades terem à-vontade e confiança para falar inglês (18), identificarem corretamente onde se acentuam as palavras (14), diferenciarem vogais longas de vogais curtas (9) e pronunciarem corretamente os diferentes sons da língua inglesa (8).

Gráfico 3 – Maiores facilidades e dificuldades na pronúncia da língua inglesa assinaladas pelos alunos



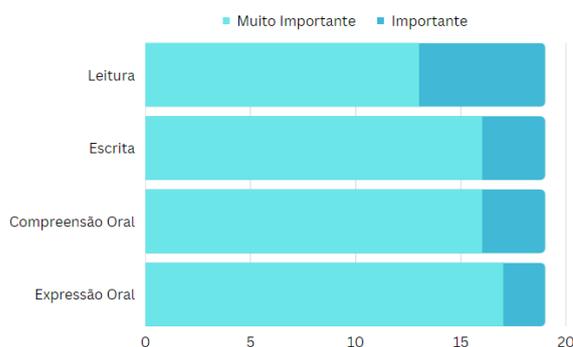
FONTE: Resultados obtidos na questão 9 no primeiro questionário - Inglês

1.3.2.2. Questionário inicial de Alemão

O primeiro questionário de Alemão (cf. Anexo 2) foi aplicado à turma de 11º1 de Alemão, que contava com 19 alunos, contendo igualmente questões relacionadas com a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua alemã, a importância que conferiam a cada competência (escrita, leitura, compreensão oral e expressão oral) e o seu desempenho em cada, e as facilidades e dificuldades que apresentavam ao nível da pronúncia. Com a obtenção dos resultados do questionário, apurei que quase todos os alunos assinalaram alemão como a sua terceira língua estrangeira, tendo apenas 1 aluno indicado a língua alemã como a sua quarta. Para além disso, todos os alunos iniciaram a aprendizagem da língua no seu 10º um ano de escolaridade, o que demonstrou que o pouco tempo de aprendizagem da língua revelaria mais dificuldades e dúvidas por parte dos alunos. Apenas 5 dos 19 alunos indicaram não ter interesse particular no idioma alemão, sendo que selecionaram: gostam de desafios, a vontade de aprender outra língua estrangeira, a falta de outra opção e ainda que a disciplina de Alemão parecia ter sido a opção adequada aquando da inscrição no curso.

Relativamente ao grau de importância atribuído pelos alunos a cada competência, pode-se verificar através do Gráfico 4 que os alunos consideraram a expressão oral mais importante (17), seguida da compreensão oral e a escrita (16).

Gráfico 4 - Importância atribuída pelos alunos às competências na língua alemã



FONTE: Resultados obtidos na questão 7 no primeiro questionário – Alemão

Já em relação ao seu desempenho, os alunos assinalaram que, no geral, são *Bons* a cada uma das competências, demonstrando algumas dificuldades: em relação à expressão oral, 4 assinalaram “*Muito bom*”, 13 “*Bom*” e 2 “*Razoável*”, e, relativamente à compreensão oral, 7 assinalaram “*Muito bom*”, 11 “*Bom*” e 1 “*Razoável*”. Tais dados podem ser visualizados no Gráfico 5.

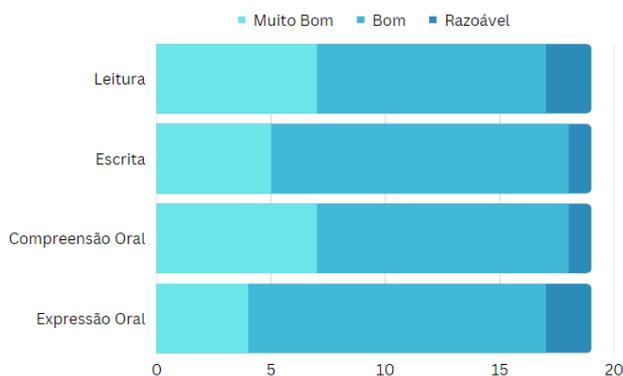
Gráfico 5 - Desempenho assinalado pelos alunos para as competências na língua alemã



FONTE: Resultados obtidos na questão 8 do primeiro questionário – Alemão

Quanto às questões da pronúncia, os alunos assinalaram como facilidades conhecerem os diferentes sons e ditongos da língua alemã (14), olharem para uma palavra e perceber como se lê (14), pronunciarem corretamente os diferentes sons e ditongos (11) e pronunciarem as últimas letras de palavras (11). Por outro lado, também revelaram algumas dificuldades em certos parâmetros, assinalando falta de à-vontade para falar em alemão na sala de aula (15), perceberem o que os outros dizem na língua alemã (13), diferenciarem vogais longas de curtas (10) e pronunciarem corretamente palavras soltas (9). No Gráfico 6 apresentam-se os dados explicitados.

Gráfico 6 - Maiores facilidades e dificuldades na pronúncia da língua alemã assinaladas pelos alunos



FONTE: Resultados obtidos na questão 9 do primeiro questionário – Alemão

1.4. Conclusões retiradas dos dados obtidos

Através dos resultados de ambos os questionários e da observação das aulas, pude constatar que os alunos evidenciavam mais dificuldades na língua alemã do que na língua inglesa, dado que, como foi mencionado anteriormente, todos os alunos apresentavam mais anos de aprendizagem de inglês do que de alemão. Ainda assim, foram reveladas dificuldades a vários parâmetros a ambas as disciplinas, incluindo a nível da pronúncia, compreensão e expressão oral. Logo, foi necessário atentar que o grau de exigência nas tarefas a realizar em ambas as disciplinas teria de ser distinto, por as línguas de Inglês e de Alemão se apresentarem em níveis desiguais relativamente ao *Quadro Europeu Comum de Referência* para as Línguas no 11º ano de escolaridade.

Ademais, verifiquei que, no geral, os alunos de ambas as disciplinas atentaram que não apresentavam as dificuldades que eu tinha previsto, o que considerei surpreendente. Na minha opinião, e após várias semanas de observação de aulas, concluí que os alunos não se apercebiam dos erros de pronúncia que cometiam e que, conseqüentemente, também não estavam cientes das variadas regras que existem quanto à oralidade das palavras. Assim, estes questionários evidenciaram que alguns alunos reconheceram as suas dificuldades na pronúncia, mas que outros revelaram não terem consciência das suas dificuldades. Também verifiquei ser de extrema importância o facto de tantos alunos não se sentirem à vontade para falarem na língua-alvo na sala de aula. Dado que os resultados desta questão me surpreenderam bastante, decidi questionar oralmente os alunos pelos motivos das suas repostas, ao qual eles mencionaram vergonha de falar em público e, em especial, o facto de terem medo de errar, cujo motivo pode estar também relacionado com as dificuldades na pronúncia.

Desta forma, formulei a seguinte questão de investigação: *Que estratégias podem contribuir para a melhoria da pronúncia dos alunos de determinados sons em sala de aula de língua estrangeira?* A partir desta questão, delinieei os meus objetivos para este PIA:

1. Fornecer atividades para que os alunos possam praticar e aperfeiçoar a pronúncia.
2. Manter a consciência dos alunos ativa durante as aulas para uma pronúncia correta.
3. Aumentar a confiança dos alunos na expressão oral através do trabalho explícito da pronúncia.

2. Capítulo II – Fundamentação teórica

“Intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence.”
(Morley, 1991, p. 488)

2.1. A competência comunicativa

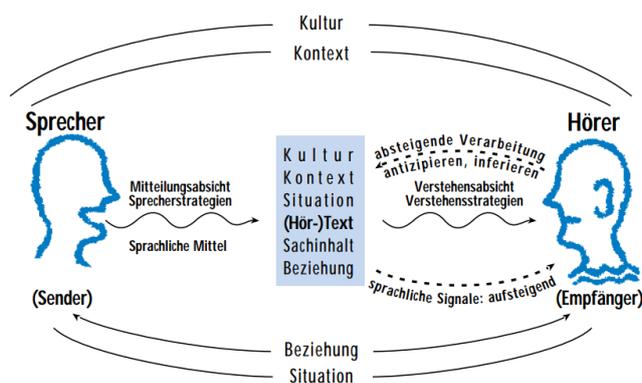
A competência comunicativa é uma definição bastante complexa. Definindo, primeiramente, a palavra “competência”, é essencial estabelecer a diferença que existe entre as palavras “competência” e “performance” que Chomsky (1965) vinca: a competência é o conhecimento de língua do falante e do ouvinte; a *performance* é o uso autêntico da língua em situações concretas. Através destas definições, Canale & Swain (1980) afirmam que “competência” se refere ao conhecimento gramatical e de outros aspectos da língua que uma pessoa possui. Assim, os autores concluem que a teoria da competência se equipara à teoria da gramática e está associada às regras linguísticas que descrevem a gramaticalidade de uma frase. Para além disso, Hymes (1972), como citado em Celce-Murcia (2007), diz que uma noção fundamental para a definição de competência comunicativa é a de competência sociolinguística, que são as regras para um uso apropriado da língua em contexto. Assim, Canale & Swain (1980) definem o termo “competência comunicativa” como a relação e a interação existentes entre a competência gramatical – o conhecimento das regras da gramática – e a competência sociolinguística – o conhecimento das regras do uso da língua. Isto é, para se conseguir atingir uma competência comunicativa precisa é necessário ter um conhecimento prévio não só de comportamentos sociais, como também das diversas competências que advêm do conhecimento de uma língua. No contexto escolar, pode também definir-se a competência comunicativa como a capacidade que os alunos têm de desenvolver o seu conhecimento e uso de uma língua na comunidade através da interação social (Hymes, 1972, como citado em Brooks, 1992). Dörnyei (2011) afirma que através da participação ativa dos alunos em atividades comunicativas, os mesmos desenvolvem automaticamente a sua competência comunicativa.

Gilakjani (2016) e Gilakjani & Sabouri (2016) declaram que uma das destrezas essenciais de se possuir que contribuem para a competência comunicativa é uma pronúncia correta. Isto verifica-se, na minha opinião, devido à enorme influência na capacidade de se comunicar eficazmente que advém da pronúncia. A ideia do ensino da

pronúncia começou a estar mais presente na sala de aula desde que surgiu o método *Communicative Approach* (CA), cuja abordagem diz que, como o objetivo principal da língua é a comunicação, usá-la para comunicar deve ser central em todos os momentos de aprendizagem na sala de aula (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996). Ou seja, a meu ver, é necessário fortalecer também as competências na pronúncia, uma vez que esta é um parâmetro vital para a comunicação. Associado à CA existe a *Communicative Language Teaching* (CLT), que se define como uma abordagem para o ensino de línguas que dá ênfase à interação como meio para e o objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira. A CLT prioriza a comunicação e a interação, atribuindo mais importância ao significado do que à correção gramatical. Logo, esta é uma abordagem que prima pela competência comunicativa, desenvolvendo as capacidades de comunicação dos alunos. Neste sentido, a meu ver, ainda que a CLT não se dedique ao rigor linguístico, tem de envolver automaticamente uma pronúncia clara e que não provoque entraves à compreensão e expressão oral.

De facto, Solmecke (1992) criou um modelo de comunicação (Figura 1), no qual refere obstáculos que podem surgir na comunicação. A ideia deste modelo explicita que, ao ouvir-se uma pessoa numa situação autêntica a falar uma segunda língua, existe uma maior probabilidade de dificuldade no ato comunicativo, caso haja um elemento perturbador, cuja origem pode ser linguística, natural, léxica, etc. Ademais, neste modelo existe sempre um ouvinte e um falante que, de acordo com Solmecke (1992), podem não estar em sintonia em todos os parâmetros, o que pode levar a possíveis entraves para uma comunicação eficaz entre duas pessoas. No meu ponto de vista, esses entraves podem ser provocados devido a uma pronúncia pouco clara, abrangida no facto dos participantes do ato comunicativo não dominarem a mesma língua e/ou possuírem dificuldades linguísticas.

Figura 1 – Kommunikationsmodell



FONTE: Solmecke, 1992, p.7

2.2. *Fonética, fonologia e alfabeto fonético*

Atualmente, considera-se a fonética um aspeto que faz parte da linguística. De acordo com o dicionário *online* Priberam, a fonética⁶ tem como primeira definição a “parte da linguística que trata dos sons articulados, considerados do ponto de vista físico, acústico e articulatorio, como elementos dos vocábulos.” (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023). Ou seja, esta definição está em concordância com Cruttenden (2014), que explicita que a fonética está relacionada com características concretas dos sons que existem nos diferentes idiomas. Para além disso, este autor afirma também que este termo “is the only section of linguistics which deals almost entirely with the spoken language” (Cruttenden, 2014, p.3), sendo que prossegue em enumerar os aspetos com os quais a fonética está interligada, mencionando a morfologia, a pragmática e a sociolinguística.

Não obstante, outro ramo da linguística que está conectado com a fonética é a fonologia⁷, definida como uma “parte da linguística que estuda o sistema dos sons de uma língua” (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023). É crucial mencionar que o sistema de sons é diferente para cada língua, pois todas têm as suas particularidades e diferenças, quer tenham a mesma origem ou não. Ainda assim, alguns sons de diferentes línguas podem ser semelhantes, que é possível observar através de grafemas, definidos por Cruttenden (2014) como aquilo que relaciona a escrita com os sons. De facto, existe a possibilidade de fazer transcrições fonéticas, através do uso do alfabeto fonético que cada língua apresenta. Isto é, Gussenhoven, Hajek, Cruz-Ferreira, Bowden & Ladefoged (1999) definem o alfabeto fonético como um conjunto de símbolos possíveis de serem usados, que auxiliam a compreensão da variedade de sons que existem nas línguas do mundo, permitindo, então, que uma sequência de símbolos represente uma transcrição fonética de uma palavra. O uso do alfabeto fonético para ensinar pronúncia envolve o método analítico-linguístico (Celce-

⁶ "fonética", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/fon%C3%A9tica>.

⁷ "fonologia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/fonologia>.

Murcia et. al., 1996), uma vez que envolve aspetos e uma análise mais teórica da pronúncia.

Assim, pode-se relacionar a escrita com os sons, na medida em que, tal como Schane (1970) explica, um “writing system is alphabetic and the very notion of an alphabet implies that there are correspondences between letters and sounds.” (p. 137). Para este relatório, é apenas relevante mencionar os alfabetos fonéticos das línguas inglesa e alemã, que se encontram representados nas Figuras 2, 3 e 4.

Figura 2 – Alfabeto Fonético Inglês

	monophthongs				diphthongs			
	i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eɪ		
VOWELS	sheep	ship	good	shoot	here	wait		
	e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
	bed	teacher	bird	door	tourist	boy	show	
	æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
	cat	up	far	on	hair	my	cow	
CONSONANTS	p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
	pea	boat	tea	dog	cheese	June	car	go
	f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
	fly	video	think	this	see	zoo	shall	television
	m	n	ŋ	h	l	r	w	j
	man	now	sing	hat	love	red	wet	yes

Phonemic Chart
voiced
unvoiced

FONTE: English Club - <https://www.englishclub.com/pronunciation/phonemic-chart.php> (acedido em 18/07/2023)

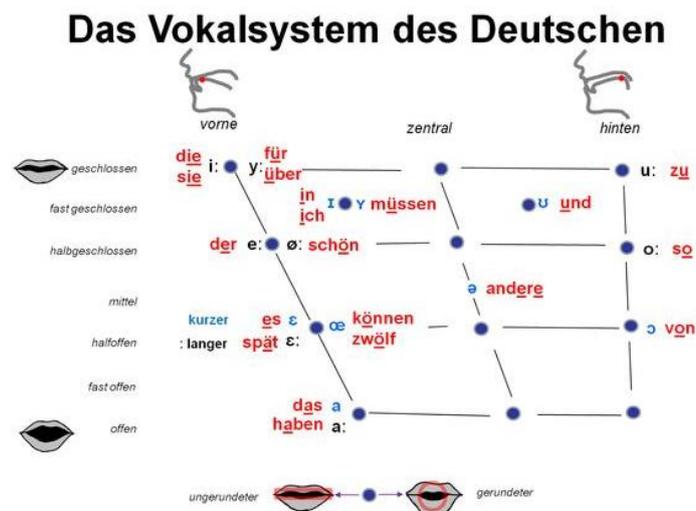
Figura 3 – Alfabeto Fonético Alemão – Consoantes

Deutsche Konsonantensystem
Internationalen Phonetischen Alphabets

Plosive	bilabial	p Person	b Bett
	alveolar	t Tag	d das
	velar	k kann	g ganz
	glotal	ʔ _Apfel	
Nasale	bilabial	m mir	
	alveolar	n nicht	
	velar	ŋ lang	
Frikative	labiodental	f vier	v wir
	alveolar	s ist	z Sie
	postalveolar	ʃ schon	ʒ Garage (Fremdwörter)
	palatal	ç ich	
	uvular	x nach	
	glottal	h haben	
Approximanten	palatal	j ja	
	uvular	ʁ Frau	
laterale Approximanten	palatal	l Hallo	
Affrikative	labiodental	pf Kopf	
	alveolar	ts zu	
	postalveolar	tʃ tschüs	dʒ Dschungel (Fremdwörter)

FONTE: Pinterest

Figura 4 – Alfabeto Fonético Alemão – Vogais



FONTE: *Pinterest*

Estas figuras revelam a representação escrita de sons e ditongos, vogais e consoantes das duas línguas, inglês e alemão, e, tal como é possível observar, ambas apresentam sons distintos, ainda que sejam ambas línguas germânicas.

2.3. Pronúncia

O vocábulo “fonética” apresenta como segundo significado no dicionário Priberam a palavra “pronúncia”, revelando que são dois termos que estão interligados. De facto, Cruttenden (2014) volta a fomentar este vínculo, mencionando que a pronúncia abrange a fonética e os fonemas. A diferença entende-se no facto que a pronúncia inclui também aspetos de ritmo, acentuação e entoação, ou seja, a prosódia.

Assim sendo, é essencial definir quais os aspetos mais indicados para se abordar na sala de aula com alunos cuja língua materna é o português, começando por analisar os sons e acentuação existentes nas línguas alvos. Relativamente à língua inglesa, segundo Swan & Smith (2001), alunos portugueses apresentam dificuldades em aspetos relacionados com vogais longas e curtas, tendo a tendência de encurtar todas. Para além disso, poderão, por vezes, ter uma interferência ortográfica, pronunciando alguns sons e ditongos (como *u* ou *ea* em palavras que incluam essas letras) da mesma maneira que o fariam na língua portuguesa. Ademais, alguns sons existentes na língua inglesa, como /h/, /tʃ/, /dʒ/, /θ/ e /ð/, são de alguma dificuldade para alunos portugueses, sendo que, por exemplo, tendem a ler a palavra *has* sem o /h/ ou acrescentar um /h/ desnecessário no início de *as*, ou lerem /t/ quando o som é /θ/. Outra dificuldade geral são as últimas letras de palavras, que os alunos tendem a não pronunciar. Quanto à acentuação de

palavras inglesas, alguns alunos acentuam de forma errada palavras com várias sílabas ou palavras compostas (como acentuar a palavra *teacup* na sílaba *cup*). Por outro lado, em relação à língua alemã, existem outras dificuldades na pronúncia para nativos portugueses. Esta língua apresenta uma variedade distinta da portuguesa, com as vogais *ä*, *ö* e *ü* e ditongos como *ie*, *eu* e *äu*, que podem ser mais complexos para os alunos. Estes ocasionalmente também encurtam as vogais longas, tendo dificuldades em diferenciar estas das curtas, tal como com a língua inglesa. Para além disso, existe uma diversidade de sons que podem gerar dúvidas, como /ʃp/, /ʃt/, /ç/, /ŋ/, /ts/ e /h/, que se distinguem também da língua portuguesa. Outro aspeto a considerar é o facto de, na língua alemã, não se unirem sílabas como em português; isto é, por exemplo, na língua portuguesa, na frase “*Eu vou ao cinema.*”, tende-se a unir os ditongos *ou* e *ao* (em “*vou ao*”). Todavia, no idioma alemão isso não acontece, sendo que se pronunciam todas as letras e ditongos com pausas, como em “*Ich gehe ins Kino.*”. Por isso, existe esta problemática para alunos portugueses, juntamente com a omissão de letras nos finais das palavras. Relativamente à acentuação, o caso é semelhante ao da língua inglesa. Além destes aspetos, é essencial referir que, na língua portuguesa, é usual escrever-se da mesma maneira que se fala. No entanto, o mesmo não se observa nas línguas alemã e inglesa, pelo que a relação entre a ortografia e a pronúncia poderá ser um obstáculo. Não obstante, associando sons a letras e ditongos poderá facilitar a pronúncia.

Logo, observa-se que a pronúncia é um aspeto complexo dos idiomas, sendo possível afirmar que “The acquisition of a good pronunciation in the target language is commonly held to be the most difficult of all tasks in language learning.” (Paulston & Bruder, 1976, p. 81). De facto, uma multiplicidade de autores reconhece a dificuldade que a pronúncia acerca aos aprendizes de línguas estrangeiras. Por exemplo, Zhang (2009) afirma que a pronúncia é considerada uma das mais difíceis, contudo significativa, característica na aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras. Já Gilakjani & Sabouri (2016), assevera que a pronúncia é um dos maiores desafios que os professores e os alunos enfrentam na aprendizagem de uma língua.

Uma das razões para tal dificuldade é, de acordo com Çakir & Baytar (2014), o facto de alguns dos sons presentes na língua-alvo serem inexistentes na língua materna dos aprendizes, o que revela ser um impedimento de uma pronúncia clara. Ademais, existe também uma falta de confiança e ansiedade aquando da oralidade, que é

influenciada pelo medo que os alunos sentem em pronunciarem palavras erroneamente (Nakazawa, 2012). Gilakjani & Sabouri (2016) concordam com esta premissa, tendo declarado que “Lack of pronunciation skills reduces learners’ self-confidence and limit their social interactions.” (p. 967). Isto resulta numa relutância na aprendizagem da língua, na prática da expressão oral e, conseqüentemente, na interiorização e aperfeiçoamento da pronúncia.

Hirschfeld (2016) menciona que os próprios alunos podem ser um problema para a aquisição da pronúncia. Problemas na compreensão da audição e na articulação de palavras abarcam uma barreira no ato comunicativo. Ademais, cada aluno é único e aprende de maneira diferente, e a sua personalidade e características apresentam, por vezes, obstáculos na sua concentração, conhecimentos e capacidades.

Outro fator relevante para a aprendizagem da pronúncia é a idade, pois estudos indicam que, após a puberdade, ninguém consegue adquirir uma pronúncia de nativo (Paulston & Bruder, 1976). De facto, a *Critical Period Hypothesis* (CPH) afirma que existe um período limite de desenvolvimento durante o qual se pode adquirir uma língua nova com um nível equiparado ao nativo, período esse anterior à puberdade (Birdsong, 1999). Então, a CPH corrobora que, com o passar dos anos, torna-se mais difícil a aquisição de novos conhecimentos. Ou seja, se a pronúncia nunca for revista e aperfeiçoada enquanto as pessoas estão na sua fase de crescimento, à medida que o tempo vai passando, as suas dificuldades vão crescer cada vez mais. Esta situação confere-se neste relatório, visto que os alunos seleccionados para a implementação dos ciclos já se encontram na fase da puberdade.

Neste sentido, pode-se concluir que a pronúncia é um aspeto tremendamente essencial para a comunicação, sendo considerada um “gateway to spoken intelligibility for second language learners” (Reed & Levis, 2015, p. 13). A problemática assenta, todavia, no facto de professores negligenciarem o treino explícito da pronúncia (Niebisch, 2011), que se traduz numa diminuição do conhecimento da mesma e conseqüente desvalorização da sua importância.

Logo, a pronúncia assenta num crucial parâmetro da comunicação, para a qual se deve despendir bastante energia na prática e aprendizagem do sistema dos sons das línguas que estão a ser estudadas (Paulston & Bruder, 1976). De facto, a pronúncia deveria ser mais valorizada e estudada, pois “the very act of pronouncing, not just the

words we transmit, are an essential part of what we communicate about ourselves as people.” (Morley, 1991, p. 489). Neste sentido, reconhece-se que a pronúncia apresenta um relevante impacto na vida pessoal das pessoas e na sua comunicação.

Por outro lado, a pronúncia também define as competências de uma pessoa na comunicação, não só naquilo que diz, como também naquilo que ouve. Por exemplo, pronunciar de forma incorreta vogais ou consoantes pode fazer com que se perceba a palavra errada (Munro, Derwing & Sato, 2006; Balassi, 2011). Isto é, existem várias palavras fonologicamente semelhantes, e apenas a mudança de um som pode gerar outro significado ao conteúdo do discurso, impedir a comunicação por incompreensão ou induzir alguém em erro devido àquilo que se expressa. Para além disso, um ouvinte que tenha uma perceção errada da pronúncia de certas palavras pode também demonstrar dificuldades em perceber o que lhe é dito oralmente. Assim, consciencializando as pessoas acerca de adversidades com a pronúncia trará inúmeros benefícios, tanto à sua própria produção, como também à sua compreensão oral (Harmer, 2001). De facto, muitas pessoas não estão cientes que a sua pronúncia precisa de melhoramentos, o que contribui, como Pauer (2010) diz, a um pensamento de irrelevância da pronúncia na aprendizagem de uma língua.

Assim, é significativa consciencializar os alunos para a importância de uma boa pronúncia, que pode ser feito através do auxílio dos docentes. Contudo, segundo Harmer (2001), alguns professores não valorizam o ensino da pronúncia e “make little attempt to teach pronunciation in any overt way and only give attention to it in passing.” (p. 248). De facto, muitos alunos acreditam que conseguem falar com os seus professores e colegas, logo sentem-se capazes de comunicar com facilidade (Gilakjani, 2016). Todavia, Harmer (2001) contraria esta afirmação, mencionando que os professores estão habituados a ouvir uma pronúncia ineficaz por parte dos alunos, sendo capazes de a decifrar. Ou seja, por vezes os alunos podem ter a ilusão que conseguem pronunciar tudo corretamente, porque sentem que são capazes de tal dentro do seu contexto escolar, quando na realidade iriam demonstrar dificuldades na compreensão e na expressão oral da língua estrangeira com outras pessoas fora do seu círculo habitual.

Logo, é essencial os alunos possuírem uma pronúncia inteligível e, conseqüentemente, uma capacitação comunicativa. Para tal,

“(…) with an increasing focus on communication, has come a growing premium on oral comprehensibility, making it of critical importance to provide instruction that enables students to become, not “perfect pronouncers” of English (…), but intelligible, communicative, confident users of spoken English for whatever purposes they need.” (Morley, 1991, p. 489).

Morley (1991) realça, então, a importância de se fornecer uma instrução e exemplo adequados aos alunos, de forma que eles atinjam uma pronúncia inteligível e sejam capazes de comunicar com confiança na língua inglesa. Na minha opinião, esta perspectiva não só é fundamental na aprendizagem da língua inglesa, mas de qualquer língua estrangeira.

Por outro lado, tal como Morley (1991) menciona, alguns autores também assumem outra opinião quanto à perfeição da pronúncia na questão da língua inglesa, questionando-se se não será suficiente atingir apenas a inteligibilidade, em vez de ter de existir uma precisão e exatidão nativa na pronúncia dos sons. Isto deve-se ao facto de, nos últimos anos, existir um crescendo da população que fala inglês como língua não materna, tendo já superado o número de nativos da língua inglesa. Logo, grande parte da comunicação que é feita é com uma variedade de sons e pronúncia diferentes, na mesma língua (Pennington, 2021). De facto, Morley (1991) questiona-se em relação à definição de “inteligibilidade” na pronúncia, destacando-o como um conceito vago.

Pennington (2021) define o conceito como a capacidade de identificar palavras sequenciais que um falante transmite. Assim, na minha perspectiva, não considero necessário que um aluno deva ter uma pronúncia de nativo, mas é fundamental que toda a gente o perceba com clareza. De facto, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (2018) da disciplina de Inglês, no 11º ano de escolaridade, um objetivo a ser cumprido é que os alunos sejam capazes de se exprimir de forma clara. Assim, ainda que o documento não mencione o vocábulo *pronúncia*, considero que, para que um aluno se exprima de forma clara, precisa de ter uma pronúncia igualmente clara. Por outro lado, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) da disciplina de Alemão, também no 11º ano de escolaridade, já mencionam que os alunos devem ter uma pronúncia que seja suficientemente clara, para que possam ser compreendidos. Logo, entendo que a inteligibilidade, na definição que Pennington (2021) lhe atribui, poderá ser insuficiente para uma pronúncia clara.

Diante disto, a existência de uma pronúncia clara é vital. A perspectiva de Pennington (2021) foi afirmada em relação à língua inglesa, por esta ser uma língua universal. Porém, há ainda uma infinidade de idiomas que não são tão globalizados e, além disso, este relatório foca-se igualmente na pronúncia da língua alemã. De facto, Smeets (2014) afirma que a pronúncia não só é importante para um sucesso relativo à linguística, como também para a interação social do falante, demonstrando, a meu ver e como já foi vincado anteriormente, o incomensurável impacto que a pronúncia apresenta na comunicação.

2.4. *O ensino da pronúncia – estratégias*

É possível afirmar, então, que a pronúncia é um pilar fundamental na aprendizagem de uma língua. Um dos objetivos centrais que os professores têm é que os alunos percebam e que sejam percebidos (Paulston & Bruder, 1976; Purwanto, 2019), o que é apenas alcançável se os alunos possuírem clareza na sua expressão oral. Caso este objetivo não se observe, está-se perante uma falha efetiva na comunicação por parte dos alunos (Harmer, 2001). Desta forma, é também um objetivo dos docentes, como Paulston e Bruder (1976) mencionam, que no ensino da pronúncia haja uma produção de um sistema de sons que não interfira com a comunicação, seja ela do ponto de vista de quem está a falar ou de quem está a ouvir. Assim, pode afirmar-se que um entrave ao ensino da pronúncia e de uma língua estrangeira no seu todo, pode residir na falta de momentos autênticos da língua estrangeira para serem treinadas as suas várias características. De facto, a autenticidade de materiais consegue enriquecer a experiência de aprendizagem da língua dos alunos, em vez de eles se tornarem dependentes no dialeto dos professores (Barani, Mazandarani & Rezaie, 2010). Isto é, os alunos podem obter outra variedade de exemplos através de, por exemplo, materiais auditivos (como músicas, vídeos, diálogos...) que incluam a autenticidade da língua, proveniente de nativos e múltiplos dialetos, que, ainda que possam ser linguisticamente mais complexos, lhes permitem melhorar a sua compreensão do oral e garantir-lhes um maior leque para a imitação.

Para além disso, Odisho (2016) menciona uma abordagem que promove um ensino cognitivo da pronúncia, intitulando-a de PRP – *perception, recognition e production*. Esta abordagem consiste, primeiramente, na perceção da presença de

determinados sons; de seguida, no reconhecimento não só dessa percepção, como também da capacidade de distinção de sons e na identificação das suas diferenças; e, por fim, a produção, que inclui as duas condições anteriores e a capacidade de retenção e reprodução arbitrária dos sons de forma aceitável e precisa. Ou seja, um docente poderia utilizar um método indutivo nesta abordagem, seguindo passo a passo, começando por trazer para a sala de aula palavras com os sons a serem estudados e alertando os alunos para terem em atenção aquilo que se difere uns dos outros, analisando-os e repetindo-os. No final, através da prática, os alunos interiorizariam os novos conhecimentos e seriam capazes de os produzir individualmente. Todavia, o autor refere também um fator que pode dificultar esta abordagem, relacionada com as diferentes línguas envolvidas na aprendizagem. Se a língua materna for de origem diferente da língua estudada, é natural que haja uma maior dificuldade na pronúncia do que se as línguas proviessem do mesmo ramo.

No caso específico deste relatório, a língua materna é o português, uma língua românica, e as línguas estudadas são o inglês e o alemão, línguas germânicas. Neste sentido, pode afirmar-se que existe uma tendência para que os alunos apresentem mais dificuldades na expressão e compreensão oral nas línguas a serem estudadas. Por outro lado, também se pode estabelecer uma comparação em relação a ambas as línguas estrangeiras, inglês e alemão, que apesar de terem a mesma origem, apresentam ainda, assim, uma grande variedade de sons entre ambas, provando que pode também haver complicações na compreensão fonética das mesmas. Assim, conclui-se que a língua materna e o vínculo (ou falta de um) que apresenta com a língua-alvo pode apresentar outro obstáculo à apreensão e aprimoramento da pronúncia. Mehlhorn (2009) menciona que uma estratégia positiva para os alunos na aprendizagem da pronúncia é a percepção dos sons e elementos prosódicos da língua-alvo, que os leva a uma melhor percepção da produção de sons e uma consequente melhoria na pronúncia. Ou seja, alertar os alunos para a acentuação variada das palavras e fornecendo diretrizes para a mesma podem auxiliar os alunos a obterem uma vocalização de palavras mais correta.

Outro aspeto que se deve mencionar é o papel do professor no ensino da pronúncia. O aluno precisa de ter um bom modelo e exemplo, para poder ter uma aprendizagem proveitosa e exata. Caso contrário, não conseguirá progredir na aquisição da língua e das suas proficiências. Aludindo particularmente à pronúncia, um professor

que não apresente uma pronúncia clara, com uma dicção, entoação e ritmo corretos, apresentará um impedimento em relação ao seu ensino e à aprendizagem dos seus alunos. Assim, um professor deve ter conhecimentos sobre as bases da fonética, uma familiaridade com o sistema de sons das línguas materna e alvo e estar ciente das técnicas cognitivas que podem ser implementadas no ensino da pronúncia (Odisho, 2016). De acordo com Hirschfeld (2016), os professores devem reconhecer as dificuldades da pronúncia dos alunos, para depois aplicarem métodos apropriados para a correção da oralidade e exercícios de pronúncia que estão de acordo com as necessidades dos alunos, enquanto os motiva.

Existem abordagens didáticas que permitem uma progressão e aproveitamento máximo dos alunos, sendo que Morley (1991) nomeia uma variedade de técnicas que um “*speech coach*” deverá apresentar em vez de uma simples correção de erros: fornecer informações, exemplos, dicas, sugestões e um feedback construtivo; estabelecer padrões que puxem pelos alunos; proporcionar uma variedade de atividades e oportunidades de prática; apoiar e encorajar os alunos em todos os momentos. Já Hirschfeld (2016) destaca a importância de se apontar os aspetos importantes a rever e cumprir sistematicamente com a sua implementação na sala de aula, sensibilizar os alunos para a pronúncia e a sua importância, incluir uma variedade de atividades auditivas e comunicativas e integrar o treino da pronúncia em todas as ocasiões possíveis: não só em exercícios objetivados para tal, mas também na apreensão de gramática e léxico, por exemplo. Assim, é crucial o professor manter um papel de mentor e de motivador, para poder conectar-se com todos os alunos e proporcionar-lhes todos as ferramentas que eles necessitem para a sua aprendizagem.

De facto, a motivação está diretamente ligada ao sucesso na aprendizagem, pois apenas um aluno que esteja interessado em aprender é que realmente o vai fazer. Logo, para um professor poder transmitir conhecimentos relacionados com a pronúncia, deve fazê-lo através de atividades cativantes, com as quais os alunos se possam identificar e relacionados com os seus interesses. Dörnyei (2003) afirma que a qualidade das atividades implementadas nas aulas de línguas e a maneira como elas são apresentadas demarcam alguma diferença na atitude dos alunos para a sua aprendizagem. Neste sentido, é necessário procurar uma diversidade de exercícios, materiais e jogos didáticos que possam motivar os alunos enquanto desenvolvem as suas competências e

conhecimentos. “A learner will be successful with the proper motivation.” (Douglas Brown, 2000, p. 160).

2.5. *O ensino da pronúncia – materiais, atividades e tipologia de exercícios*

De modo que os alunos estejam encorajados para a aprendizagem, um ponto de partida crucial é a criação de materiais motivadores e apelativos, com atividades diferentes e com as quais os alunos se possam divertir e aprender. Purwanto (2019) mencionou que Levis & Sonsaat (2016) definiram três princípios primordiais a incluir nos materiais criados para o ramo da pronúncia: devem-se focar na inteligibilidade, devem integrar outras competências linguísticas e devem atender a um incentivo adequado e funcional aos professores. Isto é, incluir o treino da pronúncia em qualquer atividade que envolva leitura ou compreensão e produção do oral, por exemplo, são essenciais para a aprendizagem e reconhecimento dos diferentes aspetos da pronúncia, sendo que os professores devem dedicar algum tempo da aula para o seu ensino e prática.

De acordo com Neuber (2007), os materiais de ensino da pronúncia devem também incluir uma variedade de aspetos, entre os quais correção técnica, transmissão do conhecimento de regras da pronúncia, cobertura de áreas relevantes da fonética, variedade de exercícios, transcrições fonéticas e comunicação na leitura e oral. Haber (2022) defende que também se devem incluir outros aspetos de línguas nestes materiais, como a gramática e léxico, que incentivam depois os alunos a trabalharem e a estabelecerem comparações com a sua língua materna ou outras línguas. Este processo desenvolve indutivamente as capacidades linguísticas dos alunos, demonstrando ser um leque de aspetos essenciais e eficientes para se incluir nos materiais. Para além disso, Haber (2022) menciona também alguns auxiliares de ensino que um professor pode usar, como lenços, bolas ou outros tipos de *realia*, incluindo gestos e sentimentos que contribuam para uma melhor retenção da pronúncia por parte dos alunos. Isto é, a criação de atividades cujo objetivo é a prática da pronúncia e que incluam estes objetos (como, por exemplo, a interação entre os alunos através do lançamento de uma bola) podem motivar os alunos para a aprendizagem da mesma, facilitando a interiorização de conhecimentos.

Ademais, a aprendizagem da pronúncia, a meu ver, deve ser feita através de fases. Inicialmente os alunos devem ser introduzidos aos sons e depois serem fornecidos com materiais, primeiro que sejam mais controlados e depois mais livres, para que possam passar por uma fase de prática seguida de produção. Neste sentido, a sua aprendizagem será desenvolvida através de uma progressão, que irá finalizar numa retenção dos sons e capacidade de os produzir arbitrariamente. Chuboda (2007), numa revisão de um livro de exercícios de pronúncia da autoria de Mark Hancock (2004), menciona que os exercícios lá presentes começam por trabalhar nas sílabas e acentuação de palavras, avançam para a prática de sons individuais e, por fim, o livro apresenta uma secção final de exercícios que abordam a entoação numa combinação de palavras. Desta forma, pode observar-se a progressão existente nos exercícios, fundamental para uma aprendizagem sensata da pronúncia. De facto, Hancock (2004) sugere jogos como *Bingo*, *Batalha Naval* e *Labirintos*, que incluem uma variedade de palavras ou sons, que os alunos devem identificar. Por exemplo, numa *Sopa de Letras* poder-se-ia incluir uma miscelânea de palavras, que os alunos teriam de encontrar e, posteriormente, agrupar as que têm a mesma acentuação ou os mesmos sons.

Posto isto, os exercícios para treino de pronúncia implementados na sala de aula podem estar também associados a jogos didáticos que incluam o treino de sons e acentuação de palavras. Esta tipologia de jogos acerca inúmeras vantagens, não só no desenvolvimento das competências sociais e comunicativas dos alunos na sala de aula, mas também permitem aos alunos ter uma fixação mais eficaz de conceitos (Martins, Vaz & Santos, 2010) e, conseqüentemente, usufruírem de uma melhor aprendizagem. De facto, estes jogos são muitas vezes implementados para haver interações entre os alunos, seja a pares ou a grupos, um aspeto que é sempre essencial manter na sala de aula. Adam & Lachmann (2010) afirmaram que este tipo de interações promovem a comunicação e discussões na sala de aula, o que são essenciais para se poder aplicar a CA e a CLT anteriormente definidas. Reinke e Hirschfeld (2014) criaram um livro que se dedica a *Aussprachspiele* (jogos de pronúncia) que podem ser feitos em grupos ou em conjunto na sala de aula, fomentando, desta forma, a comunicação enquanto se pratica a pronúncia de forma motivadora.

Para além disso, é decisivo estes materiais incluírem atividades onde os alunos possam diferenciar os variados sons da língua. Por exemplo, exercícios que envolvem

pares mínimos (palavras que diferem em apenas um som ou fonema e apresentam significados diferentes (Haber, 2022)) permitem aos alunos estabelecerem comparações de sons e, conseqüentemente, entenderem melhor os aspetos particulares da pronúncia. Assim, *cheap* e *sheep*, na língua inglesa, e *stuck* e *Stück*, na língua alemã, são exemplos de pares mínimos e a introdução destas palavras poderia ser feita através da abordagem PRP mencionada anteriormente. Nesta medida, poder-se-iam incluir pares mínimos na sala de aula, fazer a sua leitura e pedir aos alunos para identificarem as diferenças nos sons, obtendo-se, assim, uma perceção dos mesmos, seguida de um reconhecimento. A partir daí, através de prática, os alunos já seriam capazes de os identificar facilmente e produzi-los corretamente, sem necessidade de auxílio. Para além disso, os pares mínimos oferecem a inclusão de uma variedade de sons diferentes, que ajudam na identificação das diferenças entre sons semelhantes.

Ademais, um tipo crucial de materiais que se devem incluir no ensino são materiais de áudio, vídeo e eletrónicos provenientes da internet. Eles trazem inovação à aprendizagem da pronúncia e estão em constante desenvolvimento, fornecendo uma variedade imensa de recursos. De facto, podem-se utilizar materiais que tenham sido criados especificamente para o treino da pronúncia, ou desenvolver maneiras criativas de utilizar recursos que tenham outro objetivo principal (Pennington, 2021). Assim, estes recursos demonstram-se multifacetados: podem-se reproduzir músicas, vídeos, entrevistas ou outros materiais de áudio, os quais os alunos devem ouvir e identificar sons e acentuações; os alunos podem ter acesso a transcritos dos áudios reproduzidos e identificar os sons antes de os ouvirem; ou então os próprios alunos podem-se gravar a si próprios a ler transcritos, e, depois, ouvirem o áudio original. Efetivamente, esta última atividade já começou a ser incluída em alguns manuais escolares, de forma a introduzir um treino diferente da pronúncia. Neste sentido, os alunos podem ter acesso a situações autênticas e dissemelhantes do contexto de sala de aula que, como foi mencionado anteriormente, são essenciais para uma melhor aprendizagem da pronúncia, e reforçam aos alunos a relação direta que a sala de aula tem com o mundo exterior (Abunowara, 2014). Além disso, o uso da tecnologia é uma mais-valia na geração de agora, pois servem os alunos, nativos digitais, numa maneira mais compreensiva e significativa (Merç, 2015), motivando-os.

3. Capítulo III – Metodologia

Este relatório segue um método de investigação-ação, que normalmente se divide em duas partes, tal como o nome indica: a investigação e a ação (Burns, 2009). Segundo a autora, a investigação está relacionada com a observação sistemática, análise de desenvolvimentos e mudanças que ocorrem, que influenciam a maneira como se atua. A ação, por outro lado, envolve processos sociais contínuos, que inclui desenvolvimentos e intervenções com o objetivo de melhorar ou mudar algo (Burns, 2009). Por essa razão, é necessário implementar um estudo, que inclua um plano de recolha de dados e um plano de ação. Neste sentido, o presente capítulo irá descrever a parte da investigação e recolhas de dados deste projeto e, depois, o plano de ação implementado. Ademais, este PIA integra um estudo com cariz qualitativo.

3.1. Ferramentas de recolha de dados - investigação

De forma a se poder obter um estudo válido, que apresente respostas à questão central definida, é necessário definir um objetivo, que esse estudo esteja associado a uma metodologia fidedigna, que tenha uma conduta e recolha de dados apropriadas e uma análise de interpretação lógica (Garg, 2016). Por essa razão, estarão explicitados nos subcapítulos seguintes as ferramentas utilizadas para a recolha de dados.

3.1.1. Observações – apontamentos e grelhas

Ao longo das aulas que assisti e que lecionei no estágio pedagógico, desenvolvi um processo de observação na sala de aula. Este processo tem um papel central no ensino e aplicá-la no PIA demonstrou-se fundamental, de forma a obter dados cruciais das competências dos alunos. Os professores de línguas ficam mais sensibilizados não só para com os seus processos de instrução, mas também para a aprendizagem dos seus alunos, através da observação na sala de aula (Farrell, 2011). De facto, esta observação permitiu-me definir o caminho que tomei neste relatório, tal como está descrito no Capítulo I, pois pude entender as dificuldades que os alunos demonstraram na sua aprendizagem. Para além disso, pude obter uma variedade de dados que me elucidaram que o treino da pronúncia seria um aspeto a praticar com os alunos. Esses dados foram registados na forma de transcrições fonéticas de palavras que os alunos pronunciaram erradamente.

Neste sentido, ao longo das aulas dedicadas à pronúncia, foram também apontadas palavras através do processo de observação em grelhas que criei (cf. Anexos 3 e 4), uma para cada disciplina. Cada grelha tinha o nome dos alunos da turma correspondente⁸ e espaços para se poderem apontar as palavras que incluíssem os sons estudados que fossem pronunciadas correta e incorretamente. Visto que não me era possível anotar todas as palavras enquanto lecionava as aulas, as minhas orientadoras de estágio de cada disciplina e a minha colega de estágio auxiliaram-me neste processo e fizeram variadas anotações nas aulas dos ciclos. Posteriormente, as palavras erradas foram transcritas foneticamente para a respetiva língua, Alemão ou Inglês, para se perceber de forma escrita qual tinha sido o erro do aluno. Este método permitiu-me perceber as dificuldades e o progresso de cada aluno individual e se estava a conseguir interagir com todos ao longo das aulas. Para além disso, as grelhas apresentavam também um local para a data, para que eu pudesse seguir a linha de progresso de cada aula e obter informações essenciais para a realização deste PIA.

3.1.2. Gravações de áudio

O avanço das tecnologias digitais expandiu significativamente as possibilidades e variedade de instrução da pronúncia (Derwing & Munro, 2015). Uma dessas possibilidades é o uso de gravações de áudio na sala de aula que, segundo Morley (1991), é um auxílio que muitos professores podem usar para guiar os seus alunos a reconhecer a sua própria fala e a dos seus colegas. Para além disso, o autor também afirma que o uso de áudios entre pares e grupos pode ajudar a contribuir para um trabalho cooperativo e de melhoria entre os alunos.

Assim, por ser uma integração positiva na aprendizagem, e para que eu pudesse obter dados mais autênticos, decidi utilizar gravações de áudio na sala de aula. Isto é, o uso de gravações permitiu-me obter situações concretas de cada um dos alunos e, como as podia ouvir repetidamente, este método revelou-se mais fidedigno. Assim, pedi aos alunos para, em diversas atividades comunicativas nas aulas, gravarem com os seus

⁸ De forma a manter o anonimato dos alunos, os nomes dos mesmos foram tapados nos Anexos 3 e 4.

telemóveis aquilo que estivessem a produzir, para posteriormente me reencaminharem⁹. O facto de os alunos terem acesso às gravações foi também um aspeto positivo, pois disse-lhes que eles podiam, mais tarde, ouvir aquilo que fossem gravando, para perceberem os aspetos onde falharam, o que podiam melhorar e o progresso que tiveram.

Decidi utilizar este método em ambos os ciclos, implementando-o também em atividades de grupo e a pares, para incentivar os alunos a trabalharem em conjunto e a contribuírem de forma positiva para as atividades propostas. Por fim, com o auxílio destas gravações de áudio pude fazer transcrições fonéticas das palavras proferidas pelos alunos que, como mencionei anteriormente, serão transcrições mais confiáveis devido à sua origem.

3.1.3. Questionários

Um aspeto importante a ter em conta neste PIA era a opinião individual dos alunos e, para tal, apliquei variados questionários ao longo do ano. De acordo com Brown (2001), um questionário é qualquer instrumento escrito aplicado a participantes, que inclui uma série de questões ou afirmações, as quais devem ser respondidas através da seleção de uma possibilidade já existente ou redigindo uma resposta. Empreguei questionários às minhas turmas, pois os mesmos são particularmente eficientes na obtenção de informação a uma grande escala (Brown, 2001). É essencial mencionar que todos os questionários aplicados eram anónimos, isto é, nenhum aluno se identificou em qualquer forma ou momento ao longo dos mesmos. Ademais, as questões colocadas em todos os questionários foram, essencialmente, baseadas nas minhas perceções e observações daquilo que considerei relevante em cada momento.

3.1.3.1. Primeiro questionário

O primeiro questionário que distribuí pelos alunos de ambas as turmas foi no mês de fevereiro de 2023 (cf. Anexos 1 e 2), como mencionado no Capítulo I. A primeira parte deste questionário encaixa na categoria de questionários factuais (Dörnyei & Dewaele, 2023), visto que tratou dados caracterizantes do progresso escolar

⁹ As gravações foram feitas com a autorização dos encarregados de educação. Para além disso, os números de telemóvel dos alunos não foram gravados e as suas mensagens foram eliminadas após as transcrições terem sido anotadas.

dos alunos: curso, língua materna, línguas aprendidas, etc. De seguida, as Partes 2 e 3 já se relacionavam com questões de atitudes, abrangidas por opiniões, atitudes, interesses e valores (Dörnyei & Dewaele, 2023). As questões colocadas nestas partes diziam respeito às motivações de aprendizagem dos alunos, da importância que atribuíam às várias competências de língua e às suas opiniões quanto ao seu desempenho nas mesmas e na pronúncia inglesa e alemã. Ademais, o objetivo deste questionário foi obter informações individuais sobre cada aluno, de forma a poder ajudar a delinear os objetivos deste PIA, complementando-o com as observações feitas.

3.1.3.2. *Questionário do primeiro ciclo*

No final do primeiro ciclo, em março de 2023, apliquei um questionário (cf. Anexos 5 e 6), para que os alunos pudessem, em primeiro lugar, autoavaliar as suas competências adquiridas através das aulas de pronúncia, e, de seguida, dar as suas opiniões em relação a essas aulas. Neste sentido, todas as questões feitas foram de cariz comportamental. As opções de respostas foram baseadas na Escala de Likert, cuja intenção é medir a direção da opinião (com o “concordo” e “discordo”) e a sua intensidade (com o “totalmente” ou não) (Albaum, 1997).

Assim, na primeira parte, os alunos puderam escolher respostas entre “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”, cujas questões estavam todas relacionadas com as aprendizagens obtidas ao longo das aulas, com questões generalizadas. Três das questões tinham também uma pergunta “Porquê?”, para que os alunos pudessem elucidar-me na(s) razão(ões) das suas escolhas. Esta parte permitiu-me avaliar a perceção que os alunos tiveram dos seus conhecimentos, tanto *a priori* como *a posteriori* das aulas do primeiro ciclo. Na Parte II do questionário, os alunos tiveram de responder a perguntas sobre as aulas de pronúncia, dando a sua própria opinião, positiva e/ou negativa. As suas respostas auxiliaram-me a definir aquilo que faria sentido implementar no Ciclo 2 deste PIA.

3.1.3.3. *Questionário do segundo ciclo*

Nas disciplinas de Inglês e de Alemão, em maio de 2023, distribuí um último questionário aos alunos (cf. Anexos 7 e 8), no final do segundo ciclo deste PIA. Mais uma vez, o questionário centrou-se em questões de atitude. Neste caso, a primeira parte voltou a incluir a seleção de possibilidades já existentes (as quais eram também

“Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”), mas, desta vez, com perguntas específicas direcionadas a cada um dos sons aprendidos. Algumas questões incluíram, também, uma questão para pedir a justificação da resposta. Estas questões concederam-me uma ideia daquilo que os alunos sentiram que aprenderam ou não. Por outro lado, a segunda parte do questionário incluía questões de resposta aberta acerca de aulas de pronúncia no geral, que me fizeram entender se os alunos tinham interesse nas mesmas e qual a importância que lhes conferiam, não só relativamente à sua aprendizagem no passado, mas também na do seu futuro.

3.2. Plano de ação

Através das observações efetuadas nas aulas, descritas no Capítulo I, pude objetivar a questão central “*Que estratégias podem contribuir para a melhoria da pronúncia dos alunos de determinados sons em sala de aula de língua estrangeira?*”. Naturalmente, após definir um enquadramento teórico (cf. Capítulo II), procurei esclarecer a metodologia a aplicar, definida no presente capítulo, de forma a poder estruturar um plano de ação do PIA para as disciplinas de Inglês e de Alemão.

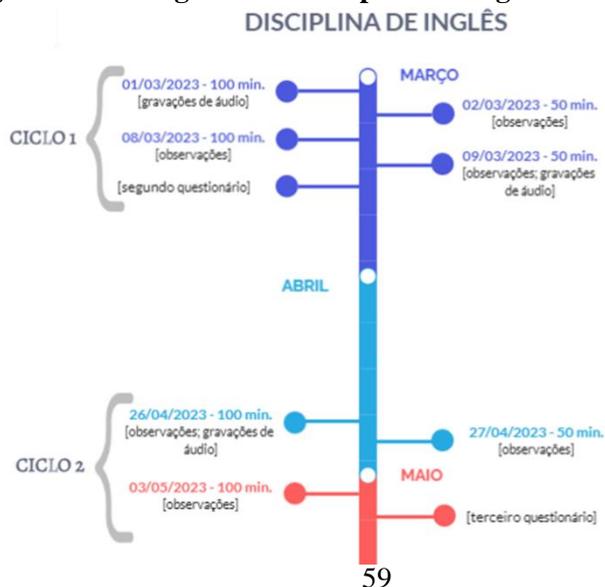
Relativamente à disciplina de Inglês, para poder responder à questão central, decidi procurar os sons os quais os alunos apresentassem mais dificuldades e que fossem, no geral, os mais difíceis para falantes da língua portuguesa como língua materna. De seguida, na implementação das estratégias, entendi ser mais positivo usar exercícios inicialmente reprodutivos, mas, depois, que fossem mais produtivos. Este parecer esteve baseado num sentido de progressão, do mais fácil para o mais difícil, que queria adicionar a este PIA e que achei vital existir. Para além disso, considerei que assim faria mais sentido, pois, apesar de haver alunos que assumiram ter dificuldades em alguns aspetos da pronúncia (cf. Capítulo I, 1.3.2.1. *Questionário inicial de Inglês*), a maioria sentia-se confiante nas suas capacidades. De facto, tal como descrevi na caracterização da turma, estes alunos, no geral, não demonstravam grandes dificuldades na língua inglesa, especialmente a nível de compreensão, léxico e interação. Então, como também já detinham muitos anos da sua aprendizagem, estando num nível mais elevado, pensei que teria mais consciência a implementação de exercícios mais complexos e produtivos, de forma a poder desafiar os alunos.

Por outro lado, na disciplina de Alemão, os alunos estavam apenas no segundo ano de aprendizagem da língua, pelo que seria demasiado complexo apresentar atividades tão desafiantes como em Inglês. Ainda assim, implementei o mesmo método na escolha dos sons, selecionando aqueles que já tinha reparado serem de maior dificuldade para os alunos, juntamente com sons mais centrais da língua alemã. Assim, como achei que seria importante tornar as aulas dinâmicas, de forma a aumentar a motivação e quebrar o pouco à-vontade que existia entre os alunos da turma (descrito na caracterização da turma, Capítulo I), procurei realizar atividades de cooperação entre os alunos. Estas atividades seguiram a mesma linha de pensamento como em Inglês, sendo inicialmente reprodutivas e, mais tarde, envolvendo alguma produção oral.

Para além disso, no auxílio da definição da implementação dos exercícios no Ciclo 1 de ambas as disciplinas, a distribuição do questionário inicial e as observações das aulas precedentes ao início dos ciclos foram um meio para uma pré-observação. De seguida, para poder decidir o rumo do Ciclo 2 das disciplinas, utilizei as observações e dados recolhidos no Ciclo 1. Ao longo das atividades dos ciclos das disciplinas de Inglês e Alemão, incluí os três métodos de recolha de dados mencionados: apontamentos de palavras nas grelhas através da observação das aulas, gravações de áudios de exercícios nos quais houvesse reprodução e/ou produção oral e uma aplicação de um questionário no final dos ciclos.

De seguida, apresentam-se esquemas que esclarecem quando se deu cada ciclo de intervenção de cada disciplina:

Figura 5 - Cronograma da disciplina de Inglês



FONTE: elaborada pela autora

Figura 6 - Cronograma da disciplina de Alemão



FONTE: elaborada pela autora

Pode observar-se na Figura 5 e Figura 6 que, para cada disciplina, houve sensivelmente dois meses entre cada ciclo. Desta forma, nesse tempo os alunos puderam interiorizar e pôr em prática as suas aprendizagens do primeiro ciclo. No segundo ciclo decidi confirmar se essa interiorização se verificou, e as atividades que implementei no mesmo tinham, também, esse propósito.

4. Capítulo IV – Ciclo 1 do projeto de investigação-ação

Neste capítulo será descrito o primeiro ciclo, implementado nas disciplinas de Inglês e de Alemão. Ao longo das aulas, tal como foi descrito no Capítulo I, pude observar variadas dificuldades a nível da pronúncia das línguas alemã e inglesa por parte dos alunos. Assim, de forma a contornar as suas dificuldades, mas sem tornar o tema demasiado complexo, decidi fazer uma seleção prévia dos sons a trabalhar com os alunos em ambas as disciplinas. A seleção foi feita com base não só nos erros que fui ouvindo por parte dos alunos, mas também de acordo com as típicas dificuldades que alunos (portugueses) demonstram na pronúncia (cf. Capítulo II). Ademais, as atividades implementadas em ambas as disciplinas são, na sua generalidade, distintas umas das outras, particularmente devido ao facto de ter os mesmos alunos em ambas as turmas.

Seguidamente, serão então descritos os sons selecionados, a implementação e resultados da prática dos mesmos nos subcapítulos seguintes, que se referem ao Ciclo 1 das disciplinas de Inglês e de Alemão.

4.1. Ciclo 1 da disciplina de Inglês

4.1.1. Preparação das atividades implementadas

Inicialmente, baseando-me nas minhas observações, decidi selecionar os sons presentes na seguinte tabela:

Tabela 1 - Sons selecionados para a disciplina de Inglês

Som	Transcrição fonética	Exemplo de palavra
1. “sh”	/ʃ/	<i>shy</i> - /'ʃaɪ/
2. “ch”	/tʃ/	<i>choose</i> - /'tʃu:z/
3. “h”	/h/	<i>home</i> - /'həʊm/
4. “th”	/θ/	<i>three</i> - /'θri:/
5. “th”	/ð/	<i>they</i> - /'ðei/
6. “-s”	/s/	<i>shops</i> - /'ʃɒps/
7. “-s”	/z/	<i>Mars</i> - /'mɑ:z/
8. “-s”	/əz/	<i>wishes</i> - /'wɪʃ·əz/
9. “-ed”	/ɪd/	<i>wanted</i> - /'wɒn.tɪd/
10. “-ed”	/d/	<i>moved</i> - /'mu:vɪd/

11. “-ed”	/t/	<i>locked</i> - /'lɒkt/
------------------	-----	-------------------------

FONTE: elaborada pela autora

Os sons seleccionados trazem diversas vezes algumas dificuldades aos alunos, uma vez que são sons semelhantes uns com os outros ou difíceis de pronunciar. Em relação aos sons /f/ e /tʃ/, são sons que frequentemente os alunos não sabem diferenciar, acabando por pronunciar da mesma forma. O som /h/ é, ao contrário da língua portuguesa, pronunciado na língua inglesa, na maior parte das palavras que incluem a letra *h*. Esta disparidade entre a língua materna e a língua estrangeira gera dúvidas, sendo que a primeira acaba por influenciar a segunda, logo a letra *h* muitas vezes não é pronunciada, quando deveria ser; por outro lado, por vezes os alunos também acrescentam o som /h/ em palavras que não o possuem. Para além disso, o facto do som /θ/ não existir na língua portuguesa abarca uma grande dificuldade, de uma maneira geral, que acaba por ser pronunciado como /t/. Desta forma, as interpretações erradas entre palavras (mencionadas previamente no Capítulo II) podem acontecer devido a este fator, como por exemplo nos pares mínimos *three* e *tree*, ou seja, basta o primeiro som ser pronunciado de forma incorreta que o significado da palavra altera drasticamente. No entanto, ocasionalmente o contexto em que se insere o diálogo pode esclarecer eventuais dúvidas que surjam. Relativamente aos sons /s/, /z/, /əz/, /ɪd/, /d/ e /t/ no final das palavras, a existência de diversas formas de pronunciar as letras *s* e *ed* pode gerar confusões, pois também são aspetos que diferem da língua portuguesa.

De seguida, dada a definição dos sons a praticar, defini as atividades que queria implementar no primeiro ciclo. Considerei que uma abordagem inicial de exercícios reprodutivos, seguidos de exercícios reprodutivo-produtivos (exercícios que provêm de um *template* previamente fornecido e dão origem a, por exemplo, uma produção oral ou escrita por parte dos alunos (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2014)), iria desenvolver as capacidades dos alunos da melhor forma.

4.1.2. Contextualização e caracterização das atividades implementadas

A implementação do primeiro ciclo do PIA da língua inglesa ocorreu nos dias 1, 2, 8 e 9 de março de 2023. As aulas dos dias 1 e 8 foram de 100 minutos, enquanto as dos dias 2 e 9 foram de apenas 50 minutos. O tema destas aulas abrangeu o começo da

unidade *Brave New World* do manual escolar de Inglês implementado pela ESE (*Top Teen 11*¹⁰), relacionado com tópicos sobre ADN e a edição de genes.

Na primeira aula deste ciclo, o objetivo geral traçado para a mesma foi uma preparação para a introdução do ensino da pronúncia. Ou seja, a única atividade dedicada ao PIA foi a gravação de áudios individuais que os alunos fizeram. Ao longo da aula, os alunos deslocaram-se, à vez, para o corredor com o intuito de gravarem um áudio a ler palavras de uma lista que eu lhes tinha fornecido (cf. Anexo 9). É importante referir que as palavras incluídas na lista foram todas retiradas dos textos do manual relacionados com o tema das aulas em questão, uma vez que devem ser fornecidas aos alunos atividades cujo *background* e contexto estejam interligados, de forma a auxiliá-los (Paran, 1996). Além disso, procurei usar palavras apropriadas para o nível dos alunos e que, ao mesmo tempo, tivessem associado algum aspeto de pronúncia que eu tinha planeado introduzir na sala de aula. Os alunos não tiveram qualquer acesso *a priori* às palavras, tendo-as visto pela primeira vez apenas quando foram gravar o áudio. Decidi implementar esta atividade desta maneira, pois o objetivo destes áudios era obter dados mais detalhados de cada aluno quanto à sua pronúncia antes de qualquer prática realizada em aula, e para, posteriormente, demonstrar aos alunos erros que eles cometiam na sua pronúncia. Desta forma, os alunos não puderam procurar com antecedência a forma correta da dicção de cada palavra.

Através dos dados obtidos nestas gravações (cf. subcapítulo 4.3.1 *Apresentação e análise dos resultados das atividades implementadas*) avancei para a aula seguinte. No começo desta aula decidi fazer uma introdução com um jogo de vocabulário, no qual apresentei definições de palavras e os alunos tinham de as conseguir descobrir. Todas as palavras no jogo faziam parte da lista que eles tinham gravado, logo estavam conectadas com a aula anterior e com o tema e, além disso, permitiram-me fazer uma transição para a parte seguinte da aula, na qual treinei a pronúncia com os alunos. Assim, voltei a mostrar a lista das palavras e, primeiramente, decidi questionar os alunos se consideravam a pronúncia um aspeto importante numa língua. As respostas que obtive foram todas positivas, pois os alunos responderam que, sem uma pronúncia clara, não

¹⁰ Gonçalves, M. E., & Faria, S. (2022). *Top Teen 11*. Areal Editores.

conseguem perceber nem ser percebidos. Esta observação feita foi relevante, dado que Paulston & Bruder (1976) e Purwanto (2019) afirmaram o mesmo (cf. Capítulo II).

Então, fui mostrando aos alunos cada palavra da lista uma a uma e pronunciei-as propositadamente de maneira errada (como alguns pronunciaram nas gravações), tendo pedido aos alunos para decidirem se as pronunciava corretamente e, se não, qual era a maneira certa. Neste sentido, optei inicialmente por uma perspectiva indutiva, que é essencial para fortalecer um processo de consciencialização e, conseqüentemente, nutrir um desenvolvimento de pensamento dos alunos que os leva às suas próprias conclusões (Larsen-Freeman, 2001).

Seguidamente, distribuí uma ficha informativa com os sons selecionados (cf. Tabela 1), como pronunciá-los e diretrizes associadas aos mesmos (cf. Anexo 10). Então, fiz uma breve revisão com os alunos, retomando os exemplos da ficha e pedindo-lhes para repetirem em voz alta, ora em grupos ora individualmente. No final, expliquei-lhes a existência do alfabeto fonético, explicitando que podem encontrar as transcrições fonéticas das palavras nos dicionários e, caso necessitem, confirmar a pronúncia das palavras dessa maneira. No entanto, mesmo tendo projetado os diferentes grafemas da língua inglesa, vinquei aos alunos que não precisavam de os saber. De facto, Harmer (2001) afirma que não é necessário usar os símbolos fonéticos na aprendizagem da pronúncia, pois a repetição é suficiente para os alunos entenderem as diferenças. Ainda assim, o autor assevera que é positivo consciencializar os alunos para a sua existência.

De seguida, de forma a confirmar se os alunos perceberam as ideias gerais das diretrizes, forneci palavras que apresentavam os variados sons e fui pedindo aos alunos para as pronunciarem em voz alta e individualmente. De facto, fiz uma preparação prévia antes da aula, tendo definido, de forma geral, que alunos ia escolher para dizerem cada palavra. Esta seleção foi feita através dos dados obtidos nos áudios, no sentido em que pedi aos alunos que tinham dificuldades em sons específicos para pronunciarem as palavras com esses mesmos sons.

Por fim, no final da aula, decidi implementar o jogo do bingo (cf. Anexo 11), no qual incluí sons revistos, confirmando se os alunos os tinham consolidado através de pares mínimos. Para além disso, os pares mínimos que incluí envolviam vogais longas e curtas, como por exemplo as palavras *ship* e *sheep*, de forma a introduzir esse aspeto da

pronúncia indutivamente e perceber em que patamar os alunos estavam em relação à sua percepção e conhecimento. O procedimento do jogo retratou-se da seguinte forma: cada aluno recebeu um cartão de bingo, que tinham várias versões; eu li aleatoriamente as palavras do cartão do bingo vencedor e os alunos foram riscando as palavras que ouviam; o primeiro aluno que riscasse as palavras todas tinha de gritar “-*Bingo!*” para ganhar. No fim, revi as várias palavras diferentes com os alunos para diferenciar todos os sons que apareceram e esclarecer dúvidas que tivessem surgido.

Depois, na terceira aula do ciclo, comecei por escrever no quadro as palavras “*scientific advancement*” (relacionadas com o tema da unidade das aulas descritas), para que os alunos pudessem trabalhar em grupos e gerar outras palavras usando as letras das duas palavras fornecidas. As opções para essas palavras são extensas, contudo os alunos poderiam escrever palavras como *science*, *cement*, *ten*, entre outras. Através desta atividade, pude não só trabalhar o vocabulário dos alunos, mas também rever alguns aspectos da pronúncia com as palavras que eles criaram. Ademais, eu própria levei algumas palavras já preparadas para fornecer exemplos que precisava para introduzir a acentuação de palavras e as vogais longas e curtas.

Após a atividade, distribuí duas fichas informativas aos alunos: uma sobre as diretrizes da acentuação de palavras (cf. Anexo 12) e outra sobre vogais longas e curtas (cf. Anexo 13). Concluída a revisão de cada ficha, apresentei também outros exemplos, os quais pedi aos alunos para pronunciarem e repetirem em conjunto. De forma a relembrar e consolidar todos os sons da aula anterior, a acentuação e as vogais, preparei uma atividade com os alunos: um ditado mútuo (cf. Anexo 14). Esta atividade consistiu num trabalho a pares, o qual apresentava um texto com lacunas diferentes para cada aluno. Os alunos deveriam ditar o texto um ao outro, tendo em especial atenção a forma como pronunciavam as palavras dos espaços em branco, para que as proferissem da maneira mais clara e correta possível. Seguidamente, facultei um *feedback* do exercício aos alunos, repetindo com eles as palavras e vincando os sons importantes. No restante tempo da aula o tema já foi conduzido para a aprendizagem de um item gramatical, não estando tão conectado com o treino da pronúncia. Entretanto, no final da aula proporcionei informações essenciais aos alunos acerca da aula seguinte, na qual iriam realizar um debate. Assim, dividi a turma em dois grupos e instruí os alunos para

prepararem argumentos para um debate relacionado com a edição de genes em humanos.

Desta forma, a última aula deste ciclo centrou-se no debate, no qual os alunos tiveram de argumentar e falar livremente acerca do tema. Enquanto os alunos falavam, estive atenta à pronúncia deles para, caso fosse necessário, fazer correções no final. Esta atividade permitiu que os alunos usassem a língua inglesa de forma livre, sem controlo, ainda que eu lhes tenha alertado para atentarem à sua pronúncia. Assim, os alunos produziram, relacionado com o tema da unidade, e desenvolveram o seu pensamento crítico, sendo que esta atividade interativa, por estar relacionada com eventos do mundo, podem ter sido do interesse dos alunos (Vdovina & Gaibisso, 2013). Ademais, ao mesmo tempo, os alunos puderam pôr em prática a sua pronúncia de maneira mais fluída e autêntica. Contudo, poucos alunos participaram ativamente no debate, pois a maioria dos alunos teve pouco à vontade para o fazer, dado que sentiam vergonha para falarem em público. Assim, apesar de alguns terem contribuído para a preparação do debate na discussão de ideias que cada grupo teve previamente, ao longo do debate acabaram por apenas observar as interações. No final, distribuí uma pequena ficha de autoavaliação (cf. Anexo 15) relativa à preparação do debate e ao seu desempenho no mesmo, para não só fomentar as suas capacidades de autocrítica, como obter um *feedback* da perspetiva pessoal dos alunos quanto àquilo que produziram.

No final destas quatro aulas, pedi aos alunos para se gravarem novamente a ler uma lista de palavras diferente (cf. Anexo 16), mas que possuía de igual forma os mesmos aspetos de pronúncia que a outra. O objetivo destas gravações era confirmar se os alunos demonstraram progresso e melhoria no seu conhecimento da pronúncia, relativamente ao início do ciclo. Para além disso, distribuí também aos alunos um segundo questionário (cf. Anexo 5) para preencherem, de forma a eu ter um *feedback* da perspetiva deles quanto às aulas dedicadas à pronúncia no primeiro ciclo e, eventualmente, obter sugestões para o que melhorar ou modificar no Ciclo 2.

4.1.3. Apresentação e análise dos resultados das atividades implementadas

No presente subcapítulo, irei apresentar os resultados obtidos ao longo do primeiro ciclo da disciplina de Inglês, através dos áudios gravados, das observações feitas e do questionário implementado, como mencionado no Capítulo III.

Inicialmente, apresento na Tabela 2 as palavras que incluí na primeira lista (cf. Anexo 9), a transcrição fonética¹¹ correta de cada uma delas e exemplos da pronúncia, com erros, dos alunos.

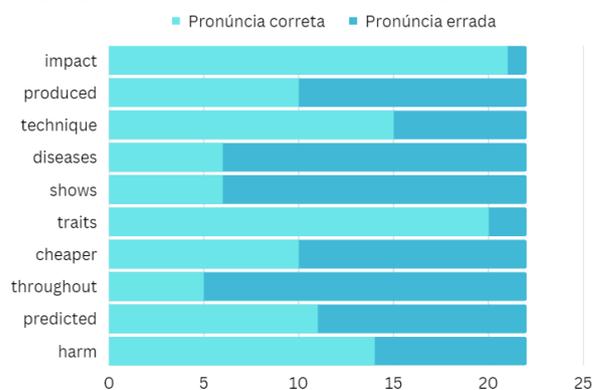
Tabela 2 - Transcrições fonéticas da primeira lista de palavras de Inglês

Palavra	Transcrição fonética (UK EUA)	Pronúncia errada dos alunos ¹²
1- <i>impact</i>	/ˈɪmpækt/ (nome) /ɪmˈpækt/ (verbo) ¹³	/ˈɪmpakt/
2- <i>produced</i>	/prəˈdjuːst/ /prəˈduːst/	/prəˈdusd/; /prəˈdusəd/
3- <i>technique</i>	/tekˈniːk/	/ˈtekniːk/
4- <i>diseases</i>	/diˈziːzɪz/	/dɪˈzɪz/; /dɪˈsiːzɪz/; /dɪˈzɛz/; /dɪˈziːzɛz/; /dɪˈzaiɛzɪz/
5- <i>shows</i>	/ʃəʊz/ /ʃoʊz/	/ʃɔʊs/; /ʃoʊs/; /ʃoʊ/
6- <i>traits</i>	/treɪts/	/trɪts/
7- <i>cheaper</i>	/ˈtʃiːpə/	/ˈʃiːpər/; /ˈtʃiːpɪr/
8- <i>throughout</i>	/θruːˈaʊt/ /θruːˈaʊt/	/θruː/; /θruːˈgaʊt/; /trɔːˈgaʊt/; /tˈraʊt/; /θruːˈhaʊt/; /θraʊˈgaʊt/
9- <i>predicted</i>	/priˈdɪktɪd/	/prɛˈdɪktəd/; /prɪˈdɪkt/; /prɪˈdɪktəd/
10- <i>harm</i>	/hɑːm/ /hɑrm/	/ɑːrm/; /wɜːrm/

FONTE: Resultados obtidos nas gravações de áudio

De seguida, apresenta-se o Gráfico 7, que indica a quantidade de alunos que pronunciaram bem e mal cada uma das palavras.

Gráfico 7 – Ratio dos alunos que pronunciaram bem e mal as palavras da primeira lista de Inglês



FONTE: Resultados obtidos nas gravações de áudio

¹¹ Visto que decidi não escolher entre os dialetos da Inglaterra e dos Estados Unidos da América, será feita a transcrição fonética das palavras que apresentam uma pronúncia distinta em ambos os dialetos.

¹² Algumas transcrições fonéticas apresentam símbolos portugueses e que não existem no alfabeto fonético inglês, uma vez que alguns sons proferidos pelos alunos são influenciados pela sua língua materna e não estão abrangidos na pronúncia inglesa.

¹³ Esta palavra, dependendo da sua função linguística, pode ter uma acentuação diferente.

Alguns alunos faltaram a esta primeira aula, logo o total de gravações desta lista de palavras foi de 22, apesar do total dos alunos da turma ser 26. Ainda assim, foi possível aferir que os erros que se mostraram mais dominantes, em que a maioria dos alunos errou, foram nas palavras *throughout*, *shows*, *cheaper*, *diseases* e *produced*. Neste sentido, as dificuldades incidiram-se mais no som /θ/, na diferença entre os sons /ʃ/ e /tʃ/ e nos finais das palavras. Ademais, pode observar-se que os alunos tiveram também mais problemas em pronunciar palavras com várias sílabas. É também importante salientar que apenas um aluno conseguiu pronunciar de forma correta todas as palavras, demonstrando aquilo que apontei desde o início: os alunos não estavam cientes dos erros de pronúncia que cometiam. Para além disso, apenas um aluno errou na palavra *impact*, contudo 10 alunos pronunciaram com acentuação na primeira sílaba (*im-*), e 11 com acentuação na segunda (*-pact*). Apesar de ambas as maneiras estarem corretas (quando não existe um contexto), ponderei se os alunos sabiam a diferença entre as duas, daí ter incluído esta palavra. De facto, quando expliquei esta regra de acentuação aos alunos, todos ficaram admirados, provando que eles não sabiam diferenciar ambas as situações.

Também se pôde observar que nenhum dos alunos apresentou ter uma pronúncia influenciada pelo inglês britânico, o que se poderá justificar pelo facto de eles terem mais acesso ao inglês dos EUA através de filmes, músicas e outros tipos de cultura.

Neste sentido, através destes dados recolhidos, consegui concluir que:

- Tal como se pode observar na Tabela 2, os alunos apresentaram uma multiplicidade de erros de pronúncia nas palavras seleccionadas. Os erros que cometeram foram maioritariamente erros que eu já tinha antecipado (como não saber a diferença entre /ʃ/ e /tʃ/, não pronunciar o /h/, e não saber pronunciar o som /θ/, entre outros).
- Surgiram, também, outros problemas relacionados com a pronúncia que eu não tinha previamente assinalado, como não pronunciar o final das palavras (em especial as palavras que acabam em “-s” e outras em “-ed”) e não pronunciar corretamente alguns ditongos, como *ea* e *ai*.
- Revelou-se também significativo que alguns alunos demonstraram, no geral, ter dificuldades em pronunciar palavras que, na minha opinião, não advêm da influência da língua materna ou distúrbios na fala (como a incapacidade de dizer o som /θ/). De facto, considero que alguns alunos tentaram pronunciar certas palavras que não conseguiam de forma aleatória, o que revela falta de conhecimento e prática de compreensão, expressão e produção oral.

De seguida, ao longo da segunda aula do ciclo, foram registadas várias palavras que os alunos disseram, usando-se as listas já mencionadas na Metodologia (cf. Capítulo III), que estão presentes na seguinte tabela:

Tabela 3 - Palavras pronunciadas pelos alunos na segunda aula – Ciclo 1 de Inglês

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética (UK EUA)	Pronúncia errada dos alunos ¹⁴
1. <i>engaged</i>	2	1	/m'geɪdʒd/	/m'geɪdʒɛd/
2. <i>chair</i>	1	0	/tʃeəz/ /tʃer/	-
3. <i>cars</i>	1	2	/kɑ:z/ /karz/	/kars/
4. <i>throughout</i>	1	1	/θru:'aʊt/ /θru:'aʊt/	/θru'gaʊt/
5. <i>chart</i>	1	0	/tʃɑ:t/ /tʃɑ:rt/	-
6. <i>thick</i>	1	0	/θɪk/	-
7. <i>grows</i>	1	0	/grəʊz/ /grouz/	-
8. <i>eight</i>	1	0	/eɪt/	-
9. <i>tenth</i>	1	0	/tɛnθ/	-
10. <i>harm</i>	1	0	/hɑ:m/ /hɑ:rm/	-
11. <i>hope</i>	1	0	/həʊp/ /hoʊp/	-
12. <i>buses</i>	1	0	/'bʌsɪz/	-
13. <i>faith</i>	1	0	/feɪθ/	-
14. <i>produced</i>	1	0	/prə'dju:st/ /prə'du:st/	-
15. <i>three</i>	1	0	/θri:/ /θri/	-
16. <i>sheep</i>	1	0	/ʃi:p/	-
17. <i>hitch</i>	1	0	/hɪtʃ/	-
18. <i>dice</i>	1	0	/daɪs/	-
TOTAL	19	4		

FONTE: Resultados obtidos das observações

Todas estas palavras foram registadas após a entrega e revisão das diretrizes da pronúncia (cf. Anexo 10) e foram pronunciadas por 17 alunos diferentes. Nesta aula, os alunos demonstraram estar bastante motivados, incluindo alunos que costumavam ter mais dificuldades na língua. Os alunos com poucas dificuldades provaram ter conhecimentos mais sólidos sobre a pronúncia inglesa, ainda que alguns tenham cometido alguns erros de pronúncia e tenham ficado consciencializados de alguns aspetos de língua que antes não possuíam. Ainda assim, houve alguns casos de alunos

¹⁴ Algumas transcrições fonéticas apresentam símbolos portugueses e que não existem no alfabeto fonético inglês, uma vez que alguns sons proferidos pelos alunos são influenciados pela sua língua materna e não estão abrangidos na pronúncia inglesa.

que perceberam indutivamente alguns aspetos da pronúncia, antes de eu ter de explicar. Por exemplo, um aluno descreveu a diferença que existe ao não pronunciar o /h/ em *harm* (prejudicar), pois ficaria *arm* (braço), apresentando dois significados completamente distintos. Assim, o aluno reiterou também a importância que a pronúncia apresenta numa língua. Ademais, depois de eu ter dito de forma errada o som /θ/, propositadamente (pronunciei /t/), outro aluno conseguiu perceber logo o erro, explicando indutivamente onde se coloca a língua para se poder pronunciar o som /θ/. Para além disso, eu reparei que um aluno em particular tinha bastantes dificuldades em pronunciar o som /θ/. Por essa razão, insisti com ele para treinar o som sozinho e, mais tarde, quando lhe pedi para pronunciar a palavra *three*, não teve dificuldades. Em relação ao jogo do bingo implementado, nenhum aluno revelou dificuldades, sendo que todos perceberam as diferenças entre os pares mínimos. No entanto, um aluno com algumas dificuldades achou que tinha tido bingo, pois não assinalou corretamente uma das palavras. De resto, nenhum aluno confundiu nenhuma palavra.

Posteriormente, na aula seguinte, foram registadas as seguintes palavras, proferidas por 20 alunos diferentes:

Tabela 4 - Palavras pronunciadas pelos alunos na terceira aula – Ciclo 1 de Inglês

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética (UK EUA)	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>cheers</i>	1	1	/tʃiəz/ /tʃɪrz/	/ʃɪrz/
2. <i>China</i>	2	0	/tʃaɪnə/	-
3. <i>overestimate</i>	1	0	/əʊvə'restɪmeɪt/ /oʊvə'estəmeɪt/	-
4. <i>mankind</i>	1	0	/mæn'kaɪnd/	-
5. <i>emsure</i>	2	0	/ɪn'ʃɔːr/ /ɪn'ʃɔr/	-
6. <i>window</i>	1	0	/'wɪndəʊ/ /'wɪndoʊ/	-
7. <i>international</i>	3	0	/ɪntə'næʃnəl/ /,ɪntər'næʃnəl/	-
8. <i>decision</i>	1	0	/dɪ'sɪʒən/	-
9. <i>pretty</i>	1	0	/'prɪti/	-
10. <i>crops</i>	1	0	/krɒps/	-
11. <i>firefighter</i>	0	1	/'faɪə', 'faɪtə/ /'faɪr, 'faɪtər/	/faɪr' faɪtər/
12. <i>risks</i>	1	0	/'rɪks/	-
13. <i>probability</i>	1	0	/,prɒbə'bɪləti/ /,prəbə'bɪləti/	-
14. <i>address</i>	3	0	/'ædres/ (nome) /ə'dres/ (verbo)	-
15. <i>increased</i>	1	0	/'ɪn'kriːst/	-

16. <i>unpublished</i>	1	1	/ʌn'pʌblɪʃt/ /ən'pʌblɪʃt/	/ən'pʌblɪʃ/
17. <i>publicity</i>	1	0	/pʌ'blɪsəti/ /pə'blɪsəti/	-
18. <i>easy-going</i>	1	0	/'i:zi,gəʊɪŋ/ /'i:zi-'gəʊɪŋ/	-
19. <i>controversial</i>	1	0	/'kɒntərə'vɜ:ʃəl/ /'kɑntərə'vɜɪʃəl/	-
20. <i>take</i>	1	0	/teɪk/	-
21. <i>three</i>	1	0	/θri:/	-
22. <i>hurt</i>	1	0	/hɜ:t/ /hɜ:rt/	-
23. <i>crew</i>	1	0	/kru:/	-
TOTAL	28	3		

FONTE: Resultados obtidos das observações

Esta terceira aula focou-se mais na acentuação, mas a maior parte dos alunos demonstrou ter percebido tudo, ainda que algumas das palavras fossem fáceis de se pronunciar indutivamente. Tal como se pode observar na Tabela 4, houve poucas palavras que geraram dificuldade, entre as quais *cheers* e *unpublished*, que se demonstraram serem erros do tópico da aula anterior, que foram posteriormente corrigidos. No entanto, existiu uma palavra que gerou bastantes dúvidas nesta aula, *firefighter*, pois a generalidade da turma estava com dúvidas acerca da sua acentuação. Ainda assim, os alunos foram acompanhando e, de facto, quando surgiu a diferença de acentuação na palavra *address*, três alunos distintos conseguiram perceber antes de eu intervir qual era a diferença (relacionada com a sua função linguística). Logo, pode atentar-se que, apesar de alguns alunos não terem revelado grandes dificuldades na pronúncia das palavras, puderam conhecer curiosidades e razões para as quais se pronunciam de certa forma. Assim, estas aulas também se revelaram úteis para estes alunos, visto que, se alguma vez se depararem com dúvidas na pronúncia, terão diretrizes que os poderá esclarecer.

Na última aula do ciclo, dia 9 de março de 2023, na qual os alunos realizaram um debate, apenas obtive registos de cinco alunos diferentes, uma vez que apenas estes alunos falaram ao longo do debate. Relativamente à sua pronúncia, os alunos revelaram todos ter bastante fluência, sendo que se registaram os seguintes vocábulos:

Tabela 5 - Palavras mencionadas pelos alunos no debate

research	beneficial (x2)	advances	helping	diversity
healthy	looks	reduce	practical	happier
cure	higher	helpful	quality	diseases (x3)

FONTE: Resultados obtidos nas observações

Os alunos apenas revelaram dificuldades na palavra *diseases*. De facto, dois alunos não a conseguiram pronunciar corretamente, sendo que um não pronunciou o plural (/di'zi:z/) e o outro disse de forma errada o primeiro *s* da palavra (/di'si:ziz /). Ainda assim, outro aluno foi capaz de dizer a palavra corretamente.

Relativamente à autoavaliação do debate que distribuí, estes cinco alunos selecionaram todos que foram capazes de se expressarem corretamente na língua inglesa. Quanto aos restantes alunos, apesar de terem preenchido o formulário, não se pode considerar este tópico, pois não se expressaram ao longo do debate.

Todavia, é possível afirmar que os dados recolhidos neste debate, apesar de positivos, não foram surpreendentes. Os cinco alunos que participaram ativamente no debate são alunos com poucas dificuldades na língua inglesa, por isso, não foi possível obter dados de alunos com mais dificuldades na língua.

Porém, pude obter dados mais completos nas gravações da leitura da segunda lista de palavras (cf. Anexo 16), no final do primeiro ciclo, que se encontram apresentadas na seguinte tabela:

Tabela 6 - Transcrições fonéticas da segunda lista de palavras de Inglês

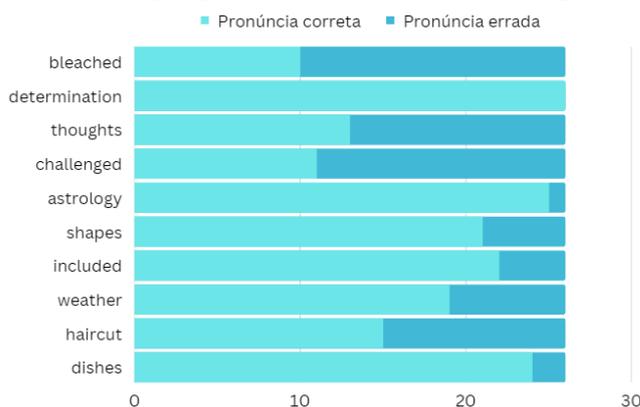
Palavra	Transcrição fonética (UK EUA)	Pronúncia errada dos alunos ¹⁵
1. <i>bleached</i>	/bli:ʃt/	/bli:ʃ/; /bli:ʃɛd/; /bli:ʃt/; /bli:ʃ/
2. <i>determination</i>	/dɪ,tɜ:mɪ'neɪʃn/ /dɪ,tɜ:mə'neɪʃn/	-
3. <i>thoughts</i>	/θɔ:ts/ /θɑ:ts/	/taʊts/; /tɔt:s/; /θaʊts/
4. <i>challenged</i>	/'ʃælɪndʒd/ /'ʃæləndʒd/	/'ʃæləndʒ/; /'ʃæləndʒɛd/; /'ʃæləndʒd/
5. <i>astrology</i>	/əs'trɒlədʒi/ /əs'trælədʒi/	/əstrələ'dʒaɪ/
6. <i>shapes</i>	/ʃeɪps/	/ʃeɪps/
7. <i>included</i>	/ɪn'klu:dɪd/	/ɪn'klud/; /ɪn'kludt/;
8. <i>weather</i>	/'weðə/ /'weðər/	/'weɪðər/; /'eðər/; /'wɒtər/
9. <i>haircut</i>	/'heəkʌt/ /'her,kʌt/	/'er,kʌt/; /'her,kɒt/; /'her,kouʔ/; /her'kʌt/
10. <i>dishes</i>	/'dɪʃɪz/	/dɪ'ʃɪz/; /'dɪʃɛz/

¹⁵ Algumas transcrições fonéticas apresentam símbolos portugueses e que não existem no alfabeto fonético inglês, uma vez que alguns sons proferidos pelos alunos são influenciados pela sua língua materna e não estão abrangidos na pronúncia inglesa.

FONTE: Resultados obtidos nas gravações de áudio

Seguidamente, pode-se observar o Gráfico 8, que apresenta a quantidade de alunos que pronunciaram bem e mal cada uma das palavras da lista, sendo que desta vez todos os alunos da turma (26) estavam presentes na aula e fizeram a gravação.

Gráfico 8 - Ratio dos alunos que pronunciaram bem e mal as palavras da segunda lista de Inglês



FONTE: Resultados obtidos nas gravações de áudio

Através dos dados obtidos, observa-se que os alunos no geral cometeram menos erros relativamente às primeiras gravações, notando-se os efeitos positivos que as aulas de pronúncia implementadas tiveram. Ainda assim, alguns alunos continuaram com dúvidas em alguns sons, em particular em palavras que acabam em *-ed*. De facto, é possível observar que 16 alunos erraram a pronunciar a palavra *bleached*, alguns não só no som final, mas também porque confundiram os sons /tʃ/ e /ʃ/. No entanto, considero que houve uma melhoria na turma na capacidade de diferenciar esses sons, visto que apenas dois alunos leram /ʃ/ na palavra *challenged* e quatro alunos leram /tʃ/ em *shapes*. Por outro lado, a dificuldade no som /θ/ continuou a ser significativa, pois apenas uma minoria dos alunos foi capaz de pronunciar a palavra *thoughts*, Ainda assim, nenhum aluno confundiu o som /ð/, sendo que os erros na palavra *weather* focaram-se no ditongo *-ea*.

Em suma, através destes dados recolhidos, pode concluir-se que:

- As palavras que os alunos mais erraram foram *bleached* e *challenged*, relativamente ao final da palavra, e *thoughts*, relacionado com o som /θ/ e o

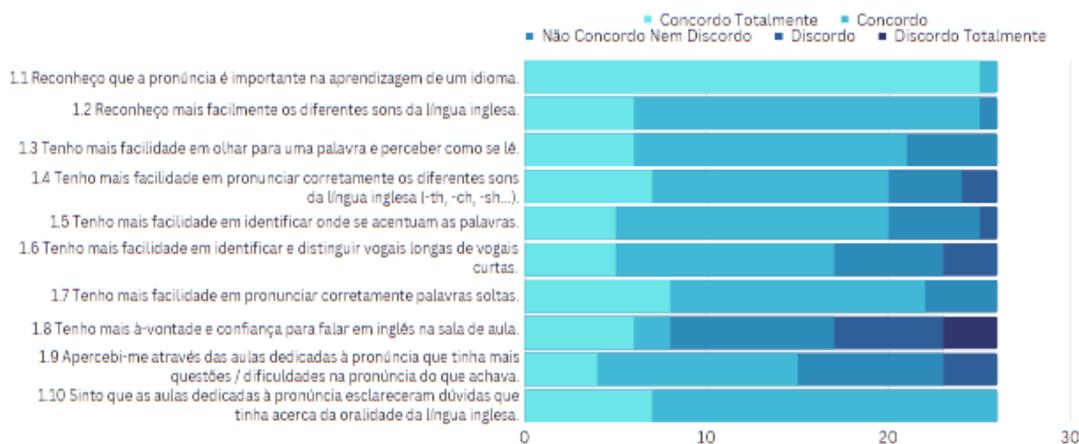
ditongo *-ou*. Assim sendo, eram estes os sons que deviam ser mais trabalhados com a turma nas aulas seguintes.

- Alguns alunos continuaram a apresentar dificuldades na pronúncia de alguns sons que não foram revistos, que, a meu ver, vincam ainda mais a falta de prática da compreensão e produção da oralidade por parte dos alunos.

No geral, é possível afirmar que se denotou uma melhoria na pronúncia dos alunos ao longo desta semana do primeiro ciclo, ainda que não em todos os aspetos pretendidos. Para além disso, os alunos ficaram mais consciencializados dos seus problemas na pronúncia e de como os enfrentar. Todavia, também senti uma certa dificuldade no ensino da pronúncia, tal como se pode observar nos dados, que está relacionado, a meu ver, com a maior dificuldade da retenção da pronúncia com uma idade mais avançada (cf. Capítulo II). Visto que os alunos já aprendiam a língua inglesa há muitos anos, considerei que tiveram uma dificuldade acrescida para retificar erros que já existiam há algum tempo. Ou seja, os erros de pronúncia que os alunos cometiam tiveram alguma tendência para continuar, ainda que no momento das atividades os alunos conseguissem corrigi-los.

Por fim, apresentam-se agora os resultados do segundo questionário que apliquei em Inglês (cf. Anexo 5), no final do ciclo, de forma a obter uma ideia da progressão que os alunos sentiram que tiveram ao longo destas aulas.

Gráfico 9 – Respostas dos alunos na primeira parte do segundo questionário de Inglês



FONTE: Resultados obtidos no segundo questionário

Nestes resultados, pode observar-se que os alunos, no geral, tiveram uma opinião positiva das aulas dedicadas à pronúncia, sendo que a grande maioria selecionou que concordava que passou a ter uma melhor percepção e competência para uma pronúncia correta na língua inglesa. Contudo, na questão 1.8 nota-se uma disparidade significativa de resultados relativamente às outras questões, devido a uma variedade de respostas, que se centram em “Não concordo nem discordo”, “discordo” e “discordo totalmente”. Como justificação destas opiniões, a maior parte dos alunos respondeu que tinham vergonha e medo de errar, ansiedade em falar em voz alta e medo de ser alvo de troça por parte da turma. Estas justificações estão não só a par com aquilo que os alunos já me tinham explicado após o primeiro questionário que preencheram (cf. Capítulo I), mas também com as dificuldades acompanhadas na aprendizagem da pronúncia, relacionadas com a falta de confiança e medo (cf. Capítulo II).

Para além disso, em relação à alínea 1.9, obtive justificações para respostas assinaladas com “discordo” e “nem concordo nem discordo” como “*Não tinha grandes dificuldades na pronúncia.*”; “*Houve certas coisas que eu percebi que não conhecia. Mas, maioritariamente, já conseguia distinguir a pronúncia das palavras.*”; “*Pronunciava a maior parte bem, mas certas palavras não.*”. Por outro lado, também obtive respostas para justificação de “concordo” e “concordo totalmente” como “*Alguns aspetos de pronúncia que não tinha noção que eram assim.*”; “*Havia algumas palavras que não pronunciava bem*”; “*Descobri ter mais dificuldades do que achava*”; “*Porque achava que sabia pronunciar algumas palavras e afinal pronunciava mal.*”. Assim, comprova-se que os alunos ficaram mais consciencializados e cientes de aspetos mais particulares da pronúncia.

Relativamente à questão 1.10, apenas obtive respostas de “concordo” e “concordo totalmente”, que provam também a utilidade positiva destas aulas, através de comentários dos alunos como “*Aprendi a pronunciar palavras que não sabia pronunciar.*” e “*Porque nos ajudaram a perceber regras acerca da língua.*”.

Em relação à segunda parte do questionário, pode observar-se no Anexo 17 algumas das respostas¹⁶ dos alunos. Neste sentido, as respostas dadas foram positivas,

¹⁶ De forma a anonimizar os alunos, a forma masculina foi tratada como neutra.

no geral, sendo que a grande maioria dos alunos demonstrou ter gostado das aulas e daquilo que aprenderam e as ter considerado úteis. Contudo, alguns alunos com menos dificuldades não sentiram tanta utilidade pessoal para a melhoria das suas capacidades com estas aulas. Ainda assim, as respostas obtidas estão, mais uma vez, em concordância com a metodologia de atividades propostas, sendo que se evidenciou que os alunos se sentiram motivados com os jogos implementados e que estes os fizeram aprender. Além disso, as dinâmicas que trouxe para a aula, como o debate, também foram do agrado dos alunos e contribuíram para a sua comunicação. A implementação de jogos de grupo e a pares também deleitou os alunos, tendo provado que diferentes interações na sala de aula são um aspeto crucial para a aprendizagem (cf. Capítulo II).

Por fim, os resultados obtidos neste questionário também me fizeram definir algumas decisões que tomei para as aulas do Ciclo 2 deste PIA. Isto é, alguns alunos sentiram-se desconfortáveis por terem sido chamados por mim para responderem sozinhos e em voz alta; assim, decidi evitar criar atividades que não os fizessem sentir assim nas aulas seguintes, de forma a tentar deixar os alunos mais à-vontade na sala de aula. Para além disso, alguns alunos comentaram que consideraram que as aulas de pronúncia foram muito seguidas e, em conjugação com algumas opiniões de alguns não terem achado as aulas úteis, decidi que seria melhor lecionar aulas cujo objetivo era também o treino da pronúncia de forma mais suave e indireta, sem que fosse óbvio para os alunos que estavam a treiná-la.

4.2. *Ciclo 1 da disciplina de Alemão*

4.2.1. *Preparação das atividades implementadas*

Da mesma forma que fiz uma escolha prévia dos sons a tratar nas aulas de Inglês, na vertente do Alemão não foi distinto. Após uma seleção cuidadosa, decidi treinar com os alunos, particularmente, os sons apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 - Sons selecionados para a disciplina de Alemão

Som	Transcrição fonética	Exemplo de palavra
1. “z”	/ts/	<i>zwei</i> - /'tsvai/
2.1 “ch”	/ç/	<i>ich</i> - /'iç/
2.2 “ch”	/x/	<i>nach</i> - /'na:x/
3. “sp”	/ʃp/	<i>Sport</i> - /'ʃpɔrt/

4. “st”	/ʃt/	<i>Straße</i> - /'ʃtra:sə/
5. “y”	/y:/	<i>typisch</i> - /'ty:pɪʃ/
6. “g”	/k/	<i>Zug</i> - /'tsu:k/
7. “-ig”	/ɪç/ /ɪk/	<i>fertig</i> - /'fɛrtɪç/ /'fɛrtɪk/
8. “ng”	/ŋ/	<i>singen</i> - /'zɪŋən/
9. “h”	/h/	<i>Haus</i> - /'haus/

FONTE: elaborada pela autora

Como se pode observar, os sons exibidos na Tabela 7 são bastantes distintos dos das línguas portuguesa e inglesa, provando a complexidade distinta que o idioma alemão apresenta. O som representado pela letra “z” é bastante diferente do português, e muitos alunos são influenciados pela língua materna e pronunciam de igual forma em ambas as línguas. O mesmo pode ser referido em relação aos sons /ʃp/ e /ʃt/, que os alunos tendem a pronunciar como o fariam em português, ainda que a combinação daquelas duas letras não exista no início de palavras portuguesas. Em relação ao som /h/, considero que, no geral, será o som mais fácil para os alunos pronunciarem, pois apesar da língua portuguesa não ter um *h* aspirado, os alunos já estão ligeiramente habituados ao som devido à língua inglesa. Quanto aos restantes sons presentes na Tabela 7, são todos bastante distintos da percepção que um falante do português poderá ter. Particularmente, os sons representados pelas transcrições fonéticas /ç/, /ŋ/ e /y:/ são os que podem gerar mais dificuldades nos alunos, não só a relembrar, mas também a pronunciar, por serem sons tão dissemelhantes daqueles que englobam a língua portuguesa.

Para além destes sons, decidi também relembrar os alunos das diferentes vogais com *Umlaut* (¨) e ditongos, que se revelam ser sons particulares da língua alemã com os quais os alunos da turma demonstraram ter dificuldades (Tabela 8).

Tabela 8 - Vogais e ditongos selecionados para a disciplina de Alemão

Som	Transcrição fonética	Exemplo de palavra
1. “ä”	/ɛ:/	<i>Nähe</i> - /'nɛ:ə/
2. “ö”	/ø:/	<i>mögen</i> - /'mø:gn/
3. “ü”	/y:/	<i>früh</i> - /'fry:/
4. “eu”	/ɔy/	<i>euch</i> - /'ɔyç/
5. “ie”	/i:/	<i>viel</i> - /'fi:l/

6. “ei”	/ai/	<i>frei</i> - /'frai/
7. “äu”	/ɔy/	<i>Träume</i> - /'trɔymə/

FONTE: elaborada pela autora

Relativamente a estes sons, apesar de serem extremamente trabalhados desde o início da aprendizagem da língua, considere-os fundamentais para a revisão que pretendia, uma vez que muitos alunos ainda demonstravam confundir alguns deles, ou não saber ao certo como os pronunciar. Ademais, tal como os outros sons presentes na Tabela 7, estes também são bastante diferentes dos sons que a língua portuguesa apresenta, ou seja, é expectável que os alunos tenham dificuldades na sua pronúncia.

Após a definição dos sons, fui delineando as atividades que queria implementar neste primeiro ciclo que, tal como no Ciclo I de Inglês, se focaram essencialmente na reprodução e na reprodução-produção. Neste caso, quis insistir um pouco mais na reprodução, em comparação com o Ciclo 1 de Inglês, visto que a língua alemã é uma língua mais complexa e os alunos estavam apenas a frequentar o segundo ano de estudo da língua. Por esta razão, a produção, tanto oral como escrita, era um desafio que muitas vezes se torna demasiado complicado para os alunos.

4.2.2. Contextualização e caracterização das atividades implementadas

A implementação do primeiro ciclo do PIA da disciplina de Alemão ocorreu em março de 2023 e decorreu ao longo de cinco aulas de 100 minutos cada. O tema da unidade revolveu-se no tópico *Junge Leute*, o capítulo 4 presente no manual escolar da disciplina de Alemão adotado pela ESE, *Deutsch: Einfach toll! Neu 11*¹⁷. Assim, decidi percorrer o caminho das vantagens e desvantagens das redes sociais, tendo-me focado no *cyberbullying* e no surgimento dos *influencers*.

Assim, na primeira aula lecionada, introduzi o tópico do *cyberbullying* através de um texto e perguntas associadas ao mesmo, que decorreu ao longo dos primeiros 50 minutos da aula. No decorrer dessa parte da aula pedi também aos alunos para gravarem áudios no corredor a ler palavras de uma lista que lhes forneci (cf. Anexo 18), tal como

¹⁷ Vilela, M., & Lapa, C. (2022). *Deutsch: Einfach toll! Neu 11*. Porto Editora

no Ciclo 1 da disciplina de Inglês, que ocorreu primeiro cronologicamente, descrito nos subcapítulos anteriores. O propósito destes áudios revelou-se ser o mesmo em ambas as disciplinas, isto é, pretendia obter dados extras de todos os alunos da turma, em relação ao seu início no percurso da prática da pronúncia.

Após a análise ao texto, a segunda parte da aula começou, na qual eu pedi aos alunos para atentarem as palavras que estavam destacadas a negrito no texto (cf. Anexo 19) e, individualmente, solicitei que lessem cada uma das palavras em voz alta. Neste sentido, procurei novamente que os alunos tivessem uma abordagem indutiva à percepção inicial dos sons, avançado depois para uma análise mais detalhada de cada um deles com os alunos. Para tal análise, distribuí uma ficha informativa que incluía os sons específicos, as vogais e os ditongos que escolhi (cf. Tabela 7 e Tabela 8) e informação sobre vogais longas e curtas (cf. Anexo 20). Todavia, esta ficha informativa incluía lacunas correspondentes a cada som para os alunos preencherem com as letras que eles achassem mais apropriadas para simbolizarem cada um dos sons. De facto, eu tomei a decisão de não mostrar o alfabeto fonético alemão aos alunos, pois como a língua já é complexa e os alunos estavam apenas no segundo ano de aprendizagem da mesma, considerei que não faria sentido complicar mais a abordagem feita à pronúncia. Após a análise a cada um dos sons da ficha e respetiva repetição das palavras, mostrei novas palavras aos alunos, de modo a praticar o conhecimento que lhes tinha sido fornecido. De seguida, para consolidar e finalizar a aula, apresentei um jogo de dominó (cf. Anexo 21) aos alunos, no qual imprimi peças de dominó com palavras que os alunos, a pares, tinham de interligar. O objetivo deles era ligar as palavras que apresentavam os mesmos sons, sons esses que estivessem incluídos na ficha informativa. Este jogo serviu também o propósito de despertar outro dos vários estilos de aprendizagem dos alunos, a cinestética, vistos como maneiras específicas para se processar informação, que melhoram a compreensão, aprendizagem e retenção de informação (Zare, 2012).

Depois, lecionei a segunda aula deste ciclo, que se iniciou novamente com uma introdução e desenvolvimento do tema das aulas, que neste caso tratou o mundo dos *influencers*. Já na segunda parte da aula, comecei por colar peças de dominó no quadro, pois os alunos não conseguiram finalizar o jogo da aula anterior e, como eles se demonstraram motivados e entusiasmados com o mesmo, decidi trazer o jogo de novo, aproveitando para fazer também uma pequena revisão com a turma toda em conjunto.

Posteriormente, introduzi um segundo jogo, *das Laute-Spiel* (o jogo dos sons), que consistia em várias tabelas com palavras diferentes. A cada tabela estava associado pelo menos um som, que eu mencionei em voz alta no início do jogo, e os alunos tinham de riscar as palavras que continham o som da tabela. No final, a sombra das palavras riscadas formava uma letra em cada tabela e os alunos tinham de combinar as letras para descobrirem a palavra-chave (cf. Anexo 22). Esta atividade conectava a escrita com o som, pois os alunos, através do som que me ouviram a dizer, tinham de o corresponder à forma escrita do mesmo.

Seguidamente, a aula progrediu para uma análise da acentuação de algumas palavras que estavam presentes no jogo dos sons, sendo que depois complementei este conhecimento com uma ficha informativa que compreendia diretrizes para a acentuação de palavras alemãs (cf. Anexo 23). No sentido de acabar a aula de forma motivadora e, ao mesmo tempo, consolidar o novo conhecimento, organizei um jogo usando uma bola (que Haber (2022) realçou ser importante na aprendizagem – cf. Capítulo II). Projetei conjuntos de palavras no quadro e, a cada ronda, o aluno com a bola deveria escolher uma das palavras, trautear a sua acentuação, salientando a sílaba tónica, e atirar a bola a um colega que teria de adivinhar qual a palavra escolhida, lê-la em voz alta e iniciar uma ronda nova. É relevante salientar que os jogos escolhidos para estas duas aulas do primeiro ciclo (o dominó, o jogo dos sons e o jogo da acentuação das palavras) foram todos inspirados no livro redigido por Reinke e Hirschfeld (2014), como mencionado no Capítulo II. No entanto, procurei adaptar os jogos à minha essência como professora e, especialmente, à personalidade dos alunos da turma de alemão.

Na terceira aula deste ciclo fiz uma revisão geral do tema das aulas, mas, ao mesmo tempo, dediquei um pouco de tempo à prática da pronúncia. Inicialmente, pedi aos alunos para descreverem uma imagem, tendo procurado trabalhar um pouco a produção oral mais livre. Depois, apliquei um ditado mútuo, tal como fiz em Inglês, no qual os alunos tinham de ditar uma entrevista um ao outro, preenchendo depois espaços em brancos (cf. Anexo 24). As palavras em falta tinham todas pelo menos um som que pertencia à lista que tinha sido praticada em aula, para que os alunos pudessem consolidar esses sons. Forneci um *feedback* em relação à pronúncia das palavras e, já na segunda parte da aula, dei a tarefa aos alunos de escreverem a pares a sua própria entrevista de *influencers* e de, no final, apresentarem-na. Esta produção escrita,

relacionada mais uma vez com os interesses dos alunos, é essencial no ensino de línguas (Kaye, 2007), e contribuiu para a prática de vários aspetos de língua, inclusive a pronúncia, todos interligados. Para a apresentação, levei um microfone falso, de modo a trazer *realia* para a sala de aula e poder criar de forma motivadora um exercício de *role-playing*. No final, distribuí uma ficha de autoavaliação aos alunos relativa à produção, tanto escrita como oral, da entrevista (cf. Anexo 25).

Uma vez que, no final destas três aulas, ainda dava para se observar muitas dificuldades na pronúncia dos alunos, decidi que era fundamental lecionar mais duas aulas, de forma a poder praticar mais extensivamente a pronúncia com os alunos. Para além disso, como os alunos tinham dificuldades com os sons em si, decidi que seria melhor focar-me apenas nesse aspeto mais simples, sendo que não trabalhei mais a acentuação. De facto, dividi os sons todos que foram trabalhados (cf. Tabela 7) a meio, tendo praticado metade numa aula e outra metade noutra. Procurei incluir as vogais e os ditongos em ambas as aulas.

Lecionei, então, uma quarta aula, exclusivamente dedicada à pronúncia e produção oral. No início da aula distribuí puzzles de imagens que os alunos tiveram de resolver e, de seguida, descrever. Enquanto os alunos descreveram, fui anotando palavras que diziam de forma errada para não me esquecer e, no final, escrevi-as no quadro, para rever e relembrar com eles as diretrizes da pronúncia que já lhes tinha fornecido (técnica mencionada por Harmer, 2001). Para fortalecer estas diretrizes, mostrei um vídeo¹⁸ de um nativo alemão a vincar a forma como se pronunciam os sons, tendo pedido aos alunos para repetirem os sons e os exemplos de palavras de cada vez que apareciam. Este vídeo trouxe também autenticidade da língua às aulas, cuja importância foi destacada no Capítulo II, tendo ajudado os alunos a terem uma nova perspectiva dos sons. De seguida, para ter a certeza de que os alunos tinham entendido os sons, distribuí pequenos cartões com os sons escritos (“*sp*” (/ʃp/), “*st*” (/ʃt/), “*z*” (/ts/), “*y*” (/y:/), “*ch*” (/ç/) e “*ch*” (/x/)) por todos os alunos. Com isto, pedi que todos repetissem o som três vezes seguidas em voz alta e individualmente, dissessem uma palavra que conhecessem com esse som e que trocassem de cartão com o colega do

¹⁸ YourGermanTeacher. (2021, September 21). *German Pronunciation for Beginners A1 | Aussprache Basics A1* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nl77g2VWysE> (acedido a 24/06/2023)

lado, para fazerem novamente mais uma ronda, desta vez cada um com um som diferente. Posteriormente, na segunda parte da aula, entreguei aos alunos uma ficha de trabalho (cf. Anexo 26) que continha uma lista de palavras que eles deviam distribuir numa tabela, colocando-as nas colunas de acordo com os sons correspondentes. Nessa lista, estavam também incluídas palavras que não continham nenhum dos sons da tabela, que os alunos também tinham de identificar e outras que podiam pertencer a mais do que uma coluna. Ademais, após atribuírem cada palavra ao seu espaço correto, os alunos tinham de acrescentar duas palavras novas a cada coluna. No final da aula, os alunos tiveram de escrever frases que incluíssem palavras com os sons dados e lê-las em voz alta.

Na quinta e última aula do primeiro ciclo de Alemão, no dia 30 de março de 2023, trabalhei os restantes sons que faltavam com os alunos. Comecei por mostrar e distribuir a letra de uma música alemã¹⁹ (cf. Anexo 27), sendo que pedi aos alunos para identificarem e lerem em voz alta palavras com sons que já tinham estudado. Esta parte da aula trouxe não só autenticidade da língua, como também um pouco de cultura alemã, essenciais para a aprendizagem dos alunos. Depois, fiz um sorteio com os alunos, no qual eles foram divididos em quatro grupos e atribuídos com um som (“-g” (/k/), “-ig” (/iç/ ou /ik/), “-ng” (/ŋ/) e “-h” (/h/)) que tinham de apresentar para os seus colegas. Nessa apresentação, explicavam o som e como se pronunciava, esclareciam como apareciam nas palavras e mencionavam pelo menos cinco exemplos de palavras que incluíssem o som. Nesta atividade, pretendia também que os alunos se “mascarassem” de professores, pedindo aos seus colegas para repetirem e esclarecendo dúvidas. Após as apresentações, decidi implementar uma outra atividade usando novamente a bola, visto que o jogo que tinha feito com os alunos com a mesma (na segunda aula do ciclo) tinha-se revelado um sucesso e motivou-os bastante. Desta forma, para fomentar a sua aprendizagem, criei um jogo que consistia no seguinte: eu dizia um som e o aluno que tivesse a bola tinha de dizer uma palavra que tivesse esse som; o aluno atirava depois a bola para um colega que tinha de dizer uma palavra diferente com esse som, repetindo-se sucessivamente até eu trocar o som, que indicava

¹⁹ DIE TOTEN HOSEN. (2012, March 22). *Die Toten Hosen // „Tage wie diese“* [Offizielles Musikvideo] [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=j09hpp3AxIE> (acedido a 24/06/2023)

uma nova ronda. Seguidamente, os alunos tiveram de realizar exercícios de uma ficha de trabalho (cf. Anexo 28) que distribuí. O primeiro exercício continha letras desordenadas de algumas palavras que os alunos deviam ordenar. A pista que lhes forneci era que cada palavra apresentava um dos sons que tinham sido trabalhados ao longo da aula. Depois, os alunos tinham de escrever frases utilizando essas mesmas palavras para, no final, lerem as frases em voz alta.

Assim, estas duas últimas aulas acabaram por ser mais intensivas, mas os alunos puderam trabalhar mais a fundo cada um dos sons. As atividades que trouxe acabaram por se focar bastante na reprodução, mas, como explicitiei anteriormente, considerei que era necessário simplificar, para que os alunos pudessem interiorizar os conhecimentos de pronúncia de melhor forma.

Por fim, no final do ciclo, voltei a pedir aos alunos para gravarem áudios enquanto liam uma segunda lista de palavras (cf. Anexo 29) e para preencherem outro questionário (cf. Anexo 6), relativo às aulas que foram lecionadas ao longo deste primeiro ciclo da disciplina de Alemão.

4.2.3. Apresentação e análise dos resultados das atividades implementadas

Neste subcapítulo irei apresentar e analisar os dados obtidos ao longo deste primeiro ciclo da disciplina de Alemão, examinando os áudios gravados e as anotações feitas ao longo das aulas.

Primeiramente, pode-se observar na Tabela 9 as palavras que incluí na primeira lista (cf. Anexo 18), a transcrição fonética correta de cada uma delas e exemplos da pronúncia, com erros, dos alunos.

Tabela 9 - Transcrições fonéticas da primeira lista de palavras de Alemão

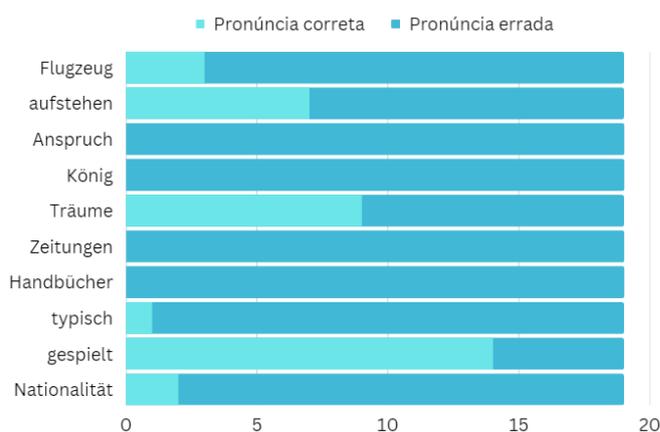
Palavra	Transcrição fonética	Pronúncia errada dos alunos
1- <i>Flugzeug</i>	/ˈflu:kt͡sɔʏk/	/ˈflu:gt͡sɔʏg/; /flu:gˈtsɔʏg/; /flu:gˈzɔʏgə/; /ˈflu:kt͡sɔʏg/; /flu:kˈtsɔʏk/
2- <i>aufstehen</i>	/ˈaʊfst̥e:ən/	/ˈaʊfstehən/; /aʊfˈste:ən/; /aʊfˈʃte:ən/; /aʊfˈstehən/;
3- <i>Anspruch</i>	/ˈanʃpʁʊx/	/anˈʃpʁʊx/; /anˈʃpʁʊʃ/; /anˈspʁʊʃ/; /anˈspʁʊx/; /ˈanspʁʊx/
4- <i>König</i>	/ˈkø:niç/ /ˈkø:nik/	/ˈkø:nig/; /ˈkønig/; /ˈkø:nɪʃ/; /ˈkanɪʃ/
5- <i>Träume</i>	/ˈtʁɔʏmə/	/ˈtʁaʊmə/; /ˈtʁɛʊmə/;
6- <i>Zeitungen</i>	/ˈtsaitʊŋən /	/ˈtsaitʊŋən /; /ˈzaitʊŋən /; /zaiˈtʊŋən /; /tsaiˈtʊŋən /; /ˈzeitʊŋə/
7- <i>Handbücher</i>	/ˈhantby:çə/	/handˈbɪʊʃə/; /hendˈbɪʊʃə/; /andˈbɪʊʃə/; /handˈbʊʃə/;

8- <i>typisch</i>	/ˈty:piʃ/	/ˈtɪpɪʃ/; /ˈtaɪpɪʃ/; /ˈtʁɔpɪʃ/; /tʊˈpiʃ/;
9- <i>gespielt</i>	/gəˈʃpi:lʃ/	/gəˈspi:lʃ/; /gəˈʃpiəltʃ/
10- <i>Nationalität</i>	/natsjo:nali:ˈtɛ:t/	/naʃjo:nali:ˈtɛ:t/; /nasjo:nali:ˈtɛ:t/; /natʃjo:nali:ˈtɛ:t/; /nasjo:nali:ˈtat/; /ˈnatʃjo:nali:tat/

FONTE: Resultados obtidos nas gravações de áudio

De seguida, está representado o Gráfico 10, que apresenta a quantidade de alunos que pronunciou correta ou incorretamente cada uma das palavras da lista, sendo que todos os alunos (19) fizeram as gravações.

Gráfico 10 - Ratio dos alunos que pronunciaram bem ou mal as palavras da primeira lista de Alemão



FONTE: Resultados obtidos nas gravações de áudio

Através da visualização do gráfico, pode asseverar-se que a maioria dos alunos tinha grande dificuldade na pronúncia dos sons em alemão, sendo que a única palavra que obteve uma maioria positiva foi *gespielt*. Por outro lado, nenhum aluno conseguiu pronunciar corretamente quatro palavras (*Anspruch*, *König*, *Zeitungen* e *Handbücher*), ou seja, nenhum aluno foi capaz de pronunciar todas as palavras corretamente. De facto, pode consultar-se na tabela que os alunos cometeram variados tipos de erros, não só nos sons, como também nas vogais, ditongos e acentuação. Quanto à palavra *Flugzeug*, apesar de todos os alunos terem conseguido pronunciar corretamente o ditongo *-eu*, erraram no *g*, no *z* e na acentuação. De facto, na palavra *Zeitungen* também se observou erros na acentuação e no *z*, mas também no som /ŋ/, que nenhum aluno foi capaz de reproduzir. Na palavra *aufstehen*, ainda que tenha havido erros de acentuação, mostrou-se mais significativo a falha no som /ʃt/ e fazer um *h* aspirado, quando nesta situação é silencioso e apenas prolonga a vogal anterior. O mesmo se observou em *Anspruch*, onde

foi notável os erros no *-ch* final, que muitos alunos disseram /ʃ/, e em /ʃp/, tal como na palavra *gespielt*. Denotou-se também erros no *h* em *Handbücher*, que alguns alunos não pronunciaram, em *-ch*, que ao invés de /ç/ pronunciaram /ʃ/, na vogal *ü*, que também nenhum aluno conseguiu pronunciar corretamente. Também se revelou que alguns alunos tiveram uma influência negativa do inglês, uma vez que pronunciaram a primeira parte da palavra, *Hand-*, como na língua inglesa. Na palavra *typisch* ocorreu o mesmo, pois os alunos tanto não conseguiram pronunciar corretamente o som /y:/ (e de facto a grande maioria considerou que a letra *y* se lia /i/), sendo que alguns voltaram a trazer a influência da pronúncia inglesa e disseram /aɪ/. Na última palavra, *Nationalität*, os alunos também demonstraram dificuldades com o *t* e na última vogal, *ä*.

Assim, pode-se concluir que:

- Os erros que os alunos mais falharam foram, no geral, aqueles que tinha previsto e já tinha observado ao longo das aulas, como /ʃp/, /ʃt/, /k/, /ts/, /ŋ/, /ɪç/ ou /ɪk/, /ç/ e /x/, sons esses que são bastante centrais na língua alemã. Para além disso, também revelaram dificuldades significativas nas vogais com *Umlaut*, e alguns também nos ditongos.
- Muitos alunos revelaram dificuldades em aspetos que eu não estava a contar, como na pronúncia da letra *t* na palavra *Nationalität* e na leitura do som /y:/.
- Mesmo os alunos com menos dificuldades apresentaram erros bastante simples de pronúncia, o que se provou crucial trabalhar neste aspeto com eles.

Para além destes dados, ao longo da primeira parte da primeira aula do ciclo, antes de ter introduzido as diretrizes da pronúncia relacionados com os sons, vogais e ditongos, os alunos também cometeram variados erros a todos esses níveis. Eles leram um texto em voz alta e, na grelha de observação que criei (cf. Anexo 4), estavam apontadas uma variedade de palavras que os alunos leram, a grande maioria de forma errada.

Todavia, na aula seguinte, já se pode observar uma melhoria na pronúncia, apresentado na Tabela 10:

Tabela 10 - Palavras pronunciadas pelos alunos na segunda aula – Ciclo 1 de Alemão

Palavra	Número de vezes	Número de vezes	Transcrição fonética	Pronúncia errada dos
---------	-----------------	-----------------	----------------------	----------------------

	pronunciada corretamente	pronunciada erroneamente		alunos
1. <i>wenig</i>	2	0	/ˈve:nɪç/ /ˈve:nɪk/	-
2. <i>schön</i>	4	0	/ˈʃø:n/	-
3. <i>bringen</i>	1	0	/ˈbrɪŋən/	-
4. <i>traurig</i>	0	1	/ˈtrʌʊʀɪç/ /ˈtrʌʊʀɪk/	/ˈtrʌʊʀɪç/
5. <i>zurück</i>	1	1	/tsu:ˈʁʏk/	/tsu:ˈʁʊk/
6. <i>vielleicht</i>	2	0	/fi:ˈlaɪçt/	-
7. <i>Spiel</i>	1	0	/ˈʃpi:l/	-
8. <i>Wohnungen</i>	1	0	/ˈvo:nʊŋən/	-
9. <i>Mannschaften</i>	1	0	/ˈmanʃaftən/	-
10. <i>zehn</i>	2	0	/ˈtʁɛ:n/	-
11. <i>Ägypten</i>	0	1	/ɛˈɡʏptən/	/ɛˈɡɪptən/
12. <i>fliegen</i>	2	0	/ˈfli:gən/	-
13. <i>erstellt</i>	0	1	/ɛʁˈʃtɛlt/	/ɛʁˈstɛlt/
14. <i>gedacht</i>	0	1	/ɡəˈdaxt/	/ɡəˈdaxt/
15. <i>hören</i>	1	1	/ˈhø:ʁən/	/ˈhøʁən/
16. <i>Kirsche</i>	1	0	/ˈkɪʁʃə/	-
TOTAL	19	6		

FONTE: Resultados obtidos nas observações

Na Tabela 10 está apresentada uma variedade de palavras, ditas por 16 alunos diferentes. Observam-se algumas dificuldades em certos sons, mas pode-se analisar que houve uma notável melhoria na pronúncia dos alunos, apenas na segunda aula deste ciclo. De facto, esta observação continuou na terceira aula, cujos dados estão presentes na seguinte tabela:

Tabela 11 - Palavras pronunciadas pelos alunos na terceira aula – Ciclo 1 de Alemão

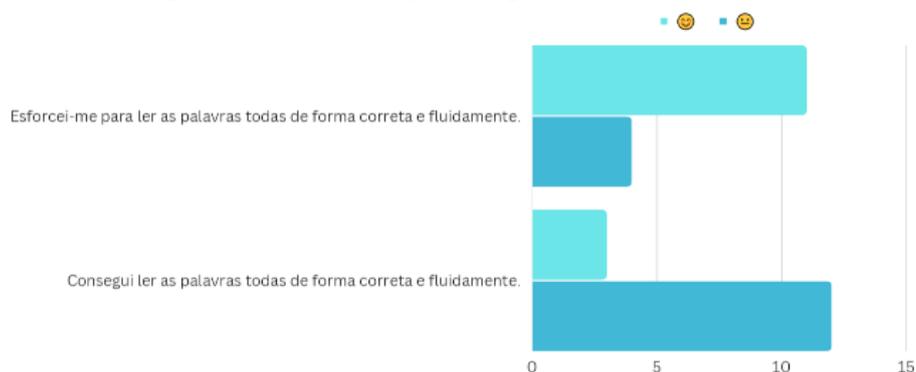
Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>fühlen</i>	3	0	/ˈfy:lən/	-
2. <i>auch</i>	2	0	/ˈaʊx/	-
3. <i>mich</i>	0	2	/ˈmɪç/	/ˈmɪʃ/
4. <i>ich</i>	0	2	/ˈɪç/	/ˈɪʃ/
5. <i>Sport</i>	1	1	/ˈʃpɔʁt/	/ˈspɔʁt/
6. <i>heute</i>	1	1	/ˈhøʏtə/	/ˈheʏtə/
7. <i>Hauptziel</i>	1	0	/ˈhaʊptzi:l/	-
8. <i>Kreativität</i>	3	0	/kʁe:ati:vi:ˈtɛ:t/	-
9. <i>Lebensstil</i>	0	2	/ˈle:bənsʃti:l/	/ˈle:bənssti:l/
10. <i>natürlich</i>	3	0	/naˈty:ʁliç/	-
11. <i>bereit</i>	2	0	/bəˈʁaɪt/	-
12. <i>schön</i>	1	0	/ˈʃø:n/	-
13. <i>Überraschung</i>	1	1	/y:bəˈʁʌʃʊŋ/	/ʊbəˈʁʌʃʊŋ/
14. <i>Ziel</i>	0	1	/ˈtzi:l/	/ˈzi:l/

15. <i>zuerst</i>	2	0	/tsu:'e:ʊst/	-
16. <i>gemocht</i>	2	0	/gə'mɔxt/	-
17. <i>tschüss</i>	2	1	/'tʃʏs/	/'tʃʊs/
18. <i>Zukunft</i>	1	0	/'tsu:kɔnft/	-
19. <i>Fitnessstudio</i>	2	0	/'fi:tnɛʃtu:djo:/	-
20. <i>gegangen</i>	1	0	/gə'gəŋən/	-
21. <i>viele</i>	1	0	/'fi:lə/	-
22. <i>Energie</i>	1	0	/e:nɛ'gi:/	-
23. <i>siebzehn</i>	1	0	/'zi:ptɛn/	-
24. <i>hallo</i>	1	1	/ha'lo:/	/a'lo:/
25. <i>Möglichkeit</i>	1	0	/'mø:kliçkart/	-
26. <i>darüber</i>	1	0	/da:'ʁy:bə/	-
27. <i>für</i>	2	0	/'fy:ʁ/	-
28. <i>spielen</i>	3	0	/'ʃpi:lən/	-
29. <i>getrieben</i>	1	0	/gə'tri:bən/	-
30. <i>Anhänger</i>	1	0	/'anhɛŋɐ/	-
31. <i>können</i>	1	0	/'kœnən/	-
32. <i>tanzen</i>	1	0	/'tantsən/	-
33. <i>Zeit</i>	0	1	/'tsaɪt/	/'zait/
TOTAL	43	13		

FONTE: Resultados obtidos nas observações

Neste sentido, ainda se pode denotar uma melhoria nesta terceira aula do ciclo, relativamente ao início do mesmo. Contudo, as palavras proferidas na segunda aula foram controladas e soltas, pelo que se revelaram mais fáceis de pronunciar. De facto, na terceira aula já se denotou uma maior quantidade de erros, pois as palavras enunciadas pelos alunos foram na apresentação da entrevista que eles criaram, uma situação mais livre e autêntica. Para além disso, tal como se comprova com o Gráfico 11 abaixo, os alunos também sentiram algumas dificuldades na pronúncia durante a apresentação da entrevista, tendo-o admitido na sua autoavaliação (cf. Anexo 25).

Gráfico 11 – Respostas à autoavaliação na apresentação da entrevista



FONTE: Resultados obtidos na autoavaliação

Este gráfico apresenta as respostas de 15 alunos distintos, que demonstraram estar mais consciencializados e atentos à sua pronúncia, mas que ainda sabiam que cometiam alguns erros. Logo, por estas razões, mostrou-se necessário implementar mais duas aulas dedicadas à pronúncia.

Assim, na quarta aula obtive os seguintes resultados:

Tabela 12 - Palavras pronunciadas pelos alunos na quarta aula – Ciclo 1 de Alemão

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>Stadion</i>	1	0	/ˈʃta:diɔn/	-
2. <i>stressig</i>	1	0	/ˈʃtʁɛsiç/ /ˈʃtʁɛsik/	-
3. <i>schön</i>	2	1	/ˈʃø:n/	/ˈʃɔn/
4. <i>Kuchen</i>	1	0	/ˈku:xən/	-
5. <i>Milch</i>	1	0	/ˈmɪlç/	-
6. <i>zeichnen</i>	1	1	/ˈtʃaɪçnən/	/ˈzaiʃnən/
7. <i>Töchter</i>	1	1	/ˈtœçtɐ/	/ˈtœʃtɐ/
8. <i>Licht</i>	1	0	/ˈlɪçt/	-
9. <i>sich</i>	1	0	/ˈzɪç/	-
10. <i>Strand</i>	3	0	/ˈʃtʁant/	-
11. <i>Sport</i>	1	0	/ˈʃpɔɐt/	-
12. <i>Nachmittag</i>	1	0	/ˈna:xmɪta:k/	-
13. <i>München</i>	1	0	/ˈmʏnçən/	-
14. <i>Badeanzug</i>	1	0	/ˈba:dəantsu:k/	-
15. <i>zu</i>	1	0	/ˈtsu:/	-
16. <i>grün</i>	0	1	/ˈgʁy:n/	/ˈgʁɔn/
17. <i>Ägypten</i>	1	1	/ɛˈgʏptən/	/ɛˈgʊptən/
18. <i>Hobby</i>	1	0	/ˈhɔbi:/	-
19. <i>glücklich</i>	1	0	/ˈglʏklɪç/	-
20. <i>Mädchen</i>	2	0	/ˈmɛ:tçən/	-
21. <i>nötig</i>	1	0	/ˈnø:tɪç/ /ˈnø:tɪk/	-
22. <i>Küche</i>	1	0	/ˈkʏçə/	-
23. <i>Früchte</i>	1	0	/ˈfrʏçtə/	-
24. <i>sprechen</i>	2	0	/ˈʃpʁɛçən/	-
25. <i>speichern</i>	0	1	/ˈʃpaɪçən/	/ˈspaɪʃən/
26. <i>Psychologie</i>	1	0	/ˈpsɪço:lo:gi:/	-
27. <i>System</i>	1	0	/zʏsˈtɛ:m/	-
28. <i>Analyse</i>	1	0	/anaˈly:zə/	-
29. <i>Rythmus</i>	1	0	/ˈʁi:tmos/	-
30. <i>Zyklisch</i>	1	0	/ˈtʏ:klɪʃ/	-
31. <i>Gymnasium</i>	1	0	/gʏmˈna:zi:ʊm/	-
32. <i>Spiel</i>	1	0	/ˈʃpi:l/	-

33. <i>euch</i>	1	0	/ˈɔʏç/	-
34. <i>Dächer</i>	1	0	/ˈdɛçɐ/	-
35. <i>dreißig</i>	0	1	/ˈdraisɪç/ /ˈdraisɪk/	/ˈdraisɪg/
36. <i>auch</i>	2	0	/ˈaʊx/	-
37. <i>noch</i>	1	0	/ˈnɔx/	-
38. <i>Buch</i>	1	0	/ˈbu:x/	-
39. <i>Spanien</i>	1	0	/ˈʃpa:ni:ən/	-
40. <i>spielen</i>	1	0	/ˈʃpi:lən/	-
41. <i>suchen</i>	1	0	/ˈzu:xən/	-
42. <i>Frucht</i>	1	0	/ˈfʁu:xt/	-
43. <i>Stuhl</i>	1	0	/ˈʃtʊl/	-
44. <i>Stadt</i>	1	0	/ˈʃtat/	-
45. <i>Stirn</i>	1	0	/ˈʃti:n/	-
46. <i>nach</i>	1	0	/ˈna:x/	-
47. <i>gemocht</i>	1	0	/gəˈmɔxt/	-
48. <i>machen</i>	1	0	/ˈmaxən/	-
49. <i>Mythologie</i>	1	0	/my:to:lo:ˈgi:/	-
50. <i>Spaß</i>	0	1	/ˈʃpa:s/	/ˈspa:s/
51. <i>Spiegel</i>	1	0	/ˈʃpi:gəl/	-
52. <i>Spüle</i>	1	0	/ˈʃpy:lə/	-
TOTAL	54	8		

FONTE: Resultados obtidos nas observações

A Tabela 12 representa as palavras proferidas por 15 alunos distintos, após um treino mais intensivo dos sons específicos escolhidos para esta aula. Pode afirmar-se, então, que a prática destes sons feita com os alunos foi bastante positiva, visto que numa variedade tão longa de palavras, poucos erros puderam ser assinalados. De facto, os únicos sons que se revelaram mais difíceis para os alunos foram o /ʃ/, /ç/ e /y:/.

Na última aula deste ciclo foi possível registar palavras pronunciadas por 18 alunos diferentes, que podem ser observadas na seguinte tabela:

Tabela 13 - Palavras pronunciadas pelos alunos na quinta aula – Ciclo 1 de Alemão

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>durchzudrehen</i>	1	0	/ˈdʊʁçtsu:dʁɛ:ɛ:ən/	-
2. <i>ewig</i>	1	0	/ˈe:vɪç/ /ˈe:vɪk/	-
3. <i>Menschenmenge</i>	1	1	/ˈmɛnʃənˌmɛŋə/	/ˈmɛnʃənˌmɛŋgə/
4. <i>haben</i>	3	0	/ˈha:bən/	-
5. <i>hier</i>	2	0	/ˈhi:ʁ/	-
6. <i>Straße</i>	1	0	/ˈʃtra:sə/	-
7. <i>stehen</i>	0	1	/ˈʃte:ən/	/ˈʃtehən/
8. <i>lustig</i>	2	1	/ˈlʊstɪç/ /ˈlʊstɪk/	/ˈlʊstɪg/

9. ruhig	0	1	/'ʁu:ɪç/ /'ʁu:ɪk/	/'ʁuhɪç/
10. singen	2	0	/'zɪŋən/	-
11. Angst	1	0	/'aŋst/	-
12. mich	1	0	/'mɪç/	-
13. Flugzeug	2	0	/'flu:ktʰɔʏk/	-
14. Häuser	1	0	/'hɔʏzə/	-
15. wirklich	1	0	/'vɪʁkliç/	-
16. Jungen	2	0	/'jʊŋən/	-
17. Englisch	1	0	/'ɛŋlɪʃ/	-
18. gegangen	1	1	/gə'ganŋən/	/gə'gangən/
19. ausgemacht	2	0	/'aʊsgəmaxt/	-
20. Brücken	0	1	/'brʏkən/	/'brʊkən/
21. heute	3	0	/'hɔʏtə/	-
22. nötig	1	0	/'nø:ɪç/ /'nø:ɪk/	-
23. Zug	1	0	/'tsu:k/	-
24. Meinung	0	1	/'maɪnʊŋ/	/'maɪnʊŋg/
25. Nacht	2	0	/naxt/	-
26. Uhrzeit	2	0	/'u:ɛtsaɪt/	-
27. wachen	1	0	/'vaxən/	-
28. über	1	0	/'y:bə/	-
29. zu	1	0	/'tsu:/	-
30. bringen	1	0	/'brɪŋən/	-
31. Hänschen	1	0	/'hɛnʃən/	-
32. fertig	1	0	/'fɛɐ̯ɪç/ /'fɛɐ̯ɪk/	-
33. Bahnhof	1	1	/'ba:nho:f/	/'ba:no:f/
34. heißen	1	0	/'haisn/	-
35. Energie	2	0	/e:nɛ'gi:/	-
36. treiben	1	0	/'trɛɪbən/	-
37. letztes	1	0	/'lɛtstəs/	-
38. wünscht	1	0	/'vʏŋʃt/	-
39. noch	1	0	/'nɔx/	-
40. Schuhe	1	0	/'ʃu:ə/	-
41. arbeiten	1	0	/'æbaɪtən/	-
42. verspricht	2	0	/'fɛɪʃpʁɪçt/	-
43. nicht	1	0	/'nɪçt/	-
44. Tag	1	0	/'ta:k/	-
45. Zeit	1	0	/'tsaɪt/	-
46. acht	1	0	/'axt/	-
47. traurig	1	0	/'traʊɪç/ /'traʊɪk/	-
48. ständig	0	1	/'ʃtɛndɪç/ /'ʃtɛndɪk/	/'ʃtandɪç/
49. diesen	1	0	/'di:zən/	-
50. Leute	1	0	/'lɔʏtə/	-
51. starten	1	0	/'ʃtaɛtən/	-
52. abzugehen	1	0	/'aptsu:ge:ən/	-
53. Strom	1	0	/'ʃtrɔ:m/	-
54. wichtig	1	0	/'vɪçtɪç/ /'vɪçtɪk/	-
55. ging	1	0	/'gɪŋ/	-
56. Wohnung	1	0	/'vo:nʊŋ/	-
57. Woche	1	0	/'vɔxə/	-
58. Anzug	1	0	/'antsu:k/	-
59. helfen	1	0	/'hɛlfən/	-

TOTAL	68	9
--------------	-----------	----------

FONTE: Resultados obtidos nas observações

Assim, a Tabela 13 demonstra, mais uma vez, uma melhoria significativa na pronúncia dos alunos ao longo do primeiro ciclo. Os sons que os alunos demonstraram ter mais dificuldades nesta aula foram o /ŋ/ e perceber quando *h* é aspirado ou silencioso. Contudo, no geral, é possível afirmar que os alunos, na última aula do primeiro ciclo, já tinham um conhecimento mais profundo e consciencializado da pronúncia alemã. Todavia, estes dados foram retirados ao longo das aulas, sempre com um auxílio da minha parte.

Por essa razão, apresento agora os dados obtidos nas gravações feitas da segunda lista de alemão (cf. Anexo 29), feitas no final do primeiro ciclo.

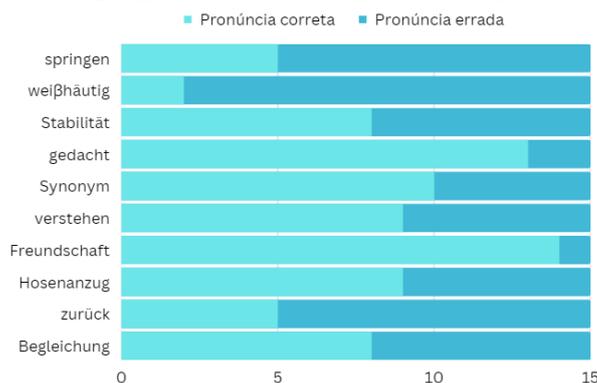
Tabela 14 - Transcrições fonéticas da segunda lista de palavras de Alemão

Palavra	Transcrição fonética	Pronúncia errada dos alunos
1- <i>springen</i>	/ˈʃpʁɪŋən/	/ˈʃpʁɪŋən/; /ˈspʁɪŋən/
2- <i>weißhäutig</i>	/ˈvaɪʃhɔʏtɪç/ /ˈvaɪʃhɔʏtɪk/	/ˈvaɪʃhɔʏtɪç/; /ˈvaɪʃhɔʏtɪk/; /ˈvaɪʃhɔʏtɪç/; /ˈvɛɪʃhɔʏtɪk/
3- <i>Stabilität</i>	/ʃtabi:li:'tɛ:t/	/stabi:li:'tɛ:t/; /ʃtabi:li:'tat/
4- <i>gedacht</i>	/gə'daxt/	/gə'daxt/; /gə'dɛft/
5- <i>Synonym</i>	/zy:no:'ny:m/	/zy:no:'nim/; /zu:no:'nu:m/; /zino:'ny:m/; /zaino:'nim/
6- <i>verstehen</i>	/fɛɐ̯'ʃte:ən/	/fɛɐ̯'ʃtehən/; /fɛɐ̯'ste:ən/; /fɛɐ̯'stehən/
7- <i>Freundschaft</i>	/ˈfʁɔʏntʃaft/	/ˈfʁɔʏndəʃaft/
8- <i>Hosenanzug</i>	/ˈho:zənantsu:k/	/ˈo:zənantsu:k/; /ˈho:zənanzu:k/; /ˈho:zənantsu:x/;
9- <i>zurück</i>	/tsu:'ʁʏk/	/zu:'ʁʏk/; /zu:'ʁɪk/; /zu:'ʁɔk/;
10- <i>Begleichung</i>	/bə'glaiçʊŋ/	/bə'glaiçʊŋg/; /bə'glaiçʊŋj/; /blɛɪ'glaiçʊŋ/

FONTE: Resultados obtidos nas gravações

De seguida, pode observar-se no Gráfico 12 a quantidade de vezes que os alunos pronunciaram correta e incorretamente cada uma das palavras da lista.

Gráfico 12 - Ratio dos alunos que pronunciaram bem e mal as palavras da segunda lista de Alemão



FONTE: Resultados obtidos nas gravações

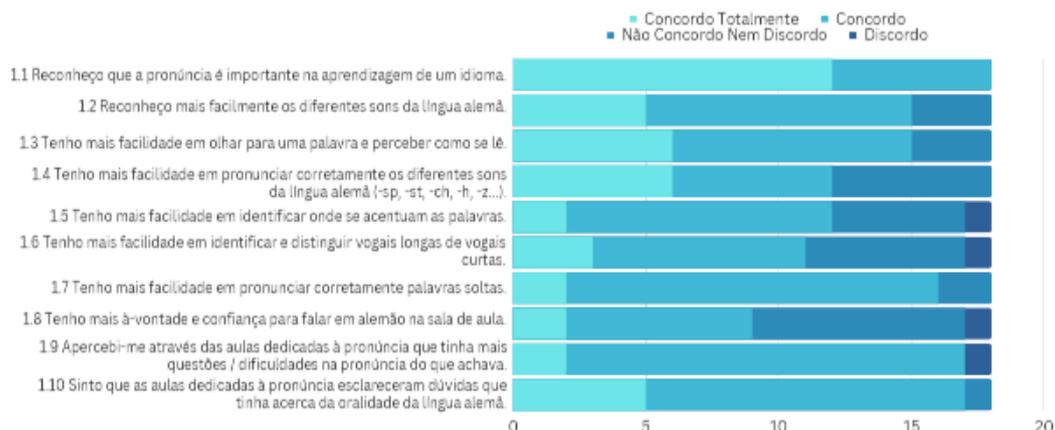
Através da observação da Tabela 14, pode-se afirmar que a variedade de erros feitos pelos alunos diminuiu substancialmente. De facto, analisando as transcrições fonéticas das palavras erradas dos alunos, percebe-se que eles mantiveram em mente as aprendizagens feitas, ainda que não as tivessem conseguido aplicar na totalidade. Por exemplo, nas palavras *weißhäutig* e *Begleichung*, parte dos alunos não erraram nos últimos sons, os quais alguns alunos ainda demonstraram dificuldades, mas sim noutras partes da palavra. Isso poder-se-á revelar no facto de estes vocábulos terem sido de uma maior complexidade para o nível dos alunos, podendo não as terem conseguido pronunciar totalmente de forma correta por essa razão. Além disso, também se denota uma tentativa por parte de quase todos os alunos de tentarem pronunciar corretamente a letra y (/y:/) e, ainda que alguns não o tenham conseguido fazer, já foram capazes de associar o som correto à letra. Para além disso, é relevante salientar que na palavra *springen*, relativamente ao som /ʃp/, apenas dois alunos não o pronunciaram acertadamente. Este resultado é extremamente positivo, uma vez que o som /ʃp/ se revelava uma grande dificuldade no início do Ciclo 1. Ademais, os resultados que se podem observar no Gráfico 12 são notáveis, pois existe uma clara melhoria na pronúncia dos alunos, em comparação com o Gráfico 10, resultado das gravações da primeira lista de palavras.

É possível asseverar que os dados das Tabela 12 e 13 vão, na sua generalidade, ao encontro aos dados das gravações, dado que os sons que efetivamente os alunos não conseguiram dominar tão bem foram os /ŋ/, /y/ e /ç/. Contudo, também fiquei surpreendida em verificar que os alunos voltaram a errar no som /ts/, associado à letra z, pois ao longo das aulas denotei uma melhoria nesse som na maior parte dos alunos. No

entanto, também é crucial vincar que, mesmo durante as aulas, foi necessário chamar variadas vezes os alunos à atenção para a pronúncia e apelar à sua consciência. Isto é, aquando da aprendizagem dos sons e em alertas para a pronúncia, os alunos sabiam a teoria; porém, quando lhes pedia para praticarem sozinhos, fosse em jogos, atividades ou apresentações, os alunos já revelavam um descuido na pronúncia, por não estarem focados na mesma. De qualquer das formas, o primeiro ciclo deste PIA revelou-se bastante útil para o conhecimento dos alunos no parâmetro da pronúncia, contribuindo para o meu objetivo.

No entanto, o *feedback* dos alunos é também importante, sendo que seguem, de seguida, os dados recolhidos no segundo questionário que implementei na turma de Alemão (cf. Anexo 6), o qual obtive 18 respostas.

Gráfico 13 - Respostas dos alunos na primeira parte no segundo questionário de Alemão



FONTE: Resultados obtidos no segundo questionário de Alemão

Através da visualização do gráfico, pode concluir-se que os alunos estavam cientes que tinham melhorado na sua pronúncia. Ademais, estes resultados estão de acordo com os dados obtidos ao longo das aulas e nas gravações, visto que efetivamente os alunos melhoraram, apesar de ainda terem demonstrado algumas dificuldades. Todavia, pode também observar-se que as alíneas 1.5 e 1.6, relacionadas com a acentuação de palavras e vogais longas e curtas, tiveram uma percentagem significativa de respostas “não concordo nem discordo” e “discordo”. Estas opiniões não foram muito surpreendentes para mim, visto que acabei por não me incidir tantos nestes

aspectos, tendo-me focado bastante mais nos sons, por se ter revelado mais essencial na turma.

Por outro lado, tal como aconteceu na disciplina de Inglês, a alínea 1.8, relacionada com a confiança em falar alemão nas aulas, também obteve bastantes opções de “não concordo nem discordo” e “discordo”. Isto deve-se ao facto de alguns alunos terem medo de errar, vergonha e falta de confiança para falar em público, como se comprova através das seguintes respostas de alguns alunos: *“Tenho vergonha de falar à frente de toda a gente.”*; *“Sempre tive inseguranças para falar em público, por isso não notei diferença.”*; *“Porque ainda tenho medo de errar.”*. No entanto, outros alunos que seleccionaram as opções “concordo” e “concordo totalmente” disseram o oposto, sendo que uma melhor pronúncia lhes deu mais confiança: *“O melhor conhecimento de pronúncia de palavras dá-nos segurança para falar.”*; *“Porque tenho mais facilidade na pronúncia.”*; *“Sinto que sei pronunciar melhor.”*.

Relativamente à alínea 1.9, a grande maioria dos alunos respondeu “concordo”, sendo que obtive respostas como *“Porque a língua alemã tem mais regras na pronúncia do que eu me tinha apercebido.”*, *“Tinha muitas dúvidas.”*, *“Havia palavras que pronunciava mal e nem sabia.”* e *“Fiquei a perceber que uma melhor pronúncia faz toda a diferença.”*, o que comprova a utilidade que estas aulas tiveram para os alunos. Para além disso, pode-se também chegar à mesma conclusão através das respostas obtidas pelos alunos na alínea 1.10, tais como *“Porque descobri dúvidas que não sabia que tinha.”* e *“Porque havia palavras que não sabia como ler.”*.

De seguida, pode observar-se no Anexo 30 uma tabela²⁰ que contém algumas das respostas dadas pelos alunos na segunda parte do questionário. Assim, através das respostas obtidas por parte dos alunos, pode concluir-se que as aulas dedicadas à pronúncia no primeiro ciclo de Alemão tiveram um impacto positivo nos alunos e que eles puderam aprender e melhorar o seu conhecimento relativo a determinados sons da pronúncia. Eles demonstraram ter gostado das aulas ao mesmo tempo que aprendiam e alguns ainda confirmaram que gostaram da parte da aprendizagem da pronúncia em si. Para além disso, muitos alunos comentaram que as atividades implementadas foram

²⁰ De forma a anonimizar os alunos, a forma masculina foi tratada como neutra.

dinâmicas, sendo que os jogos que introduzi foram do seu agrado. Isto prova também a eficácia dos jogos didáticos na aprendizagem (cf. Capítulo II) e uma consequente motivação que os alunos sentiram ao longo das aulas.

Pelo contrário, também houve alunos a comentar que, ainda que as aulas tenham sido interessantes e úteis, sentiram uma certa repetição e aborrecimento por se ter estado a tratar de algo que eles já sentiam saber. Para além disso, outros alunos também afirmaram que a aprendizagem da pronúncia não estava no seu leque de interesses e, por essa razão, não estavam empenhados em continuar a ter aulas sobre o assunto.

Neste sentido, estes resultados auxiliaram-me a traçar o que pretendia realizar no segundo ciclo da disciplina de Alemão. Um dos objetivos que assinalei foi confirmar se os alunos conseguiram reter os sons que aprenderam, sem que o foco estivesse centrado na pronúncia. Isto é, queria abranger outros aspetos de língua nas atividades, que fizessem os alunos praticar a sua compreensão e produção oral, em que a pronúncia estivesse incluída indiretamente. Ademais, tal como se verificou na disciplina de Inglês, a prática da acentuação revelou-se demasiado complexa, pelo que também decidi não a incluir no Ciclo 2 da disciplina de Alemão. Para poder incluir também os alunos que não estiveram tão motivados na aprendizagem da pronúncia, decidi que seria benéfico implementar atividades mais discretas, sem que os alunos percebessem diretamente que estavam a praticar novamente a pronúncia. Estes objetivos estavam também de acordo com aquilo que já tinha em mente desde o início e, além disso, mantiveram a metodologia de exercícios que decidi implementar no Ciclo 2 da disciplina de Inglês.

5. Capítulo V – Ciclo 2 do projeto de investigação-ação

Neste capítulo, irei descrever as aulas lecionadas ao longo do segundo ciclo de intervenção deste PIA e analisar os dados recolhidos nas mesmas, tanto na disciplina de Inglês como de Alemão. Estas aulas foram definidas através dos resultados obtidos no primeiro ciclo, presentes no Capítulo IV. Para além disso, este capítulo irá respeitar a mesma estrutura do anterior. Por fim, é também essencial referir que, mais uma vez, as atividades implementadas em ambas as disciplinas são, no geral, distintas, por as turmas abrangerem os mesmos alunos.

Assim, inicialmente irei relatar o sucedido na disciplina de Inglês e posteriormente na disciplina de Alemão.

5.1. Ciclo 2 da disciplina de Inglês

5.1.1. Preparação das atividades implementadas

Tal como foi referido anteriormente, algumas decisões que tomei em relação às atividades implementadas neste ciclo na disciplina de Inglês foram baseadas em dados obtidos no Ciclo 1, que salientavam que a grande maioria dos alunos se sentia segura com os seus conhecimentos relativos à pronúncia. Desta forma, entendi que não seria necessário voltar a insistir na revisão dos sons, sendo que um pequeno exercício para os relembrar seria suficiente. Pretendi, de igual modo, dinamizar mais as aulas, implementando atividades mais produtivas e que envolvessem outras competências da língua, tal como afirmaram Levis & Sonsaat (2016), mencionado em Purwanto (2019) (cf. Capítulo II). Por outro lado, devido às opiniões dos alunos acerca das aulas de pronúncia, que incluíam respostas relativas a uma perceção de repetição e muitas aulas de pronúncia seguidas, considerei que seria uma melhor estratégia a implementação de atividades mais indiretas; isto é, cujo objetivo da prática da pronúncia não fosse tão facilmente percecionado pelos alunos. Assim, os alunos já não sentiriam que se estava novamente a insistir na pronúncia, sendo que a sua motivação e interesse poderiam aumentar devido a este aspeto.

Para além disso, ao longo dos meses de março e abril de 2023, nas aulas entre os Ciclos 1 e 2 deste PIA, continuei o meu processo de observação, mencionado no Capítulo III. Procedi a tomar anotações da pronúncia dos alunos, sendo que me foi

possível apontar uma variedade de palavras proferidas por vários alunos. De facto, pude constatar que, no geral, notei uma melhoria na pronúncia dos alunos ao longo desses meses, comparativamente às aulas anteriores ao primeiro ciclo, tendo registado uma variedade de palavras com pronúncia correta. Não obstante, também pude anotar algumas palavras proferidas de maneira errada, sendo que os erros se concentraram maioritariamente nas palavras que acabam em *-ed*: o final das palavras *removed*, *used* e *recharged*, foram pronunciadas /*ed*/.

Além deste aspeto, considero também relevante mencionar que, numa aula lecionada pela minha orientadora, os alunos tiveram de fazer um exercício de *role-playing*, no qual fizeram uma pequena apresentação de uma entrevista a pares. Numa das apresentações gerou-se a seguinte situação: um par ia começar a fazer a sua leitura, quando um dos alunos do par, que apresentava dificuldades na língua inglesa, se voltou para mim e pediu para eu não avaliar a sua pronúncia. De seguida, procedeu a fazer a sua leitura e eu, atenta na minha observação, apenas apontei uma palavra pronunciada erroneamente pelo aluno (*understandable*, cuja acentuação foi dita incorretamente). Esta situação evidenciou, mais uma vez, o efeito positivo que o primeiro ciclo teve nos alunos. Isto é, os alunos não só melhoraram a sua pronúncia, como também ganharam uma maior consciencialização para a mesma, tendo-se esforçado para a melhorar. Este era um dos objetivos que eu tinha traçado desde o início e, observando que, de uma maneira geral, se estava a cumprir, foi decisivo para o segundo ciclo, uma vez que pretendia que esta consciencialização e melhoria progredisse no segundo ciclo, sem que eu tivesse de alertar para a pronúncia. Assim, esta situação contribuiu para a decisão de manter as atividades implementadas subtis e sem ligação óbvia ao treino da pronúncia.

5.1.2. Contextualização e caracterização das atividades implementadas

O segundo ciclo na disciplina de Inglês ocorreu no final do mês de abril de 2023 e prolongou-se até ao início de maio do mesmo ano, abrangendo um total de três aulas, duas de 100 minutos e uma de 50 minutos. O tema das aulas compreendeu a unidade 3 do manual escolar *Top Teen 11*, adotado pela ESE, intitulada de *Teens and Consumerism*.

No início da primeira aula deste ciclo fiz uma introdução ao tema, que não envolveu o treino de pronúncia. No entanto, posteriormente juntei as competências da

leitura e da compreensão oral, na medida em que dividi a turma em grupos e distribuí uma ficha de trabalho com um texto que os alunos deveriam ditar uns aos outros numa versão adaptada do jogo *running dictation* (cf. Anexo 31). Neste jogo, normalmente, cada equipa tem um membro que corre até ao local onde está afixado o texto, memoriza o máximo que conseguir do mesmo, volta a correr para o seu grupo e dita a parte do texto que memorizou. Porém, como este jogo seria demasiado complexo e caótico de ser implementado numa turma com 26 alunos, adaptei-o. Os alunos mantiveram-se sentados nos seus lugares, enquanto ditavam o texto, e como eu pretendia que todos os alunos ditassem pelo menos um excerto, eles iam rodando o texto à medida que o liam. Neste sentido, se o grupo tivesse quatro alunos, um deles escrevia o que ouvia enquanto os outros três alunos ditavam à vez; quando todos tivessem ditado uma vez, o papel de quem escrevia o texto trocava. Assim, os alunos tiveram a possibilidade de treinar a sua pronúncia, leitura e compreensão oral e, ao mesmo tempo, cooperaram em grupos. De facto, segundo Seidlhofer (2001), atividades como esta, que envolvem *peer dictation*, são importantes para os alunos, pois desafia-os como ouvintes e falantes. Para além disso, esta atividade vinca a ligação que existe entre a pronúncia e a ortografia, no sentido em que a pronúncia é ocasionalmente afetada pela maneira como uma palavra é escrita (Khansir & Tajeri, 2015). É importante referir que os alunos fizeram gravações de áudio ao longo desta atividade, cujos resultados estão apresentados no subcapítulo seguinte.

Entretanto, na segunda parte da aula, decidi introduzir uma atividade diferente, mostrando aos alunos um trava-línguas que criei (relacionado com o tema) e pedindo para eles o lerem rapidamente (cf. Anexo 32). Quando os alunos perceberam que era um trava-línguas, ficaram entusiasmados e, seguidamente, solicitei-lhes que lessem outros exemplos de trava-línguas (cf. Anexo 33) que levei para a aula. Depois, assim que lhes expliquei que iam criar os seus próprios trava-línguas em grupos, ficaram também motivados. Para tal, mostrei-lhes primeiramente uma variedade de exemplos de trava-línguas e, depois, algumas regras e dicas sobre como o fazerem. Ao longo da atividade, os alunos demonstraram grande interesse, sendo que alguns grupos criaram mais do que um trava-línguas. O objetivo desta atividade foi relembrar alguns dos sons que os alunos tinham aprendido no Ciclo 1 e praticá-los, enquanto se divertiam a fazê-lo em grupos. De facto, no final da aula, pedi aos alunos para escreverem os trava-línguas no

quadro e para os lerem em voz alta, sendo que depois foram lembrados de como pronunciar os sons e tiveram ainda de escolher qual consideraram o trava-línguas mais difícil. Ao longo desta atividade, foram feitas observações da pronúncia dos alunos.

Na segunda aula decidi começar com uma interação entre os alunos, portanto levei cartões com questões relacionadas com o tema abordado na aula anterior, distribuí os cartões por alunos que sabia que não iriam responder às questões propostas e depois instruí-os para lerem as questões em voz alta e escolherem um colega de turma para responder. Esta atividade teve como objetivo uma pequena produção oral livre, revisão de conteúdos do tema da aula e, ao mesmo tempo, permitir que os alunos treinassem a sua pronúncia, não só quem leu as questões, mas também quem as respondeu.

Posteriormente, a atividade central da aula revolveu-se num texto que havia levado, sendo que apliquei um *dictogloss*²¹ (cf. Anexo 34). Assim, li duas vezes o texto em voz alta e calmamente, para que os alunos, individualmente, pudessem tirar o máximo de apontamentos que conseguissem. De seguida, pedi-lhes para trabalharem em grupos e, em conjunto, reconstruírem um resumo do texto que li. Esse resumo tinha de incluir as próprias palavras dos alunos e a informação mais relevante do texto, pois ao criarem os seus próprios padrões com significados e expandirem as suas capacidades na língua alvo, em vez de simplesmente internalizarem o sistema linguístico já fornecido, podem desenvolver melhor a sua aprendizagem (Larsen-Freeman, Driver, Gao & Mercer, 2021). No final, os alunos tinham de apresentar os seus textos e os restantes grupos tinham de permanecer atentos e comentar se havia alguma informação em falta ou não. Esta aula foi centrada na conjugação de várias competências, incluindo a compreensão oral, produção escrita e produção oral. Neste sentido, ao longo da aula pude treinar também, em vários aspetos, a pronúncia com os alunos, enquanto desenvolvia o conhecimento sobre o tema *consumismo*. Para além disso, as anotações feitas ao longo da aula recolheram dados acerca da pronúncia dos alunos. No final da aula, os alunos foram informados de uma apresentação em grupo que teriam de preparar e apresentar na aula seguinte.

²¹ Tipo de atividade de reconstrução de texto, a qual os alunos reformulam de forma escrita um texto curto ditado pelo professor.

Assim, na terceira e última aula lecionada deste ciclo, os alunos começaram a aula com as apresentações, cujas regras e temas estiveram projetadas no quadro (cf. Anexo 35). Isto é, cada grupo tinha de preparar uma apresentação digital, na plataforma à sua escolha. Todos os alunos tinham de apresentar alguma parte e não podiam ler as suas anotações e, no final das suas apresentações, que deveriam compreender entre 3 a 5 minutos cada, teriam de colocar duas questões aos seus colegas, relacionadas com a sua apresentação. Para além disso, antes das apresentações começarem, distribuí uma ficha de auto e heteroavaliação das apresentações (cf. Anexo 36). Nesta ficha, os alunos deveriam avaliar o trabalho dos seus colegas, do seu grupo e a sua própria prestação.

No geral, as apresentações correram como esperado e os alunos trabalharam em equipa e esforçaram-se para as mesmas. Todavia, houve um grupo de alunos no qual apenas um aluno trabalhou para a apresentação, sendo que os restantes não se esforçaram para fazerem o pedido. No entanto, esse aluno acabou por apresentar aquilo que tinha, ainda que tenha sido incompleto, de modo a valorizar o trabalho que construiu. Assim, tirei apontamentos da pronúncia dos alunos; contudo, não tenho informações de todos, uma vez que nem todos apresentaram. Na parte seguinte da aula, os alunos tiveram a possibilidade de produzir novamente, desta vez, de forma escrita.

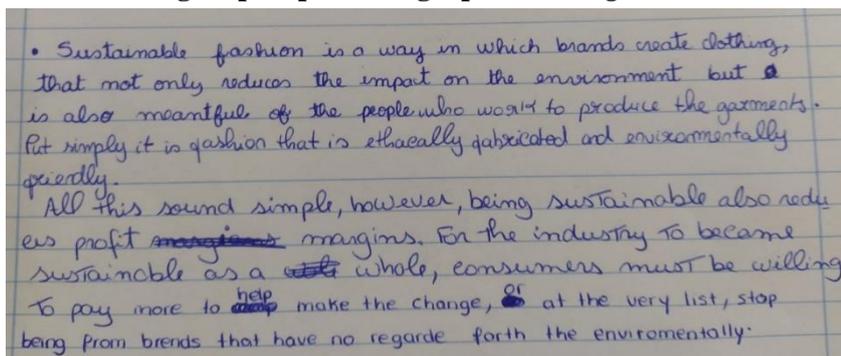
Por fim, no final do Ciclo 2 de intervenção deste PIA, implementei um último questionário (cf. Anexo 7), de modo a obter uma melhor perceção das aprendizagens e opiniões dos alunos relativamente à pronúncia e às aulas dedicadas à mesma. Neste questionário, decidi incluir questões relativas apenas a cada um dos sons que foram aprendidos, pois, apesar de os alunos também terem revisto a acentuação das palavras e as vogais longas e curtas, considerei que se insistiu e praticou mais os sons, fazendo mais sentido obter informações acerca dessa parte. Para além disso, o questionário criado foi bastante longo e não seria sensível acrescentar mais questões que não fossem tão pertinentes.

5.1.3. Apresentação e análise dos resultados das atividades implementadas

Neste subcapítulo irei apresentar e analisar os resultados obtidos ao longo das aulas descritas no subcapítulo anterior, através dos métodos de observação, gravações de áudio e implementação de questionários, mencionados no Capítulo III.

Na primeira aula deste ciclo, obtive os resultados da atividade do ditado apresentados nas tabelas e figuras abaixo, através dos áudios e textos dos alunos. No entanto, apesar de seis grupos diferentes terem realizado a atividade, devido a problemas técnicos apenas consegui ter acesso a gravações de três grupos, que correspondem a um total de 13 alunos. O primeiro grupo escreveu o texto apresentado na Figura 7²² e os dados obtidos através da sua gravação estão presentes na Tabela 15.

Figura 7 – Texto redigido pelo primeiro grupo – *running dictation* – Ciclo 2 de Inglês



FONTE: Recolhido dos textos escritos pelos alunos, da atividade *running dictation*

Tabela 15 – Palavras pronunciadas pelos alunos do primeiro grupo – Ciclo 2 de Inglês

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética (UK EUA)	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>sustainable</i>	3	0	/səs'teɪnəbəl/	-
2. <i>fashion</i>	2	0	/'fæʃn/	-
3. <i>which</i>	1	0	/'wɪtʃ/	-
4. <i>brands</i>	2	0	/'brændz/	-
5. <i>create</i>	1	0	/'kri'eɪt/	-
6. <i>clothing</i>	1	0	/'kləʊðɪŋ/ /'kloʊðɪŋ/	-
7. <i>reduces</i>	2	0	/'rɪ'dju:sɪz/ /'rɪ'du:sɪz/	-
8. <i>impact (noun)</i>	0	1	/'ɪmpækt/	/'ɪm'pækt/
9. <i>environment</i>	2	0	/'ɪn'vaɪərənmənt/	-
10. <i>mindful</i>	1	1	/'maɪndfʊl/	/'mɪndfʊl/
11. <i>who</i>	1	0	/'hu:/	-
12. <i>produce (verb)</i>	1	0	/'prə'dju:s/ /'prə'du:s/	-
13. <i>garments</i>	1	0	/'gɑ:mənts/ /'gɑ:rmənts/	-
14. <i>simply</i>	1	0	/'sɪmpli/	-

²² Figura 1: “Sustainable fashion is a way in which brands create clothing, that not only reduces the impact on the environment but is also meaningful of the people who work to produce the garments. Put simply it is fashion that is ethacally fabricated and environmentally friendly.

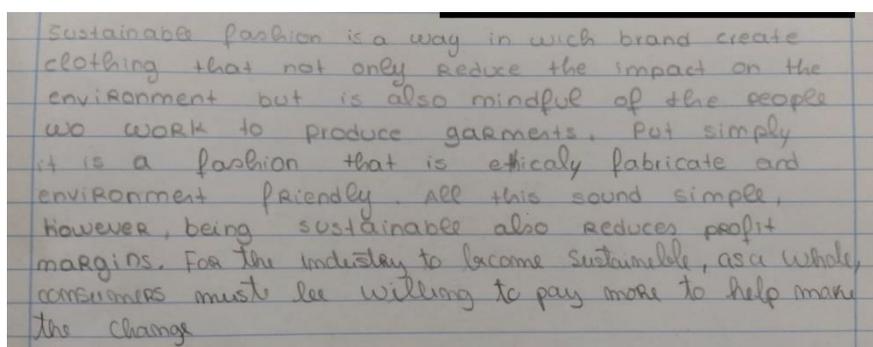
All this sound simple, however, being sustainable also reduces profit margins. For the industry to become sustainable as a whole, consumers must be willing to pay more to help make the change, or at the very list, stop being from brends that have no regarde forth the environmentally.”

15. <i>ethically</i>	1	1	/ˈeθɪkəli/	/ˈetikəli/
16. <i>fabricated</i>	1	0	/ˈfæbrɪkeɪtɪd/	-
17. <i>environmentally</i>	1	0	/ɪnˌvaɪrəˈnɪməntəli/	-
18. <i>friendly</i>	1	0	/ˈfrendli/	-
19. <i>sounds</i>	0	1	/saʊndz/	/sandz/
20. <i>however</i>	1	0	/haʊˈevə/ /ˌhaʊˈevə/	-
21. <i>being</i>	1	0	/ˈbi:ɪŋ/	-
22. <i>profit</i>	1	0	/ˈprɒfɪt/ /ˈprafɪt/	-
23. <i>margins</i>	1	0	/ˈmɑ:dzɪnz/	-
24. <i>industry</i>	1	0	/ˈɪndəstri/	-
25. <i>whole</i>	1	0	/həʊl/ /hoʊl/	-
26. <i>consumers</i>	1	0	/kənˈsju:məz/ /kənˈsu:mərz/	-
27. <i>pay</i>	1	0	/peɪ/	-
28. <i>help</i>	1	0	/help/	-
29. <i>change</i>	1	0	/tʃeɪndʒ/	-
30. <i>buying</i>	1	0	/ˈbaɪɪŋ/	-
31. <i>have</i>	1	0	/hæv/	-
32. <i>regard</i>	1	0	/rɪˈgɑ:d/ /rɪˈgɑ:rd/	-
TOTAL	36	4		

FONTE: Dados obtidos nas gravações – atividade *running dictation*

Com estes resultados, pode observar-se que este grupo de alunos revelou possuir, no geral, uma pronúncia correta, que vai de encontro àquilo que escreveram. Apenas revelaram alguns erros pontuais em alguns sons e acentuações e, no final do texto, observam-se alguns erros ortográficos. No entanto, pode concluir-se que esses erros ortográficos não ocorreram devido a uma pronúncia errada de quem ditou, mas por dificuldades de percepção e linguísticas do aluno que escreveu. Quanto ao segundo grupo, pôde obter-se os seguintes resultados (Figura 8²³ e Tabela 16):

Figura 8 - Texto redigido pelo segundo grupo – *running dictation* – Ciclo 2 de Inglês



²³ Figura 2: “Sustainable fashion is a way in wich brands create clothing that not only reduce the impact on the environment but its also mindfull of the people who work to produce the garments. Put simply it is fashion is ethically publicated environmentally friendly. All sounds simple, however, being sustainable also reduce profite margines. For the industry to become sustainable as a whole, consumers must be willing to pay more to help make the change,”

FONTE: Recolhido dos textos escritos pelos alunos, da atividade *running dictation*

Tabela 16 – Palavras pronunciadas pelos alunos do segundo grupo – Ciclo 2 de Inglês

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética (UK EUA)	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>sustainable</i>	1	1	/səs'teɪnəbəl/	/səstə'nəbəl/
2. <i>fashion</i>	1	0	/'fæʃn/	-
3. <i>reduces</i>	0	2	/rɪ'dju:sɪz/ /rɪ'du:sɪz/	/rɪ'du:s/
4. <i>impact (noun)</i>	0	1	/'ɪmpækt/	/ɪm'pækt/
5. <i>environment</i>	0	1	/ɪn'vaɪərənmənt/	-
6. <i>mindful</i>	1	0	/'maɪndfʊl/	-
7. <i>who</i>	1	0	/hu:/	-
8. <i>produce (verb)</i>	1	0	/prə'dju:s/ /prə'du:s/	-
9. <i>garments</i>	1	0	/'gɑ:mənts/ /'gɑ:rmənts/	-
10. <i>simply</i>	1	0	/'sɪmpli/	-
11. <i>ethically</i>	0	1	/'eθɪkəli/	/'etikəli/
12. <i>fabricated</i>	0	1	/'fæbrɪkeɪtɪd/	
13. <i>environmentally</i>	1	0	/ɪn'vaɪrən'mentəli/	-
14. <i>friendly</i>	1	0	/'frendli/	-
15. <i>sounds</i>	0	1	/saʊndz/	/saʊndz/
16. <i>however</i>	1	0	/haʊ'evə/ /haʊ'evə/	-
17. <i>being</i>	0	1	/'bi:ɪŋ/	/'beɪɪŋ/
18. <i>profit</i>	1	0	/'prɒfɪt/ /'prafɪt/	-
19. <i>margins</i>	1	0	/'mɑ:dʒɪnz/	-
20. <i>industry</i>	1	0	/'ɪndəstri/	-
21. <i>whole</i>	1	0	/həʊl/ /hoʊl/	-
22. <i>consumers</i>	1	0	/kən'sju:məz/ /kən'su:məz/	-
23. <i>pay</i>	1	0	/peɪ/	-
24. <i>help</i>	1	0	/help/	-
25. <i>change</i>	1	0	/tʃeɪndʒ/	-
TOTAL	18	9		

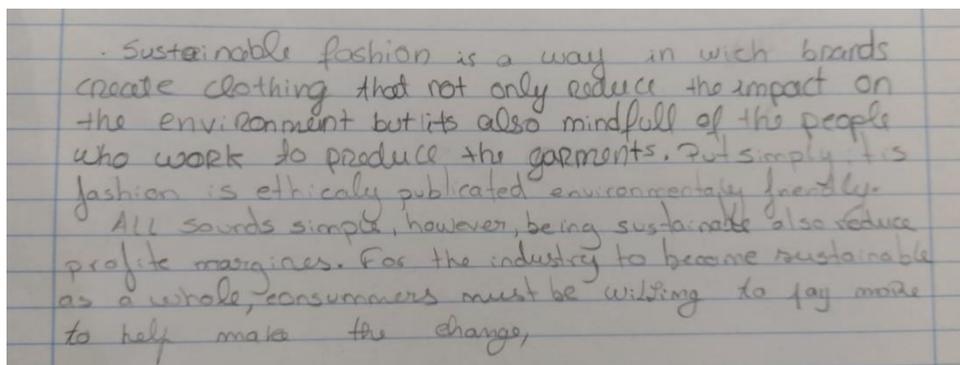
FONTE: Dados obtidos nas gravações – atividade *running dictation*

Relativamente a estes resultados, pode concluir-se que este grupo de alunos demonstrou mais dificuldades, uma vez que revelaram não só uma maior quantidade de erros de pronúncia como de erros ortográficos. De facto, o erro na primeira vez que a palavra *reduces* surge está em concordância com a ortografia e a pronúncia, pois foi pronunciada sem o -s final e escrita da mesma forma. Para além disso, estes alunos revelaram erros na pronúncia de alguns sons, mais particularmente em ditongos (como /aʊ/ e /i:ɪ/) e em palavras com um número maior de sílabas. De resto, os sons treinados

em sala de aula foram, na sua generalidade, bem conseguidos. Não obstante, pode afirmar-se que alguns alunos deste grupo revelaram dificuldades na oralidade e escrita.

De seguida, seguem os resultados obtidos com o terceiro grupo, apresentados na Figura 9²⁴ e na Tabela 17:

Figura 9 – Texto redigido pelo terceiro grupo – *running dictation* – Ciclo 2 de Inglês



FONTE: Recolhido dos textos redigidos pelos alunos, na atividade *running dictation*

Tabela 17 – Palavras pronunciadas pelos alunos do terceiro grupo – Ciclo 2 de Inglês

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética (UK EUA)	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>sustainable</i>	2	0	/səs'teɪnəbəl/	-
2. <i>fashion</i>	1	0	/'fæʃən/	-
3. <i>reduces</i>	1	0	/rɪ'dju:sɪz/ /rɪ'du:sɪz/	-
4. <i>environment</i>	1	0	/ɪn'vaɪərənmənt/	-
5. <i>mindful</i>	1	0	/'maɪndfʊl/	-
6. <i>who</i>	1	0	/hu:/	-
7. <i>produce (verb)</i>	1	0	/prə'dju:s/ /prə'du:s/	-
8. <i>garments</i>	1	0	/'gɑ:mənts/ /'gɑ:rmənts/	-
9. <i>simply</i>	1	0	/'sɪmpli/	-
10. <i>ethically</i>	0	1	/'eθɪkəli/	/'etikəli/
11. <i>fabricated</i>	0	1	/'fæbrɪkeɪtɪd/	/'fæbrɪkeɪt/
12. <i>environmentally</i>	0	1	/ɪn,vaɪərən'mentəli/	/ɪn,vaɪərən'ment/
13. <i>friendly</i>	1	0	/'frendli/	-
14. <i>sounds</i>	1	0	/saʊndz/	-
15. <i>however</i>	1	0	/haʊ'evə/ /,haʊ'evə/	-
16. <i>being</i>	1	0	/'bi:ɪŋ/	-

²⁴ Figura 3: “Sustainable fashion is a way in which brand create clothing that not only reduce the impact on the environment but is also mindful of the people wo work to produce garments. Put simply it is a fashion that is ethically fabricate and environment friendly. All this sound simple, however, being sustainable also reduces profit margins. For the industry to become sustainable, as a whole, consumers must be willing to pay more to help make the change”

17. <i>profit</i>	1	0	/'prɒfɪt/ /'prɑfɪt/	-
18. <i>margins</i>	1	0	/'mɑ:dʒɪnz/	-
19. <i>industry</i>	1	0	/'ɪndəstri/	-
20. <i>as</i>	0	1	/æz/	/hæz/
21. <i>whole</i>	1	0	/həʊl/ /hoʊl/	-
22. <i>consumers</i>	1	0	/kən'sju:məz/ /kən'su:məz/	-
23. <i>pay</i>	1	0	/peɪ/	-
24. <i>help</i>	1	0	/help/	-
25. <i>change</i>	1	0	/tʃeɪndʒ/	-
TOTAL	22	4		

FONTE: Dados obtidos nas gravações - atividade *running dictation*

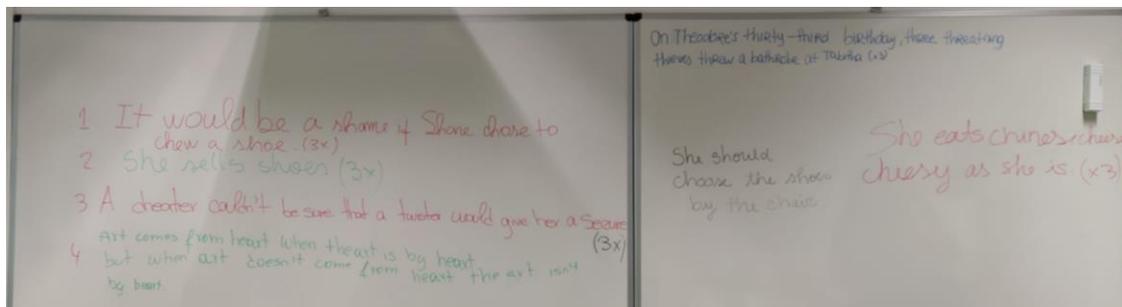
Através da Figura 9 e da Tabela 17 salienta-se que este grupo de alunos cometeu uma quantidade reduzida de erros de pronúncia, tendo errado especialmente por não pronunciarem as palavras completas (i.e., *fabricated* e *environmentally*). Todavia, na escrita já demonstraram mais erros, a maioria por dificuldades na ortografia, ainda que alguns estivessem relacionados com os erros na pronúncia das palavras já mencionadas.

No geral, pode concluir-se que os alunos dos três grupos apresentaram dificuldades em, particularmente, pronunciar a palavra *ethically*, sendo que não conseguiram discernir se o som presente nas letras *-th* era silencioso ou não. Não obstante, os alunos demonstraram que existiu uma progressão positiva na sua pronúncia. Além disso, apesar de se terem observado erros a nível ortográfico, este não foi um dos aspetos que treinei com os alunos, podendo-se revelar um caminho para o futuro.

Relativamente à segunda parte da aula, quando introduzi os trava-línguas, ao invés de se anotarem palavras proferidas pelos alunos, foi-se observando se os alunos pronunciavam corretamente os sons incluídos nos trava-línguas. Sendo assim, obtiveram-se dados que corroboram a melhoria na pronúncia dos alunos: antes de eu lhes relembrar as diferenças entre alguns sons (como /tʃ/ e /ʃ/), os 11 alunos que leram os trava-línguas que trouxe não erraram nenhum dos sons revistos no Ciclo 1 (/h/, /θ/, /ʃ/, e /tʃ/). No entanto, como os trava-línguas são lidos rapidamente, por vezes os alunos enganaram-se na sua leitura e, naturalmente, trocaram alguns sons. Não obstante, todos demonstraram estar conscientes e ter o conhecimento de como se pronunciava cada som

que aparecia, sendo que os alunos se divertiram ao criarem os trava-línguas presentes na Figura 10²⁵.

Figura 10 – Trava-línguas criados pelos alunos – Ciclo 2 de Inglês



FONTE: Trava-línguas escritos pelos alunos na sala de aula

Na segunda aula foi possível obter anotações de nove alunos diferentes, que se encontram na Tabela 18:

Tabela 18 – Palavras pronunciadas pelos alunos na segunda aula – Ciclo 2 de Inglês

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética (UK EUA)	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>teens</i>	2	0	/ti:nz/	-
2. <i>fashion</i>	2	0	/'fæʃn/	-
3. <i>responsible</i>	1	0	/rɪs'pɒnsəbəl/ /rɪ'spɒnsəbəl/	-
4. <i>consumerism</i>	1	0	/kən'sju:məɪzəm/ /kən'sʊməɪzəm/	-
5. <i>teenagers</i>	1	0	/'ti:n,eɪdʒəz/	-
6. <i>psychologists</i>	0	1	/saɪ'kɒlədʒɪsts/ /saɪ'kælədʒɪsts/	/psaɪ'kælədʒɪsts/
7. <i>development</i>	1	0	/dɪ'veləpmənt/	-
8. <i>materialism</i>	1	1	/mə'tɪəriəlɪzəm/ /mə'tɪəriəlɪzəm/	/mə'tɪəriəl/
9. <i>anxiety</i>	1	0	/æŋ'zaɪəti/	-
10. <i>depression</i>	1	0	/dɪ'preʃn/	-
11. <i>empathy</i>	1	1	/'empəθi/	/'empəti/

²⁵ Figura 4:

- 1- “It would be a shame if Shane chose to chew a shoe. (x3)”
- 2- “She sells shoes. (x3)”
- 3- “A cheater couldn’t be sure that a twister would give her a seizure. (x3)”
- 4- “Art comes from heart when the art is by heart, but when art doesn’t come from heart the art isn’t by heart.”
- 5- “On Theodore’s thirty-third birthday, three threatening thieves threw a bathrobe at Tabitha. (x3)”
- 6- “She should choose the shoes by the chair.”
- 7- “She eats Chinese cheese, cheesy as she is. (x3)”

12. <i>shopping</i>	2	0	/'ʃɒpɪŋ/ /'ʃɑpɪŋ/	-
13. <i>increased</i>	1	0	/ɪn'kri:st/	-
14. <i>purchase</i>	0	1	/'pɜ:tʃəs/	/pɜ:'tʃəs/
15. <i>effects</i>	1	0	/'fekts/	-
16. <i>values</i>	1	0	/'vælju:z/	-
17. <i>experts</i>	1	0	/'ekspɜ:ts/ /'ekspɜ:ts/	-
TOTAL	18	4		

FONTE: Dados obtidos nas observações

Nesta tabela pode observar-se que a ocorrência de erros na pronúncia foi diminuta, no sentido em que apenas se apontaram quatro erros. Para além disso, apenas um dos erros cometidos envolveu os sons estudados (/θ/), na palavra *empathy*, havendo a possibilidade de esse erro ter sido cometido devido a uma influência da língua portuguesa. Entretanto, os restantes erros tiveram outra natureza, envolvendo má acentuação, pronúncia de sons silenciosos e leitura errada do final de uma palavra. Assim, estes dados corroboram o facto de o treino de pronúncia realizado ter contribuído para uma melhoria desse aspeto nos alunos e, além disso, permitir uma comunicação mais fluída e clara.

Na terceira e última aula, quando os alunos fizeram as suas apresentações orais, pude obter dados de 22 alunos diferentes, sendo que os outros quatro alunos da turma faltaram ou não prepararam a sua apresentação. Na tabela seguinte estão expostas, então, as palavras anotadas:

Tabela 19 – Palavras pronunciadas pelos alunos na terceira aula – Ciclo 2 de Inglês

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética (UK EUA)	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>beneficial</i>	1	0	/,beni'fiʃl/ /,benə'fiʃəl/	-
2. <i>shopping</i>	1	0	/'ʃɒpɪŋ/ /'ʃɑpɪŋ/	-
3. <i>second-hand</i>	2	0	/'sekʰnd-hænd/	-
4. <i>reused</i>	1	0	/ri:'ju:zd/ /ri'uzd/	-
5. <i>materials</i>	2	0	/mə'tɪəriəlz/ /mə'tɪriəlz/	-
6. <i>cheaper</i>	2	0	/'tʃi:pə/ /'tʃi:pər/	-
7. <i>helping</i>	1	0	/'helpɪŋ/	-
8. <i>stores</i>	1	0	/stɔ:'rɜz/ /stɔ:rɜz/	-
9. <i>fashion</i>	2	1	/'fæʃn/	/'feɪʃ'n/
10. <i>affordable</i>	0	1	/ə'fɔ:dəbəl/ /ə'fɔ:rdəbəl/	/əfɔ:r'deɪbəl/
11. <i>disposable</i>	1	0	/dɪs'pəʊzəbəl/ /dɪ'spəʊzəbəl/	-
12. <i>wages</i>	1	0	/'weɪdʒɪz/	-
13. <i>saves</i>	1	0	/seɪvz/	-

14. <i>high</i>	1	0	/haɪ/	-
15. <i>lives (noun)</i>	1	0	/laɪvz/	-
16. <i>disadvantages</i>	1	0	/ˌdɪsədˈvɑːntɪdʒɪz/	-
17. <i>themselves</i>	1	0	/ðəmˈselvz/	-
18. <i>species</i>	1	0	/'spiːʃiːz/	-
19. <i>differences</i>	1	0	/'dɪfrənsɪz/ /dɪfərənsɪz/	-
20. <i>hand</i>	1	0	/hænd/	-
21. <i>resources</i>	1	0	/rɪˈsɔːsɪz/ /ˈriːsɔːrsɪz/	-
22. <i>produces (verb)</i>	1	0	/prəˈdjuːsɪz/ /prəˈdusɪz/	-
23. <i>defined</i>	1	0	/dɪˈfaɪnd/	-
24. <i>harmful</i>	0	1	/'hɑːmfʊl/	/'ɑːmfʊl/
25. <i>creation</i>	1	0	/kriˈeɪʃən/	-
26. <i>harming</i>	1	0	/'hɑːmɪŋ/	-
27. <i>prepared</i>	1	0	/prɪˈpeəd/ /prɪˈperd/	-
28. <i>them</i>	1	0	/ðem/	-
29. <i>criticism</i>	1	0	/'krɪtɪsɪzəm/	-
30. <i>such</i>	1	0	/sʌʃ/	-
31. <i>companies</i>	1	0	/'kʌmpənɪz/	-
32. <i>contributes</i>	1	0	/kənˈtrɪbjʊːts/	-
33. <i>information</i>	1	0	/ˌɪnfəˈmeɪʃən/ /ˌɪnfəˈmeɪʃən/	-
34. <i>child</i>	1	0	/tʃaɪld/	-
35. <i>hard</i>	1	0	/hɑːd/ /hɑːrd/	-
36. <i>cheap</i>	1	0	/tʃiːp/	-
37. <i>production</i>	0	1	/prəˈdʌkʃən/	/prəˈduːkʃən/
38. <i>consequences</i>	1	0	/'kɒnsɪkwənsɪz/ /'kɑːnsəkwenɪz/	-
39. <i>children</i>	1	0	/'tʃɪldrən/	-
40. <i>problems</i>	1	0	/'prɒbləmz/ /'prɑːbləmz/	-
41. <i>hands</i>	1	0	/hændz/	-
42. <i>focused</i>	1	0	/'fəʊkəst/ /'fokəst/	-
43. <i>consumers</i>	1	0	/kənˈsjuːməz/ /kənˈsuməz/	-
44. <i>sheeps</i>	2	0	/ʃiːps/	-
45. <i>rights</i>	3	0	/raɪts/	-
46. <i>ways</i>	1	0	/weɪz/	-
47. <i>impact (noun)</i>	4	0	/'ɪmpækt/	-
48. <i>which</i>	1	0	/wɪtʃ/	-
49. <i>products</i>	0	1	/'prɒdʌkts/ /'prɑːdæks/	/prɑːˈduːkts/
50. <i>beings</i>	1	0	/'biːɪŋz/	-
51. <i>how</i>	1	0	/haʊ/	-
52. <i>cruelty</i>	1	0	/'kruːəlti/	-
53. <i>used</i>	1	0	/juːzd/	-
54. <i>drugs</i>	1	0	/drʌgz/	-
55. <i>industrial</i>	0	1	/ɪnˈdʌstriəl/	/ɪnˈduːstriəl/
56. <i>pesticides</i>	1	0	/'pestɪsɪdɪz/ /'pestəsɪdɪz/	-
57. <i>psychological</i>	1	0	/'saɪkə'lɒdʒɪkəl/ /'saɪkə'lɑːdʒɪkəl/	-
58. <i>killed</i>	1	0	/kɪld/	-
59. <i>hundred</i>	1	0	/'hʌndrəd/	-
60. <i>inhale</i>	0	1	/ɪnˈheɪl/	/'meɪl/

61. <i>crushed</i>	1	0	/krʌʃt/	-
62. <i>experiment</i>	1	0	/ɪk'sperɪmənt/ /ɪk'sperəmənt/	-
63. <i>affected</i>	1	0	/ə'fektɪd/	-
64. <i>things</i>	1	1	/θɪŋz/	/tɪŋz/
65. <i>chickens</i>	1	0	/'tʃɪkɪnz/	-
66. <i>cages</i>	1	0	/'keɪdʒɪz/	-
67. <i>grounded</i>	1	0	/'graʊndɪd/	-
68. <i>wish</i>	1	0	/wɪʃ/	-
69. <i>hunted</i>	1	0	/'hʌntɪd/	-
70. <i>protected</i>	1	0	/prə'tektɪd/	-
71. <i>consumerism</i>	1	0	/kən'sju:məɪzɪzəm/ /kən'suməɪzɪzəm/	-
72. <i>change</i>	1	0	/tʃeɪndʒ/	-
73. <i>fifths</i>	1	0	/fɪfθs/	-
74. <i>cars</i>	1	0	/kɑ:rz/ /kɑ:rz/	-
75. <i>shower</i>	1	0	/'ʃaʊə/ /'ʃaʊə/	-
76. <i>minimalism</i>	1	0	/'mɪnɪməlɪzɪzəm/ /'mɪnəmɪzɪzəm/	-
77. <i>advantages</i>	1	0	/əd'vɑ:ntɪdʒɪz/	-
78. <i>lifestyle</i>	1	0	/'laɪfstɑɪl/	-
79. <i>excessive</i>	1	0	/ek'sesɪv/	-
80. <i>excesses</i>	1	0	/ek'sesɪz/	-
81. <i>personalization</i>	1	0	/pɜ:sənəlɑɪ'zeɪʒən/ /pɜ:sənələ'zeɪʒən/	-
82. <i>priorities</i>	1	0	/praɪ'ɔrətɪz/ /praɪ'ɔrətɪz/	-
83. <i>consumption</i>	1	0	/kən'sʌmpʃən/	-
84. <i>wardrobe</i>	1	0	/'wɔ:drəʊb/ /'wɔr,droub/	-
85. <i>purposeful</i>	0	1	/'pɜ:pəsɪfl/	/pɜ:'pʊʊsɪfl/
86. <i>challenging</i>	1	0	/'tʃælɪndʒɪŋ/ /'tʃæləndʒɪŋ/	-
87. <i>habits</i>	0	1	/'hæbɪts/	/'æbɪts/
88. <i>universal</i>	1	0	/'ju:nɪvɜ:səl/ /'ju:nə'vɜ:səl/	-
89. <i>another</i>	1	0	/ə'nʌðə/ /ə'nʌðə/	-
90. <i>future</i>	1	0	/'fju:tʃə/ /'fju:tʃə/	-
91. <i>schedule</i>	1	0	/'ʃedju:l/ /'skedʒu:l/	-
92. <i>rules</i>	1	0	/ru:lz/	-
93. <i>aligns</i>	1	0	/ə'laɪnz/	-
94. <i>has</i>	1	0	/hæz/	-
95. <i>benefits</i>	1	0	/'benɪfɪts/ /'benəfɪts/	-
96. <i>as</i>	0	1	/æz/	/hæz/
97. <i>focus</i>	1	0	/'fəʊkəs/ /'fʊkəs/	-
98. <i>appreciation</i>	1	0	/ə,pri:'ʃi'eɪʃən/	-
99. <i>mindful</i>	1	0	/'maɪndfʊl/	-
TOTAL	100	11		

FONTE: Dados obtidos nas observações

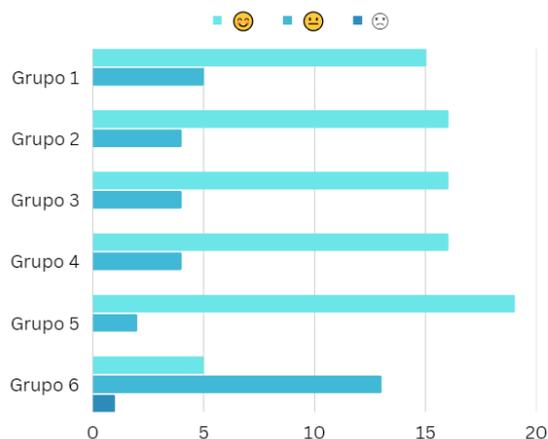
Através desta tabela pode observar-se que, numa grande quantidade de palavras, foram cometidos poucos erros de pronúncia por parte dos alunos. Ainda se denotam

alguns problemas com o som /h/, que esteve em falta em algumas palavras e foi acrescentado onde não existia, e no som /θ/, que ainda não foi aperfeiçoado por todos os alunos. Para além disso, também existiram algumas dificuldades na acentuação de algumas palavras, como na palavra *products*.

Por outro lado, é essencial comentar que nem todas as palavras foram apontadas, ou seja, houve mais palavras que continham erros e outras que não que acabaram por não serem anotadas. Isto deveu-se a uma impossibilidade de apontar tudo a tempo, por se tratar de apresentações e não ter existido uma gravação das mesmas e, por algumas vezes, não ter sido possível ouvir com clareza aquilo que os alunos disseram. Além disso, algumas palavras proferidas erroneamente não eram de interesse para os dados deste relatório, uma vez que envolviam aspetos da pronúncia que não foram revistos com os alunos. Ademais, também se pode observar que não existiu um equilíbrio na quantidade de vezes que cada som estudado foi pronunciado. Isto é, alguns sons foram mencionados numa quantidade mais significativa que outros, e também ocorreu de alguns alunos com dificuldades em sons específicos não terem pronunciado palavras com os mesmos.

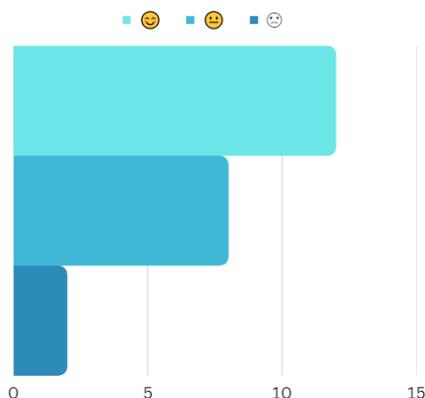
Em suma, pude observar que, de facto, houve alguma insistência em erros de pronúncia, inclusive de aspetos que foram treinados em sala de aula, como por exemplo o som /æ/ (associado à letra *a*) e o som /ʌ/ (associado à letra *u*). Todavia, também se pode salientar que os alunos cometeram erros que não foram treinados, o que me leva a crer que é necessário treinar outros aspetos de pronúncia, para além daqueles que implementei. Ainda assim, pode observar-se uma melhoria na pronúncia desde o início do ano letivo na grande maioria dos alunos, sendo que alguns que demonstraram bastantes dificuldades conseguiram mostrar ter desenvolvido uma maior consciencialização e conhecimento quanto à sua pronúncia. De facto, na auto e heteroavaliação que distribuí para as apresentações incluía questões acerca da pronúncia e, nos gráficos seguintes, seguem-se as respostas dos alunos relativas a essas duas afirmações:

Gráfico 14 – *The members of the group had a good pronunciation.* (Os membros do grupo tiveram uma boa pronúncia.)



FONTE: Respostas dos alunos na heteroavaliação das apresentações – Ciclo 2 de Inglês

Gráfico 15 – *I had a good pronunciation.* (Eu tive uma boa pronúncia.)



FONTE: Respostas dos alunos na autoavaliação das apresentações. – Ciclo 2 de Inglês

No Gráfico 14 pode observar-se que, de acordo com as opiniões dos alunos da turma, cinco dos seis grupos demonstraram ter uma pronúncia clara, tendo obtido uma maioria absoluta. Porém, em relação ao sexto grupo, a maioria já atribuiu uma opinião medíocre, tendo obtido 13 opiniões medíocres num total de 19. Tendo observado as apresentações e tendo feito a minha própria avaliação, posso afirmar que, na sua generalidade, concordo com os alunos. Efetivamente, o sexto grupo, que era constituído por alunos com mais dificuldades na pronúncia, apresentou algumas incoerências na pronúncia. No entanto, considero que, apesar da existência de alguns erros, não só foi possível entender aquilo que os alunos estavam a transmitir, como também considerei que os erros existentes, tal como comprova a Tabela 19, não foram muito severos. Isto é, na minha opinião, os alunos que erraram mais na pronúncia nestas apresentações demonstraram, ainda assim, uma melhoria desde o primeiro ciclo de intervenção. Para

além disso, relativamente às opiniões sobre os restantes grupos, ainda que tivesse havido erros esporádicos na pronúncia, considero que a maioria dos alunos apresentou ter uma pronúncia clara, cujos dados na Tabela 19 corroboram.

Por outro lado, em relação ao Gráfico 15, observa-se que a maioria dos alunos (12) assinalou que apresentou uma pronúncia clara, oito acreditaram que foram medíocres e dois consideraram a sua pronúncia pouco compreensível²⁶. Nestes resultados observa-se, então, uma consciencialização por parte dos alunos relativamente à sua pronúncia, mas, na minha opinião, denota-se também uma falta de confiança nas suas capacidades. De facto, discordo com muitas das opiniões dos alunos que duvidaram da sua pronúncia, pois a maioria demonstrou ter uma pronúncia clara. De facto, eu não afirmaria que houve alunos com uma pronúncia pouco compreensível. Neste sentido, pode concluir-se que houve alunos que não se souberam autoavaliar corretamente, sendo que alguns rebaixaram a sua prestação, o que pode indicar que os professores devem dar mais *feedback* positivo aos alunos, para que eles tenham a certeza de que a pronúncia deles está correta.

Por último, no Anexo 37 podem constatar-se os resultados obtidos na primeira parte do terceiro questionário implementado. Foram sombreados os resultados que obtiveram a maioria de respostas, por cada opção existente. Tal como nos questionários anteriores, os alunos tinham de selecionar a opção mais adequada de acordo com a sua opinião. Cada alínea existente estava associada aos sons que os alunos aprenderam nas aulas e, depois, ainda havia uma parte para comparar o conhecimento e sons semelhantes (por exemplo, primeiramente houve questões diferenciadas para os sons /j/ e /tʃ/ e, posteriormente, por serem sons semelhantes, incluí uma tabela a comparar ambos). Decidi apenas incluir perguntas relativas aos sons, uma vez que considero que foi neste aspeto que as aulas se focaram mais e, assim, os resultados seriam mais legítimos.

Assim, observando-se os resultados, consegue perceber-se que em quase todas as respostas a maioria dos alunos selecionou a opção “concordo totalmente”, o que revela que grande parte dos alunos não só sentiu que tinha conhecimentos sólidos em relação aos sons revistos, como também consideraram que as aulas de pronúncia os

²⁶ Houve respostas de dois alunos que não contabilizei, uma vez que não fizeram a apresentação.

ajudaram a obter esse conhecimento. No entanto, também obtive respostas de alunos que selecionaram “discordo totalmente”, “discordo” e “não concordo nem discordo” na utilidade das aulas de pronúncia e que refutaram dizendo que, como já sabiam pronunciar os sons, ainda que as aulas tenham sido interessantes, não sentiram que lhes tenha ajudado a dominar a pronúncia dos sons (“*Não por falta de ensino, mas porque já sabia.*”; “*Como já tenho Inglês desde o 1º ano e ando no instituto há 4, o meu Inglês foi trabalhado lá e acho que nunca tive dificuldades com a pronúncia*”). Por outro lado, também pude observar respostas que diziam que as aulas ajudaram os alunos a perceber melhor, tais como “*Depois das aulas de pronúncia comecei a pronunciar melhor e a distinguir os sons.*” e “*Porque não sabia a diferença.*”.

Ademais, os sons que os alunos consideraram ainda terem mais dúvidas foram nas palavras que acabam em *-ed* e em *-s*. Através do *feedback* dos alunos, pude observar que alguns alunos disseram que ainda apresentavam dúvidas em alguns sons: “*Ajudaram, mas ainda estou com algumas dificuldades.*”; “*Apesar das aulas, sinto que tenho dificuldades a perceber a diferença entre estes sons.*” [relativamente aos sons das palavras que acabam em *-s*]; “*Porque ainda não os sei distinguir muito bem*” [relativamente aos sons das palavras que acabam em *-ed*]. Não obstante, os alunos responderam, no geral, que ficaram mais esclarecidos (“*Fazia um pouco de confusão e com as aulas fiquei esclarecido*²⁷.”), o que sugere que as aulas que implementei ao longo do ano letivo contribuíram de forma positiva para a aprendizagem da pronúncia dos alunos.

De seguida, apresenta-se no Anexo 38 uma tabela²⁸ com algumas das respostas que os alunos escreveram na segunda parte do questionário, que inquiria a opinião geral dos alunos sobre aulas de pronúncia. Pode concluir-se que, no geral, todos os alunos consideram as aulas de pronúncia importantes na aprendizagem, sendo que afirmaram que é um fator deveras importante na comunicação. Para além disso, os alunos concordam que aulas dedicadas à pronúncia deviam ser lecionadas ao longo da sua aprendizagem, pois acreditam que, agora, já podiam ter uma pronúncia mais correta. De facto, um aluno afirmou que, por não ter treinado a pronúncia anteriormente, sentiu que

²⁷ De forma a anonimizar os alunos, a forma masculina foi tratada como neutra.

²⁸ De forma a anonimizar os alunos, a forma masculina foi tratada como neutra.

advém uma maior dificuldade poder aperfeiçoá-la após tantos anos a pronunciar palavras de forma incorreta. Neste sentido, acho que o ponto que este aluno comentou é de extrema importância, uma vez que senti que este aspecto foi um obstáculo no meu ensino da pronúncia. Por fim, considero que, efetivamente, devido às respostas dos alunos, as aulas que lecionei relacionadas com a pronúncia foram do agrado geral e que os consegui consciencializar para uma maior atribuição de importância à pronúncia e consequente melhoria na mesma.

5.2. Ciclo 2 da disciplina de Alemão

5.2.1. Preparação das atividades implementadas

Do mesmo modo que para o Ciclo 2 de Inglês decidi implementar atividades que não treinavam a pronúncia diretamente, decidi fazer o mesmo para a disciplina de Alemão, como já foi explicitado no Capítulo IV. Assim, envolvi outros aspetos da língua nas atividades, concentrando-me, em particular, na produção oral. Para além disso, estas atividades incluíram uma variedade de interações, em especial trabalho a pares e em grupo. De facto, mantendo uma interação social entre os alunos permite que eles consigam equilibrar as suas próprias necessidades enquanto mantêm uma relação positiva com os outros (Creighton & Szymkowiak, 2014), sendo que a cooperação se revela algo essencial de incluir na sala de aula. Além disso, mais uma vez, as atividades propostas não foram muito linguisticamente complexas, uma vez que os alunos se encontravam num nível básico na aprendizagem da língua alemã.

Ademais, também na disciplina de Alemão fiz uma observação de aulas entre os dois ciclos de intervenção, tendo usufruído das grelhas que criei (cf. Anexo 4) para anotar uma variedade de palavras proferidas pelos alunos ao longo dessas aulas. Assim, pude obter uma variedade de anotações de palavras, enunciadas por variados alunos da turma, cuja maioria foi pronunciada corretamente. Essas palavras envolveram uma diversidade de sons, incluindo /ç/, /ɪç/, /h/, /k/, /ŋ/, /ʃt/, /ʃp/, /ts/ e ditongos e vogais como /ɔʏ/, /aɪ/, /ɛ:/, /y:/ e /ø:/. No entanto, captei ainda algumas dificuldades nos sons /y:/ (referentes à letra y), /ç/, /ʃp/ e vogal /ɛ:/. Mesmo após as aulas dedicadas à pronúncia no primeiro ciclo, foi possível observar que a melhoria na pronúncia atingida nessas aulas continuou, inclusive em alunos que revelaram mais dificuldades neste aspeto desde o início do ano.

5.2.2. Contextualização e caracterização das atividades implementadas

O Ciclo 2 de intervenção na disciplina de Alemão deu-se no final do mês de maio de 2023 e distribuiu-se por três aulas de 100 minutos cada (cf. Figura 6). O tema das aulas lecionadas esteve incluído na unidade 7 do manual *Deutsch: Einfach toll! 11*, adotado pela ESE, denominada *Reisen und Freizeit*. Neste tópico explorei com os alunos as várias atividades que se podem fazer numa viagem e a descrição de uma viagem de sonho.

Na primeira aula lecionada neste segundo ciclo, comecei por apresentar o tema através de uma foto, e pedi que os alunos a descrevessem. Esta pequena introdução forneceu aos alunos um exercício produtivo, dando-lhes a liberdade de especularem, imaginarem e de darem a sua opinião. De seguida, a aula seguiu um rumo de apreensão de vocabulário e treino da leitura, sendo que não envolveu ativamente o treino da pronúncia, além de alguma repetição de palavras em conjunto. Entretanto, na segunda parte da aula, implementei um *Wechselspiel*²⁹ com os alunos (cf. Anexo 39), que permitiu uma produção oral que, ainda que ligeiramente controlada, levou a uma prática da pronúncia. Nesta atividade cada aluno tinha um cartão diferente com duas situações distintas. Em cada uma dessas situações, o aluno A tinha tópicos para formular questões e o aluno B outros tópicos para formular as respetivas respostas. Depois, no segundo cartão, os papéis dos alunos invertiam. Estes cartões incluíam palavras que envolviam alguns dos sons que tinha praticado com os alunos no Ciclo 1, sendo que os alunos iam obrigatoriamente ter de os pronunciar. Neste sentido, pedi aos alunos para fazerem uma gravação do seu diálogo, de forma a obter dados da pronúncia deles. No final desta aula, pedi aos alunos para escreverem uma pequena história sobre uma situação marcante de uma viagem que tenham feito, para a poderem contar na aula seguinte (cf. Anexo 40).

Assim, a segunda aula envolveu uma pequena apresentação das viagens de alguns alunos. No entanto, antes desta atividade, introduzi a aula com um pequeno jogo chamado *Dies oder das?*. Neste jogo, solicitei à turma que fosse para a frente da sala de aula e projetei duas opções distintas no quadro (cf. Anexo 41). Neste sentido, os alunos

²⁹ Atividade interativa, na qual um par/grupo de alunos apresenta entre eles informações diferentes e que se complementam. Os alunos devem interagir de forma a descobrirem a informação que cada um tem em falta.

teriam de escolher a sua opção favorita e, em cada ronda, perguntei a alguns o porquê das suas preferências, sendo que eles tiveram de responder na língua alemã. Esta atividade forneceu uma pequena prática da pronúncia, enquanto gerava algum dinamismo e motivação para a aula; de facto, os alunos estiveram motivados e despertos para as restantes fases da aula. De seguida, deram-se, então, as apresentações das histórias dos alunos, sendo que alguns leram a sua aventura e mostraram uma foto da sua viagem, de forma a tornar a atividade mais interessante e pessoal. Esta atividade também me permitiu ter uma recolha de dados da pronúncia de alguns dos alunos. Seguidamente, os alunos voltaram a analisar um texto com novo vocabulário, que não esteve relacionado com a prática da pronúncia, mas com o qual puderam adquirir um pouco de conhecimento sobre a cultura alemã durante o resto da aula, através do texto, jogos e imagens. Este aspeto da aula foi fundamental, uma vez que ao estudar uma língua tem de se estudar também a cultura, dado que são inseparáveis (Ryan, 1994).

Na última aula deste ciclo os alunos começaram por jogar um jogo adaptado de *Wer wird Millionär*, no qual estiveram divididos em grupos e tinham de responder a questões projetadas no quadro (cf. Anexo 42), escrevendo-as numa folha de respostas que distribuí (cf. Anexo 43). No final, deveriam dizer as suas respostas em voz alta, o que me permitiu obter dados para a pronúncia. Para além disso, este jogo também despertou o espírito competitivo dos alunos, trazendo motivação para a sala de aula.

Posteriormente, a aula incluiu um momento de descrição de imagens, no qual relembrei as expressões que deveriam usar e, depois, organizei uma atividade com eles. Os alunos foram divididos em pares e distribuí uma imagem diferente para cada um dos elementos do par (cf. Anexo 44) e uma moldura com um espaço em branco (cf. Anexo 45). Neste sentido, cada aluno não devia mostrar a sua imagem e tinha de a descrever ao seu colega, que tinha de a desenhar. Depois, os alunos invertiam os papéis. Esta atividade permitiu uma maior comunicação entre os alunos, pois tinham de criar uma interação e perceberem-se uns aos outros. Assim, a pronúncia deteve um papel extremamente importante nesta atividade, pois com uma pronúncia clara, os alunos puderam comunicar uns com os outros e entender-se mais facilmente (cf. Capítulo II). Esta atividade foi gravada por cada par e, no final, vi os desenhos obtidos e, de facto, estavam todos de acordo com a imagem original.

De seguida, na segunda parte da aula, os alunos tiveram de redigir um texto em grupos acerca das suas férias de verão numa ficha que distribuí (cf. Anexo 46). No final, os alunos tiveram de ler os seus textos para a turma, sendo que cada aluno tinha de ler uma parte, e tinham também de responder a questões que eu colocasse acerca dos textos. Esta parte da aula permitiu obter, igualmente, dados sobre a pronúncia dos alunos, através de observações.

No final do ciclo implementei um último questionário na turma, de modo a obter um *feedback* acerca da perceção da aprendizagem dos alunos, relativa aos sons específicos que os alunos reviram ao longo das aulas e à sua opinião sobre aulas de pronúncia (cf. Anexo 8).

5.2.3. Apresentação e análise dos resultados das atividades implementadas

Seguidamente, irei apresentar e analisar os dados obtidos através de observações, gravações de áudio e um questionário ao longo do Ciclo 2 de intervenção deste projeto, na disciplina de Alemão.

Ao longo da primeira aula do ciclo foram anotadas, através de observações, palavras pronunciadas por oito alunos que incluíam os sons estudados, apresentadas na Tabela 20.

Tabela 20 – Palavras pronunciadas pelos alunos na primeira aula – Ciclo 2 de Alemão

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>Fahrrad</i>	1	0	/ˈfa:ʁa:t/	-
2. <i>fahren</i>	1	0	/ˈfa:ʁən/	-
3. <i>tauchen</i>	2	0	/ˈtaʊxən/	-
4. <i>Stadtrundfahrt</i>	1	0	/ˈʃtatʁʊntfa:ʁt/	-
5. <i>mutig</i>	0	1	/ˈmu:tɪç/ /ˈmu:tɪk/	/mu:tɪg/
6. <i>machen</i>	1	0	/ˈmaxən/	-
7. <i>Sonnenuntergang</i>	0	1	/ˈzɔnənʊntɛgɑŋ/	/zɔnənʊntɛgang/
8. <i>Gleitschirm</i>	1	0	/ˈglaitʃɪʁm/	-
9. <i>fliegen</i>	1	0	/ˈfli:gən/	-
10. <i>Ägypten</i>	1	0	/ɛˈɡyptən/	-
TOTAL	9	2		

FONTE: Dados obtidos nas observações

Por outro lado, através das gravações dos áudios de 16 alunos, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 21 – Palavras pronunciadas pelos alunos na atividade *Wechselspiel* – Ciclo 2 de Alemão

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>Stadtrundfahrt</i>	18	2	/ˈʃtatʁʊntfa:ʁt/	/ʃtatʁʊntfa:ʁn/ /statʁʊntfa:ʁt/
2. <i>fünfzehn</i>	2	6	/ˈfʏnftsɛn/	/fɪnftsen/
3. <i>Euro</i>	2	4	/ˈɔʏʁo:/	/ɪʊʁo:/
4. <i>halb</i>	6	8	/halp/	/alp/
5. <i>zwei</i>	14	1	/tsvai/	/zvai/
6. <i>Stunden</i>	5	3	/ˈʃtʊndən/	/stʊndən/
7. <i>Hauptbahnhof</i>	6	3	/ˈhaʊptba:nho:f/	/aʊptba:nho:f/
8. <i>Sehenswürdigkeiten</i>	4	4	/ˈze:ənsvʏʁdɪçkaɪtən/	/ze:ənsvʏʁdɪʁkaɪtən/ /ze:ənsvʏʁdɪʃkaɪtən/
9. <i>sehen</i>	7	1	/ˈze:ən/	/zɛhən/
10. <i>Seilbahn</i>	6	2	/ˈzailba:n/	/zi:lba:n/
11. <i>Stadtpark</i>	5	3	/ˈʃtatpa:ɐk/	/statpa:ɐk/
12. <i>fahren</i>	9	0	/ˈfa:ʁən/	-
13. <i>Spaziergang</i>	1	6	/ʃpaˈtʰsi:ɐgəŋ/	/ʃpazi:ɐgəŋ/ /spatsi:ɐgəŋ/
14. <i>durch</i>	0	7	/ˈdʊʁç/	/dʊʁʃ/ /du:x/
15. <i>gehen</i>	4	1	/ˈge:ən/	/gɛhən/
16. <i>viel</i>	4	0	/fi:l/	-
17. <i>mitbringen</i>	7	2	/ˈmɪtbʁɪŋən/	/mɪtbʁɪŋəŋ/
18. <i>müssen</i>	3	4	/ˈmʏsən/	/mɪʊsən/
19. <i>Aktivitäten</i>	4	0	/akti:vi:ˈtɛ:tən/	-
20. <i>machen</i>	20	0	/ˈmaxən/	-
21. <i>hundert</i>	1	4	/ˈhʊndɛt/	/ʊndɛt/
22. <i>acht</i>	5	0	/axt/	-
23. <i>dreißig</i>	4	0	/ˈdraisɪç/ /ˈdraisɪk/	-
24. <i>neun</i>	4	0	/nɔʏn/	-
25. <i>Strandtuch</i>	4	1	/ˈʃtʁantʊ:x/	/stʁantʊ:ʃ/
26. <i>Badeanzug</i>	5	0	/ˈba:dəantsu:k/	-
27. <i>Schläger</i>	5	0	/ˈʃlɛ:gɐ/	-
28. <i>schwimmen</i>	5	0	/ˈʃvɪmən/	-
29. <i>spielen</i>	5	0	/ˈʃpi:lən/	-
30. <i>fünf</i>	1	3	/fʏnf/	/fɪnʃ/
31. <i>Wien</i>	2	5	/vi:n/	/vam/ /vɪɛn/ /vɪən/
32. <i>dauert</i>	8	0	/ˈdaʊɐt/	-
33. <i>lange</i>	2	0	/ˈlaŋə/	-
34. <i>Tag</i>	3	0	/ta:k/	-
35. <i>zum</i>	1	1	/tsʊm/	/zom/
36. <i>Strand</i>	1	2	/ʃtʁant/	/stʁant/
TOTAL	179	73		

FONTE: Dados obtidos nas gravações – atividade *Wechselspiel*

Com os dados destas tabelas pode observar-se que os alunos ainda apresentavam dificuldades em alguns sons, em particular o /ʃp/, /ç/ e /y:/ (na vogal *ü*) e, os que mais me surpreenderam, o /h/ (como em *hundert* e *halb*) e o ditongo *ie* (em *Wien*). De facto, não tinha antecipado que os alunos errassem tanto na letra *h* no início das palavras, pois acreditava que já tinham dominado esse som devido aos resultados anteriormente obtidos. Por outro lado, os sons /ʃp/, /ç/ e /y:/ continuaram a ser de maior dificuldade, ainda que ainda tenha havido alunos que tenham revelado uma melhoria desde o início do ano letivo. Em suma, considero que, no geral, estes resultados são positivos, relembrando também o facto de os alunos terem produzido uma conversa mais fluida nesta atividade e não terem como foco principal a sua pronúncia, tal como aconteceu no Ciclo 1. Neste sentido, muitos alunos conseguiram interiorizar as suas aprendizagens e aplicá-las na sua oralidade.

Na segunda aula pude obter os seguintes dados de 11 alunos diferentes:

Tabela 22 – Palavras pronunciadas pelos alunos na segunda aula – Ciclo 2 de Alemão

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>Fahrrad</i>	1	0	/ˈfa:ʁa:t/	-
2. <i>fahren</i>	1	0	/ˈfa:ʁən/	-
3. <i>Denkmäler</i>	1	0	/dɛŋˈkmɛ:lɐ/	-
4. <i>laufen</i>	1	0	/ˈlaʊfən/	-
5. <i>Freunde</i>	1	0	/ˈfrɔʏndə/	-
6. <i>machen</i>	1	0	/ˈmaxən/	-
7. <i>Mauer</i>	1	0	/ˈmaʊɐ/	-
8. <i>Reichstagsgebäude</i>	1	0	/ˈʁaɪçsta:gəbɔʏdɐ/	-
9. <i>Zeichnung</i>	0	1	/ˈtsaɪçnʊŋ/	/zaɪçnʊŋ/
10. <i>Konzert</i>	2	1	/kɔnˈtʁɛt/	/kɔnzɛt/
11. <i>sehen</i>	0	1	/ˈze:ən/	/zɛhən/
12. <i>Altstadt</i>	1	0	/ˈaltʃtat/	-
13. <i>Spiel</i>	0	1	/ʃpi:l/	/spi:l/
14. <i>Wüste</i>	1	0	/vy:stə/	-
15. <i>Hamburg</i>	1	0	/ˈhambʊɐk/	-
16. <i>Fahrradtour</i>	1	0	/ˈfa:ʁatu:ʁ/	-
17. <i>ich</i>	2	2	/ɪç/	/ɪʃ/
18. <i>hatte</i>	1	0	/ˈhatə/	-
19. <i>Sonnenuntergang</i>	1	0	/ˈzɔnənʊntegʌŋ/	-
20. <i>allein</i>	1	0	/aˈlam/	-
21. <i>Tier</i>	1	0	/ˈti:ɐ/	-

22. <i>Reise</i>	1	0	/ˈʁaɪzə/	-
23. <i>mehr</i>	1	0	/ˈmɛːə/	-
24. <i>völlig</i>	1	0	/ˈfœlɪç/ /ˈfœlɪk/	-
25. <i>können</i>	1	0	/ˈkœnən/	-
26. <i>über</i>	0	1	/ˈyːbɐ/	/ˈɪɔbɐ/
27. <i>Schule</i>	1	0	/ˈʃuːlə/	-
28. <i>natürlich</i>	1	0	/naˈtyːɐ̯lɪç/	-
29. <i>für</i>	0	1	/fyːə/	/fɪœ/
30. <i>Stadt</i>	1	0	/ʃtat/	-
31. <i>zusammen</i>	1	0	/tsuːˈzamən/	-
32. <i>Spaß</i>	1	0	/ʃpaːs/	-
33. <i>Freunde</i>	1	0	/ˈfʁɔ̃ndə/	-
34. <i>Freundin</i>	1	0	/ˈfʁɔ̃ndɪn/	-
35. <i>zeigen</i>	1	0	/ˈtʰaɪgən/	-
36. <i>Lieblingsort</i>	1	0	/ˈliːplɪŋsɔ̃t/	-
TOTAL	33	8		

FONTE: Dados obtidos nas observações

Nesta tabela pode observar-se que, no geral, os alunos mantiveram a sua progressão relativamente à pronúncia, apresentando uma quantidade mínima de erros. Todavia, ainda se constata que, essencialmente, os sons /y:/, /ʃp/ e /ç/ continuaram a ser pronunciados erroneamente por alguns alunos. Por outro lado, ainda que tenham sido cometidos erros nos sons /ts/ e /h/ (silencioso, como na palavra *sehen*), considero que foram em pouca quantidade e que, na globalidade das aulas, demonstram serem sons bem conseguidos pelos alunos.

Ao longo da terceira aula foram registadas as seguintes palavras, pronunciadas por 16 alunos diferentes:

Tabela 23 – Palavras pronunciadas pelos alunos na terceira aula – Ciclo 2 de Alemão

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética	Pronúncia errada dos alunos
1. <i>ich</i>	1	0	/ɪç/	-
2. <i>zwanzig</i>	1	0	/ˈtʰsvantsɪç/	-
3. <i>Denkmäler</i>	2	0	/dɛŋkˈmɛːlə/	-
4. <i>Aktivitäten</i>	3	0	/aktiːviːˈtɛːtən/	-
5. <i>Stadt</i>	2	0	/ʃtat/	-
6. <i>schön</i>	1	0	/ʃøːn/	-
7. <i>Mauer</i>	1	0	/maʊə/	-
8. <i>Stadtrundfahrt</i>	2	0	/ˈʃtatʁʊntfaːɐ̯t/	-
9. <i>Ziel</i>	1	0	/tsiːl/	-
10. <i>Buch</i>	1	0	/buːx/	-
11. <i>über</i>	2	0	/ˈyːbɐ/	-

12. Altstadt	0	1	/ˈaltʃtat/	/ˈaltstat/
13. zunehmen	0	1	/ˈtsu:ne:mən/	/ˈzu:ne:mən/
14. Strand	3	0	/ʃtʁant/	-
15. Hamburg	1	0	/ˈhambʊək/	-
16. Konzert	0	1	/kɔnˈtʰsɛt/	/kɔnzɛt/
17. wirklich	1	0	/ˈvʁɛklɪç/	-
18. zuletzt	1	0	/tsu:lɛtst/	-
19. schließlich	1	0	/ˈʃli:slɪç/	-
20. Spaß	2	1	/ʃpa:s/	/spa:s/
21. Sehenswürdigkeiten	1	0	/ˈze:ənsvʁɛdɪçkɛitən/	-
22. Stunden	1	0	/ˈʃtʊndən/	-
23. Venedig	0	1	/ˈve:ne:dɪç/ /ˈve:ne:dɪk/	/ˈve:ne:dɪg/
24. auch	1	1	/aʊx/	/aʊf/
25. durch	0	1	/dʊʁç/	/dʊʁf/
26. danach	1	0	/daˈna:x/	-
27. teuer	1	0	/ˈtɔʏʁ/	-
28. schlafen	1	0	/ˈʃla:fən/	-
29. sicherlich	0	1	/ˈzɪçəlɪç/	/ˈzɪʃəlɪç/
30. Sonnenuntergang	1	0	/ˈzɔnənʊntɛgən/	-
31. farbig	1	0	/ˈfæbɪç/ /ˈfæbɪk/	-
32. weiß	1	0	/vaɪs/	-
33. schwarz	1	0	/ʃvæʁts/	-
34. Fahrrad	2	0	/ˈfa:ʁka:t/	-
35. fahren	3	0	/ˈfa:ʁən/	-
36. schwimmen	3	0	/ˈʃvɪmən/	-
37. tauchen	1	0	/ˈtaʊxən/	-
38. machen	2	0	/ˈmaxən/	-
39. Fahrradtour	1	0	/ˈfa:ʁatu:ʁ/	-
40. achtzehn	1	0	/ˈaxtʰsɛn/	-
41. suchen	1	0	/ˈzu:xən/	-
TOTAL	50	8		

FONTE: Dados obtidos nas observações

Por outro lado, através das gravações dos áudios de 15 alunos na atividade da descrição das fotos, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 24 – Palavras pronunciadas pelos alunos na atividade da descrição de imagens – Ciclo 2 de Alemão

Palavra	Número de vezes pronunciada corretamente	Número de vezes pronunciada erroneamente	Transcrição fonética	Pronúncia errada dos alunos
1. ich	6	7	/ɪç/	/ɪf/
2. Familie	6	1	/faˈmi:ljə/	/faˈmi:l/
3. vier	3	0	/ˈfɪ:ʁ/	-
4. Frau	2	0	/fʁaʊ/	-
5. zwei	9	1	/tsvai/	/zvai/
6. hat	3	0	/hat/	-
7. zum	1	1	/tsʊm/	/zʊm/

8. Rücken	3	0	/'ʁʏkən/	-
9. Hintergrund	7	3	/'hɪntəgrʊnt/	/'ɪntəgrʊnt/
10. Haus	2	0	/haʊs/	-
11. außerdem	2	0	/'ausɔde:m/	-
12. sehe	9	0	/'ze:ə/	-
13. Himmel	4	2	/'hɪməl/	/'ɪməl/
14. Strand	5	2	/ʃtʁant/	/stʁant/
15. Bäume	10	0	/'bɔymə/	-
16. grün	1	0	/gʁy:n/	-
17. sich	3	4	/zɪç/	/zɪf/
18. klein	3	0	/klaɪn/	-
19. Häuser	2	0	/'hɔʏzɐ/	-
20. rechts	7	0	/ʁɛçts/	-
21. Meer	4	0	/me:ɐ/	-
22. Boot	7	0	/bo:t/	-
23. Mädchen	7	0	/'mɛ:tçən/	-
24. handelt	2	1	/'handɛlt/	/'hendɛlt/
25. stehen	1	2	/'ʃte:ən/	/'ste:ən/
26. viele	3	0	/'fi:lə/	-
27. farbig	2	0	/'fæbɪç/ /'fæbɪk/	-
28. über	0	1	/'y:bɐ/	/'ɪʊbɐ/
29. Gebäude	0	1	/gə'bɔʏdɐ/	/gə'baʊdɐ/
30. zwischen	1	0	/'tʃvɪʃən/	-
31. blau	3	0	/blaʊ/	-
32. Schloss	1	0	/ʃlɔs/	-
33. zeigt	1	0	/tsaɪkt/	-
34. Baum	1	0	/baʊm/	-
TOTAL	121	26		

FONTE: Dados obtidos nas gravações – atividade da descrição de imagens

Assim, esta última aula revelou também que os resultados da pronúncia dos alunos são positivos. É de salientar que alguns sons permaneceram como dificuldades para alguns alunos da turma, particularmente /h/, /y:/ e /ç/, que foram pronunciados erroneamente algumas vezes. No entanto, relativamente aos ditongos e vogais (exceto *ü*) revistas e sons como /ʃt/, /ʃp/ /ts/, /ɪç/, /ŋ/ e /x/, é possível afirmar que a maior parte dos alunos conseguiu dominar esses sons e aperfeiçoar a sua pronúncia.

Neste sentido, considero que, ainda que se possam verificar alguns erros na pronúncia dos alunos, ficou evidente uma melhoria acentuada na mesma, em relação ao início do ano. Para além disso, no primeiro ciclo de intervenção deste PIA houve um treino de sons, maioritariamente sem contexto. No entanto, no segundo ciclo já se obteve uma prática contextualizada que incluía outras competências de língua e, ainda assim, os alunos revelaram que a aprendizagem feita foi assimilada e bem conseguida.

Assim, a meu ver, os alunos conseguiram melhorar a sua pronúncia e a sua compreensão e produção oral. Esta opinião pode ser corroborada pelas respostas dos alunos no questionário implementado no final do ciclo (cf. Anexo 8), cuja primeira parte pode ser observada no Anexo 47.

Este questionário estava estruturado de forma semelhante ao implementado no final do primeiro ciclo, sendo que os alunos, na primeira parte, tinham de seleccionar a opção que achavam mais apropriada entre “discordo totalmente”, “discordo”, “não concordo nem discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”. Para além disso, as alíneas estavam divididas em partes, sendo que inicialmente existiam questões relacionadas com sons individuais (/ts/, /ʃp/, /ʃt/, /y:/, /k/, /tʃ/ e /ŋ/), seguidamente sons semelhantes e possíveis de comparar (/ç/ e /x/ (ortograficamente «ch») e /h/) e, por fim, vogais e ditongos (/ɛ/, /ø/, /y:/, /ɔx/, /i:/ e /ai/). De forma a facilitar a análise dos dados obtidos, a opção de cada alínea que obteve mais respostas foi sombreada. Assim, através das respostas dos alunos, denota-se que, no geral, consideraram que as aulas de pronúncia os ajudaram a obter melhores competências na área da pronúncia. De facto, apenas houve um aluno que respondeu que discordava totalmente dessas afirmações, explicando que *“Não auxiliaram, pois, apesar do esforço da professora, nunca tive muita dificuldade na pronúncia de palavras.”*. De resto, grande parte dos alunos explicou que as aulas os ajudaram a perceber alguns aspetos: *“Pois não sabia que ao escrever da mesma maneira podia dizer de maneira diferente.”*; *“Ajudaram, porque havia alguns sons que eu não sabia e depois fiquei a saber.”*; *“Ajudaram-me a ultrapassar algumas dificuldades na pronúncia das palavras.”*; *“Concordo plenamente que depois destas aulas consegui aprender e pronunciar bem estes sons.”*. Ainda assim, alguns alunos também confessaram que, apesar das aulas, ainda apresentavam algumas dificuldades (*“Apesar de achar que as aulas de pronúncia ajudaram a reconhecer a pronúncia, sinto que ainda tenho dificuldades com a mesma. Principalmente a pronúncia do «ich».”*), o que se demonstra através de alguns resultados obtidos. Como se pode observar na alínea 1.1.2 do questionário, a maioria dos alunos apenas concorda que pronuncia corretamente os sons /y:/ e /tʃ/, para além de outras respostas seleccionadas (“não concordo nem discordo”, “discordo” e “discordo totalmente”) nesses e noutros sons, que demonstram a persistência de algumas dificuldades para certos alunos.

Relativamente à comparação dos resultados obtidos nas tabelas e gravações das aulas e neste questionário, eu tinha concluído através dos dados das aulas que os sons de maior dificuldade para os alunos tinham sido, particularmente, /h/, /y:/ e /ç/. Em relação ao som /h/, no questionário nenhum aluno considerou que não o sabia pronunciar e apenas cinco alunos selecionaram “concordo”, que indicará que esses alunos terão considerado que, por vezes, erram esse som. Assim, os resultados deste som revelam, na minha opinião, que os alunos não se aperceberam dos erros que cometeram em palavras que incluíam este som, sendo que um professor, sempre que escutar esse erro, poderá fazer com que, indutivamente, o aluno se aperceba e o corrija. Relativamente ao som /y:/, escrito com a letra y, já foi observado que alguns alunos não consideram que o pronunciem perfeitamente. Já relativo à vogal *ü*, dez alunos concordam totalmente que dominaram o som, sete apenas concordam e dois não concordam nem discordam. Estes dados indicam igualmente, então, que alguns alunos não consideram que erram ao pronunciar esse som, contrariando os dados das tabelas e gravações. Por fim, o som /ç/ obteve, na alínea 1.2.2, onze respostas no “concordo totalmente” e oito no “concordo”, revelando um maior número de alunos que não se encontrava inteiramente certo quanto à sua pronúncia, mas que, ainda assim, achavam que o pronunciavam corretamente. No entanto, acredito que alguns alunos tenham ficado consciencializados de como o pronunciar, visto que, inclusive, obtive a seguinte resposta: *“Na palavra «ich» eu pensava que era com o som acentuado no «ch», e depois percebi que era um som mais suave e consegui melhorar.”*.

Neste sentido, a meu ver, alguns alunos continuaram a considerar que pronunciam palavras corretamente quando esse aspeto nem sempre se verifica; não obstante, também posso asseverar que se observaram bastantes melhorias na pronúncia dos alunos a variados níveis e sons, desde o início do ano, pelo que me leva a concluir que as aulas de pronúncia na disciplina de Alemão de ambos os ciclos de intervenção deste PIA surtiram um efeito positivo nos alunos.

Ademais, em relação às opiniões dos alunos na segunda parte do questionário, referentes a aulas de pronúncia no geral, pude obter as respostas apresentadas no Anexo 48. Com as mesmas, pode, então, atentar-se que, no geral, os alunos não só as consideram importantes, como também acharam as aulas que tiveram interessantes e úteis. Para além disso, podem ler-se respostas que afirmam que aulas dedicadas à

pronúncia no 10º ano de escolaridade, no primeiro ano de aprendizagem da língua alemã, teriam sido importantes, para que não trouxessem tantas dúvidas no ano seguinte. A par disto, alguns alunos concordam que aulas futuras de treino de pronúncia seriam interessantes, de forma a poderem praticar e aperfeiçoarem os seus conhecimentos. Porém, outros alunos revelaram não ter interesse neste aspeto linguístico e não consideraram estas aulas essenciais. Não obstante, as respostas dos alunos confirmam que compreenderam a importância da pronúncia na aprendizagem de uma língua estrangeira e que, a meu ver, acabaram o ano letivo com uma maior consciencialização da mesma.

Considerações Finais

Neste capítulo serão explicitadas as conclusões finais deste PIA e serão descritas as limitações que surgiram ao longo da implementação deste projeto, bem como propostas para investigações futuras que possam ser realizadas. Estas considerações estão baseadas nos dados recolhidos ao longo do PIA, previamente analisados, e numa reflexão crítica da minha prestação e trabalho desenvolvido na iniciação à prática profissional.

Este projeto partiu da questão central “*Que estratégias podem contribuir para a melhoria da pronúncia dos alunos de determinados sons em sala de aula de língua estrangeira?*”, para a qual foram delineados os seguintes objetivos:

1. Fornecer atividades para que os alunos possam praticar e aperfeiçoar a pronúncia.
2. Manter a consciência dos alunos ativa durante as aulas para uma pronúncia correta.
3. Aumentar a confiança dos alunos na expressão oral através do trabalho explícito da pronúncia.

Assim sendo, através dos dados obtidos, pode verificar-se que os alunos pareceram demonstrar uma melhoria na sua pronúncia. De facto, as informações e as atividades, que realizei com os alunos, permitiram-lhes treinar intensivamente a pronúncia e obter oportunidades para aplicarem-na em interações comunicativas. Todavia, estou também consciente que o projeto que implementei não atingiu todos os alunos nem da mesma forma, na medida em que alguns alunos continuaram com dúvidas e imperfeições na sua pronúncia.

Relativamente à disciplina de Inglês, creio que isso ocorreu principalmente com um grupo de alunos que não revelavam muito interesse na disciplina e que não tinham tanta motivação para aprenderem. Ademais, alguns alunos confessaram que a pronúncia era um aspeto linguístico que não lhes despertava interesse. Por essas razões, tornou-se difícil cumprir que todos os alunos aperfeiçoassem a sua pronúncia, ainda que tenha procurado cativá-los com os jogos que criei. Adicionalmente, os alunos desta turma demonstraram ter uma variedade de níveis de competências da língua, em particular na expressão e produção oral. Isto é, alguns alunos não possuíam dificuldades na disciplina e eram bastante ativos nas aulas, no entanto havia também alunos que apresentavam

numerosas dificuldades em expressar-se corretamente, encontrando-se num nível inferior ao dos seus colegas. Logo, senti que não consegui contribuir para a aprendizagem e agradar a todos, uma vez que se tornou um desafio para mim criar planos de aula, materiais e atividades que engajassem os alunos da mesma forma. Além disso, tive receio que os alunos considerassem as atividades repetitivas e pouco desafiantes, por isso surgiram-me variadas dúvidas de como e o que implementar. Assim, este demonstrou-se ser um aspeto menos positivo neste projeto e, na minha opinião, a implementação do mesmo nesta disciplina não foi tão bem-conseguida como tinha planeado. Não obstante, acredito também que a maioria dos alunos tirou proveito das aulas e dos ensinamentos que transmiti, tendo revelado uma melhoria em alguns aspetos e sons da pronúncia.

Já em relação à disciplina alemã, considero também que enfrentei algumas dificuldades em cativar alguns alunos que não revelavam muito interesse na disciplina ou no tópico do projeto. Contudo, sou da opinião que o projeto surtiu mais efeitos com esta turma, uma vez que se denotou uma melhoria bastante mais acentuada na pronúncia nesta língua do que na inglesa. Uma das razões para tal foi o facto de os alunos apresentarem mais dúvidas em variados sons do idioma alemão, comparativamente com o Inglês. Adicionalmente, como os alunos ainda se encontravam no início da sua aprendizagem, tornou-se mais fácil moldar a sua pronúncia, uma vez que ainda não tinham adquirido uma grande variedade de erros difíceis de corrigir posteriormente. De facto, atentei que quase todos os alunos da turma de Alemão aparentaram ter alguma melhoria. Aliás, existiram melhorias a vários níveis em ambas as turmas, ou seja, alunos com poucas dificuldades puderam confirmar dúvidas ou outros aspetos que não tinham conhecimento, e alunos com mais dificuldades puderam melhorar em aspetos particulares, ainda que não tenham ficado totalmente esclarecidos. Além disso, alguns alunos revelaram ainda alguma persistência de certos distúrbios na fala em alguns sons mais complexos, como /θ/ na língua inglesa, e /ç/ e /y:/ na língua alemã. Assim sendo, posso confirmar que o primeiro objetivo que estabeleci foi, na sua generalidade, cumprido, pois os alunos puderam aperfeiçoar certos sons da sua pronúncia.

Outra conclusão que pude tirar é que os alunos que aperfeiçoaram a sua pronúncia foram essencialmente os que ficaram consciencializados sobre a mesma. Ou seja, alunos que se interessaram em aprender foram os que conseguiram atingir os dois

primeiros objetivos que tracei; aperfeiçoaram a pronúncia e consciencializaram-se sobre a mesma. De facto, pude observar a consciencialização da pronúncia por parte dos alunos nas gravações de áudio recolhidas, pois alguns alunos, nas suas interações, por vezes cometiam erros de pronúncia que corrigiam de imediato, demonstrando a atenção à sua pronúncia. Neste sentido, pode afirmar-se, a meu ver, que grande parte dos alunos ficou alertado para os erros de pronúncia que cometiam e, para além de terem aprendido os diferentes sons, procuraram aplicá-los. Logo, ainda que não inteiramente, o segundo objetivo foi atingido.

Relativamente ao terceiro objetivo, aumentar a confiança dos alunos através das aulas da pronúncia era demasiado ambicioso e, de certa forma, irreal, uma vez que muitos alunos apresentavam essa falta de confiança a interagir nas línguas alvo por terem vergonha e ansiedade, o que não se resolveria com um treino de pronúncia. Ademais, o tempo que foi dedicado para tal não foi suficiente, para que os alunos conseguissem diminuir esses entraves. Contudo, também obtive respostas de alunos no segundo questionário implementado, no final do primeiro ciclo, que concordavam que, devido às aulas de pronúncia, tinham menos medo de errar e um consequente aumento da confiança (cf. Gráfico 9 e Gráfico 13). Ou seja, alguns alunos conseguiram aumentar o seu à-vontade para comunicar na sala de aula por saberem que iriam errar menos na pronúncia das palavras. Assim, foi possível que alguns alunos de ambas as turmas conseguissem alcançar o propósito deste objetivo. No entanto, não obtive o resultado pretendido.

Em suma, acredito que as aulas dedicadas à pronúncia que lecionei, tanto na disciplina de Inglês como na de Alemão, contribuíram para a aprendizagem dos alunos, através de métodos que os motivaram, divertiram e desafiaram. Relativamente ao primeiro ciclo de intervenção, acredito que os alunos puderam obter um variado conhecimento de aspetos da pronúncia, especialmente de sons específicos (cf. Tabela 1, Tabela 7 e Tabela 8), e que a maioria conseguiu apreendê-los. Efetivamente, no Ciclo 2 os alunos demonstraram que conseguiram implementar os seus conhecimentos adquiridos no primeiro ciclo com, no geral, eficácia e sucesso em momentos de produção e expressão oral. Neste sentido, os dados obtidos em ambos os ciclos de intervenção, através das observações das aulas, gravações de áudio e questionários corroboram esta conclusão, pois sugerem que este projeto teve uma influência positiva nos alunos.

Ademais, esta influência não só manifestou ter êxito nos alunos, como também posso afirmar que teve um impacto positivo em mim. De facto, ainda que eu sentisse que nunca considerarei aspetos da fonologia um desafio na minha aprendizagem, alguns ensinamentos que transmiti aos alunos foram também uma novidade para mim. Em relação à língua inglesa, não possuía tanta noção das terminações relacionadas com cada som em palavras acabadas em *-ed* e *-s* e entendi também como novidade as diretrizes relacionadas com a acentuação de palavras. Relativamente ao idioma alemão, pude obter mais conhecimentos em alguns sons, particularmente /ŋ/ e /k/, e igualmente na acentuação de palavras. No geral, estas aulas dedicadas à pronúncia desenvolveram também a minha consciencialização e cuidado em pronunciar sempre estes aspetos corretamente, para que pudesse apresentar o melhor exemplo possível para os alunos.

Todavia, a implementação destas aulas poderia ter sido mais produtiva, na medida em que não me foi possível chegar a todos os alunos e obtive algumas barreiras nos meus pensamentos e ações, que estão descritas na secção seguinte.

Limitações na investigação

Ao longo da implementação deste PIA denotei que certas ações que tomei não correram de acordo com as minhas expectativas, devido ao facto de determinados fatores terem criado alguns obstáculos.

Primeiramente, considero que o tempo dedicado às aulas de pronúncia e as ocasiões que se inseriram não foram as mais propícias. O ensino da pronúncia deve ser algo contínuo ao longo do ano e não uma aprendizagem feita com a intensidade que existiu neste projeto, com quatro ou cinco aulas seguidas dedicadas ao mesmo. Assim, considero que apenas dois momentos intensivos ao longo de um ano letivo, dedicados ao aperfeiçoamento da pronúncia, não foram os mais apropriados para tal, devendo-se incluir situações esporádicas de treino de pronúncia em variadas aulas durante o ano.

Para além disso, o facto de alguns alunos, especialmente na língua inglesa, já pronunciarem erroneamente alguns sons (como /θ/ e o sufixo *-ed* no final das palavras em Inglês, e /ç/, /y:/, /ʃp/ e /ft/ em Alemão) e palavras há bastante tempo, surgiu como uma barreira na sua aprendizagem. Ou seja, estando há tanto tempo com uma ideia da pronúncia errada, tornou-se difícil para alguns alunos reformularem os seus conhecimentos e conseguirem implementar na sua dicção o que aprenderam com as

minhas aulas. De facto, um dos alunos comentou este aspeto (cf. Anexo 38), o que corrobora a existência desta limitação. No entanto, também obtive esta perceção na língua alemã, pois, ainda que fosse apenas o segundo ano de aprendizagem dos alunos, nunca se insistiu no aperfeiçoamento da pronúncia com a turma. Por essa razão, alguns alunos que sempre pronunciaram sons de forma errada tiveram mais dificuldades em melhorar e manter em mente os aspetos aprendidos. Ademais, esta observação apoia também a teoria da CPH (cf. Capítulo II), visto que estes alunos eram já jovens adolescentes, com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos, pelo que já não demonstraram tanta facilidade na aprendizagem da pronúncia das línguas estrangeiras.

Investigações futuras e implicações pedagógicas

Dito isto, em situações futuras de ensino da pronúncia, considero importante começarem-se a ter algumas aulas mais focadas no ensino da pronúncia, ou integrar a prática da mesma ao longo das planificações em turmas de alunos na iniciação, de forma a incentivá-los a consciencializarem-se de uma pronúncia correta quando são mais novos (CPH, mencionado em Birdsong, 1999). Assim, aprimorando a dicção no seu pico de apreensão de uma língua estrangeira, os alunos, mais tarde, poderão ter a destreza da pronúncia dominada. Assim, ainda que não me arrependa da decisão que tomei em treinar a pronúncia com alunos do 11º ano de escolaridade, dado que foi uma mais-valia para eles, considero importante implementar este treino, particularmente o fornecimento de diretrizes de pronúncia em turmas de níveis de língua mais baixos.

Para além disso, relativamente às informações que providenciei aos alunos acerca da pronúncia, atento que é vital existir um delineamento cuidadoso da quantidade das mesmas. Ou seja, no começo deste PIA, fui demasiado ambiciosa nas particularidades da pronúncia que quis ensinar, tendo incluído uma variedade de sons, vogais e acentuação de palavras. Ao longo da implementação do projeto, e como já foi mencionado em capítulos anteriores, apercebi-me que a informação relativa à acentuação acabou por ficar esquecida, pelo facto de não me ter sido possível aprofundar esse tópico. Assim, em aulas de pronúncia futuras que lecionasse, escolheria um parâmetro a ser estudado de cada vez e com maior profundidade, distribuído num espaço de tempo mais comprido. Para além disso, considero interessante incluir

exemplos que possam fugir às regras aprendidas, em variados momentos de ensino, adaptando ao tema da unidade e nível dos alunos em questão.

Por fim, é também fundamental incluir uma variedade de materiais autênticos, como mencionado no Capítulo II, pelo que seria interessante variar os mesmos em sala de aula. Para além disso, poderia ser positivo incentivar os alunos a treinarem a pronúncia em casa, procurando individualmente ter acesso a esses materiais. Por exemplo, para aprendizes do Inglês, seria uma mais-valia assistirem a filmes, séries ou vídeos com legendas em Inglês ou ouvirem *audio-books*. Assim, para além de desenvolverem o seu léxico, poderiam ouvir a pronúncia enquanto liam as palavras, de forma a terem uma maior perceção e treino da pronúncia. Relativamente aos alunos da língua alemã, poderiam visualizar vídeos simples com legendas em plataformas digitais, como o *YouTube*, de forma a obterem um treino contínuo da pronúncia da língua ou, num nível de língua mais avançado, pesquisarem filmes ou séries nos quais fosse possível incluir legendas tanto em português como em alemão.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Ermesinde. (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde*.
- Agrupamento de Escolas de Ermesinde. (2021). *Projeto de Intervenção da Avaliação Pedagógica*.
- Abunowara, A. M. (2014). Using Technology in EFL/ESL Classroom. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 1–18.
- Adam, G., & Lachmann, R. (2010). *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht: Basisband. I* (5th ed.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Albaum, G. (1997). The Likert Scale Revisited. *International Journal of Market Research*, 39(2), 1–21. <https://doi.org/10.1177/147078539703900202>
- Alvarez-Sandoval, E. (2005). *The importance of learning a foreign language in a changing society*. iUniverse.
- Balassi, E. (2011). Phonetik, Phonologie und Ausspracheschulung. In *Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik* (pp. 32–43). Nationale und Kapodistrische Universität Athen.
- Barani, G., Mazandarani, O., & Rezaie, S. H. S. (2010). The effect of application of picture into picture audiovisual aids on vocabulary learning of young Iranian ELF learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 5362–5369. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.874>
- Birdsong, D. (Ed.). (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Routledge.

- Brooks, F. P. (1992). Communicative competence and the conversation course: A social interaction perspective. *Linguistics and Education*, 4(2), 219–246.
[https://doi.org/10.1016/0898-5898\(92\)90015-o](https://doi.org/10.1016/0898-5898(92)90015-o)
- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. *The Cambridge guide to second language teacher education*, 289-297.
- Çakır, İ., & Baytar, B. (2014). Foreign language learners' views on the importance of learning the target language pronunciation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 99-110.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
<https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1>
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural language use and language learning*, 41-57.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*.
<https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/AD0616323.pdf>
- Chudoba, G. (2007). Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*.
<https://doaj.org/article/80ae01476f944149925c2e7b56fcb957>

- Creighton, S., & Szymkowiak, A. (2014). The effects of cooperative and competitive games on classroom interaction frequencies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 155-163.
- Cruttenden, A. (2014). Gimson's Pronunciation of English. In *Routledge eBooks*.
<https://doi.org/10.4324/9780203784969>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* (Vol. 42). John Benjamins Publishing Company.
- Direção Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: 11º Ano Inglês*
- Direção Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: 11º Ano Alemão*
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53(S1), 3–32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Dörnyei, Z. (2011). Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach.' *Perspectives*, 36(2).
- Dörnyei, Z., & Dewaele, J. (2023). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (3rd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003331926>
- Douglas Brown, H., (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. Longman.
- Farrell, T. S. (2011). 'Keeping SCORE': Reflective practice through classroom observations. *RELC Journal*, 42(3), 265-272.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion* (1st ed.). Ernst Klett.

- Garg, R. (2016). Methodology for research I. *Indian Journal of Anaesthesia*, 60(9), 640.
- Gilakjani, A. P. (2016). English Pronunciation Instruction: A Literature Review. *International Journal of Research*, 1(1), 1–6.
http://ijreeonline.com/files/site1/user_files_68bcd6/admin-A-10-1-1-3bbe287.pdf
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). How Can EFL Teachers Help EFL Learners Improve Their English Pronunciation? *Journal of Language Teaching and Research*, 7(5), 967. <https://doi.org/10.17507/jltr.0705.18>
- Gussenhoven, C., Hajek, J., Cruz-Ferreira, M., Bowden, J. A., & Ladefoged, P. (1999). *Handbook of the International Phonetic Association: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*.
https://openlibrary.org/books/OL22729377M/Handbook_of_the_International_Phonetic_Association
- Haber, O. (2022). Verständliche und Authentische Lehrersprache üben: ein innovatives didaktisch-methodisches Modell des Aussprachetrainings für nach Deutschland eingewanderte Lehrerinnen und Lehrer. *Поволжский Педагогический Вестник*, 1(34), 105–113.
- Hancock, M. (2004). *Pronunciation Games*. Cambridge University Press
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching, 4th Edition*. Longman
- Hewings, M. (2004). *Pronunciation Practice Activities Book (Vol. 2)*. Cambridge University Press.
- Hirschfeld, U. (2016). Ausspracheübungen. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 277–280).

- Kaye, P. (2007). Making writing communicative. *British Council*. Retrieved June 28, 2023, from <https://www.teachingenglish.org.uk/community/magazine>
- Khansir, A. A., & Tajeri, M. (2015). The Relationship between Spelling and Pronunciation in English Language. *Language in India*, 15(12), 57–69.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 251-266.
- Larsen-Freeman, D., Driver, P., Gao, X., & Mercer, S. (2021). *Learner Agency: Maximizing Learner Potential*
- Martins, C., Vaz, C., & Santos, P. (2010). Jogos Didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira. *Revista eletrónica da Associação de Professores de Português*, (1).
- Mehlhorn, G. (2009). Individuelle Unterschiede beim Erlernen der deutschen Aussprache. *Germanistische Linguistik Extra Muros – Inspirationen*, 3, 67–74.
- Merç, A. (2015). Using Technology in the Classroom: A Study with Turkish Pre-Service EFL Teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 229–240. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057362.pdf>
- Morley, J. (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481–520
<https://doi.org/10.2307/3586981>
- Munro, M. H. G., Derwing, T. M., & Sato, K. (2006). Salient accents, covert attitudes: consciousness-raising for pre-service second language teachers. *Prospect*, 21(1), 65–77. http://nnest-evo2009.pbworks.com/f/21_1_4_Munro.pdf
- Nakazawa, K. (2012). The Effectiveness of Focused Attention on Pronunciation and Intonation Training in Tertiary Japanese Language Education on Learners'

- Confidence: Preliminary Report on Training Workshops and a Supplementary Computer Program. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 18(4), 181–192. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v18i04/47590>
- Neuber, B. (2007). Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2).
- Niebisch, D. (2011). Integration der Ausspracheschulung in den DaF-/DaZ-Unterricht. *Babylonia*, 2(11), 53–57. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2niebisch.pdf
- Odisho, E. (2016). The weight of phonological vs. phonetic accent in teaching pronunciation: Implications and applications. *LINGVARVM ARENA*, 7, 31–48.
- Paran, A. (1996). Reading in EFL: facts and fictions. *ELT Journal*, 50(1), 25–34. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.25>
- Pauer, M. (2010). *Die Aussprache – ohne Fleiß kein Preis* [MA Thesis]. Masaryk University.
- Paulston, C. B., & Bruder, M. N. (1976). Teaching English as a Second Language. Techniques and Procedures. *Cambridge: Winthrop Publishers, Inc.*
- Pennington, M. C. (2021). Teaching Pronunciation: The State of the Art 2021. *RELC Journal*, 52(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/00336882211002283>
- Purwanto, A. J. (2019). Teaching pronunciation using varieties of pronunciation teaching materials and practices. *Scope*, 3(2), 81. <https://doi.org/10.30998/scope.v3i2.4129>
- Reed, M., & Levis, J. M. (2015). The Handbook of English Pronunciation. In *Wiley eBooks*. <https://doi.org/10.1002/9781118346952>

- Reinke, K., & Hirschfeld, U. (2014). *44 Aussprachspiele: für Gruppen- und Plenumsarbeit*. Klett.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). “21st-Century” Skills. *American Educator*, 17(1), 17-20.
- Ryan, P. M. (1994). *Foreign language teachers' perceptions of culture and the classroom: A case study*. The University of Utah.
- Schane, S. (1970). Linguistics, Spelling, and Pronunciation. *TESOL Quarterly*, 4(2), 137–141. <https://doi.org/10.2307/3586184>
- Seidlhofer, B. (2001). Pronunciation. In *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (1st ed., pp. 56–65). Cambridge University Press.
- Smeets, M. (2014). *Ausspracheunterricht und Neue Medien - Eine Möglichkeit zur Verbesserung* [MA Thesis]. Utrecht University.
- Solmecke, G. (1992). Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 7, 4- 11.
- Swan, M., & Smith, B. (2001). *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Vdovina, E., & Gaibisso, L. C. (2013). Developing Critical Thinking in the English Language Classroom: A Lesson Plan. *ELTA Journal*, 1, 54–68.
- Zare, P. (2012). Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 162–169. http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_5_March_2012/20.pdf
- Zhang, Q. (2009). Affecting Factors of Native-Like Pronunciation: A Literature Review. *한국교육문제연구소*. <http://cau.ac.kr/~edusol/sec/list/Vol27-2/CAKE027-002-4.pdf>

Anexos

Anexo 1 - Primeiro questionário de Inglês



Estagiária: Andreia Oliveira

fevereiro de 2023

Questionário - Inglês

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O questionário não irá influenciar de modo algum avaliações ou notas, e não existem respostas corretas ou erradas. É um questionário anónimo, por isso não menciones o teu nome em nenhum local ou circunstância. Por uma questão de fidelidade de resultados, agradeço que tomes atenção ao ler as perguntas e que as respostas com sinceridade. Obrigada!

Parte 1 - Caracterização

1. Curso que frequentas:

(Assinala com um X.)

- Ciências e Tecnologias
- Ciências Socioeconómicas
- Línguas e Humanidades
- Artes Visuais

2. Língua(s) materna(s): _____

3. Qual(ais) a(s) língua(s) estrangeira(s) que aprendeste até hoje?

(Assinala com um X.)

- Inglês
- Espanhol
- Francês
- Alemão
- Outra(s): _____

4. Coloca por ordem as línguas estrangeiras, sendo a primeira (1) a que aprendeste há mais tempo e a última a mais recente.

- Inglês
- Espanhol
- Francês
- Alemão
- Outra(s): _____

5. Quantos anos de aprendizagem tens nas línguas selecionadas anteriormente?

Língua 1: _____

Língua 2: _____

Parte 2 – Motivações para a aprendizagem da língua inglesa

6. Por que razão(ões) estudas Inglês?

(Assinala com um X. Podes seleccionar mais do que uma opção.)

- Não tive outra opção.
- Inglês é uma língua universalmente estudada, logo posso ter mais contacto com o exterior.
- Tenho interesse na língua.
- A língua inglesa dá-me mais oportunidades no mercado de trabalho.
- Tenho familiares em países onde se fala inglês / que falam a língua.
- Outra(s): _____

Parte 3 – Competências na língua inglesa

7. Como avalias a importância das seguintes atividades nas aulas de Inglês?

(Assinala com um X.)

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
<i>Leitura</i>					
<i>Escrita</i>					
<i>Compreensão Oral</i>					
<i>Expressão Oral</i>					

8. Como avalias o teu desempenho em cada atividade?

(Assinala com um X.)

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
<i>Leitura</i>					
<i>Escrita</i>					
<i>Compreensão Oral</i>					
<i>Expressão Oral</i>					

9. Na expressão e compreensão oral, no parâmetro da pronúncia, as tuas maiores facilidades são...

(Assinala com um X. Podes seleccionar mais do que uma resposta.)

- Conhecer os diferentes sons (-th, -ri, -gh...) da língua inglesa.
- Pronunciar corretamente os diferentes sons (-th, -ri, -gh...) da língua inglesa (sem contexto).
- Perceber o que os outros dizem na língua inglesa (*colegas, professores, nativos, etc...*).
- Olhar para uma palavra e perceber como se lê.
- Identificar corretamente onde se acentuam as palavras (sílabas tónicas e átonas).
- Pronunciar corretamente palavras soltas.
- Diferenciar vogais longas de vogais curtas.
- Pronunciar as últimas letras de palavras.
- Ter o à-vontade e a confiança para falar em inglês na sala de aula.
- Outra(s): _____

10. Na expressão e compreensão oral, no parâmetro da pronúncia, as tuas maiores dificuldades são...

(Assinala com um X. Podes seleccionar mais do que uma resposta.)

- Conhecer os diferentes sons (-th, -ri, -gh...) da língua inglesa.
- Pronunciar corretamente os diferentes sons (-th, -ri, -gh...) da língua inglesa (sem contexto).
- Perceber o que os outros dizem na língua inglesa (*colegas, professores, nativos, etc...*).
- Olhar para uma palavra e perceber como se lê.
- Identificar corretamente onde se acentuam as palavras (sílabas tónicas e átonas).
- Pronunciar corretamente palavras soltas.
- Diferenciar vogais longas de vogais curtas.
- Pronunciar as últimas letras de palavras.
- Ter o à-vontade e a confiança para falar em inglês na sala de aula.
- Outra(s): _____

MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO! 😊

Anexo 2 – Primeiro questionário de Alemão



Estagiária: Andreia Oliveira

fevereiro de 2023

Questionário - Alemão

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O questionário não irá influenciar de modo algum avaliações ou notas, e não existem respostas corretas ou erradas. É um questionário anónimo, por isso não menciones o teu nome em nenhum local ou circunstância. Por uma questão de fidelidade de resultados, agradeço que tomes atenção ao ler as perguntas e que as respostas com sinceridade. Obrigada!

Parte 1 - Caracterização

1. Curso que frequentas:

(Assinala com um X.)

- Ciências e Tecnologias
- Ciências Socioeconómicas
- Línguas e Humanidades
- Artes Visuais

2. Língua(s) materna(s): _____

3. Qual(ais) a(s) língua(s) estrangeira(s) que aprendeste até hoje?

(Assinala com um X.)

- Inglês
- Espanhol
- Francês
- Alemão
- Outra(s): _____

4. Coloca por ordem as línguas estrangeiras, sendo a primeira (1) a que aprendeste há mais tempo e a última a mais recente.

- Inglês
- Espanhol
- Francês
- Alemão
- Outra(s): _____

5. Quantos anos de aprendizagem tens nas línguas seleccionadas anteriormente?

Língua 1: _____

Língua 2: _____

Parte 2 – Motivações para a aprendizagem da língua alemã

6. Por que razão(ões) estudas Alemão?

(Assinala com um X. Podes seleccionar mais do que uma opção.)

- Não tive outra opção de disciplina.
- Alemão é uma língua que está a crescer no mercado de trabalho.
- Tenho interesse na língua.
- Quero aprender outra língua estrangeira.
- Gosto de desafios.
- Tenho familiares em países onde se fala alemão / que falam a língua.
- Outra(s): _____

Parte 3 – Competências na língua alemã

7. Como avalias a importância das seguintes atividades nas aulas de Alemão?

(Assinala com um X.)

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
<i>Leitura</i>					
<i>Escrita</i>					
<i>Compreensão Oral</i>					
<i>Expressão Oral</i>					

8. Como avalias o teu desempenho em cada atividade?

(Assinala com um X.)

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
<i>Leitura</i>					
<i>Escrita</i>					
<i>Compreensão Oral</i>					
<i>Expressão Oral</i>					

9. Na expressão e compreensão oral, no parâmetro da pronúncia, as tuas maiores facilidades são...

(Assinala com um X. Podes seleccionar mais do que uma resposta.)

- Conhecer os diferentes sons e ditongos (-au / -ei / -ie / ...) da língua alemã.
- Pronunciar corretamente os diferentes sons e ditongos (-au / -ei / -ie / ...) da língua alemã (sem contexto).
- Perceber o que os outros dizem na língua alemã (*colegas, professores, nativos, etc...*).
- Olhar para uma palavra e perceber como se lê.
- Identificar corretamente onde se acentuam as palavras (sílabas tónicas e átonas).
- Pronunciar corretamente palavras soltas.
- Diferenciar vogais longas de vogais curtas.
- Pronunciar as últimas letras de palavras.
- Ter o à-vontade e a confiança para falar em alemão na sala de aula.
- Outra(s): _____

10. Na expressão e compreensão oral, no parâmetro da pronúncia, as tuas maiores dificuldades são...

(Assinala com um X. Podes seleccionar mais do que uma resposta.)

- Conhecer os diferentes sons e ditongos (-au / -ei / -ie / ...) da língua alemã.
- Pronunciar corretamente os diferentes sons e ditongos (-au / -ei / -ie / ...) da língua alemã (sem contexto).
- Perceber o que os outros dizem na língua alemã (*colegas, professores, nativos, etc...*).
- Olhar para uma palavra e perceber como se lê.
- Identificar corretamente onde se acentuam as palavras (sílabas tónicas e átonas).
- Pronunciar corretamente palavras soltas.
- Diferenciar vogais longas de vogais curtas.
- Pronunciar as últimas letras de palavras.
- Ter o à-vontade e a confiança para falar em alemão na sala de aula.
- Outra(s): _____

MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO! 😊

Anexo 3 – Grelhas de observação das aulas de Inglês

DATA: _____

ALUNO	PALAVRA + ERRO							
1. [REDACTED]								
2. [REDACTED]								
3. [REDACTED]								
4. [REDACTED]								
5. [REDACTED]								
6. [REDACTED]								
7. [REDACTED]								
8. [REDACTED]								
9. [REDACTED]								
10. [REDACTED]								
11. [REDACTED]								
12. [REDACTED]								
13. [REDACTED]								

14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
23.								
24.								
25.								
26.								

Anexo 4 – Grelhas de observação das aulas de Alemão

DATA: _____ 11º1

ALUNO	PALAVRAS (CERTAS + ERRADAS)							
1. [REDACTED]								
2. [REDACTED]								
3. [REDACTED]								
4. [REDACTED]								
5. [REDACTED]								
6. [REDACTED]								
7. [REDACTED]								
8. [REDACTED]								

DATA: _____ **11º2**

ALUNO	PALAVRAS (CERTAS + ERRADAS)							
1. [REDACTED]								
2. [REDACTED]								
3. [REDACTED]								
4. [REDACTED]								
5. [REDACTED]								
6. [REDACTED]								
7. [REDACTED]								
8. [REDACTED]								
9. [REDACTED]								
10. [REDACTED]								
11. [REDACTED]								

Anexo 5 – Segundo questionário de Inglês



Estagiária: Andreia Oliveira

março de 2023

Questionário 2 - Inglês

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O questionário não irá influenciar de modo algum avaliações ou notas, e não existem respostas corretas ou erradas. É um questionário anónimo, por isso não menciones o teu nome em nenhum local ou circunstância. Por uma questão de fidelidade de resultados, agradeço que tomes atenção ao ler as perguntas e que as respondas com sinceridade. Obrigada!

Parte I – Conhecimentos após as aulas dedicadas à pronúncia

1- Relembra as aulas dedicadas à pronúncia que tiveste. Para as seguintes afirmações assinala a caixa correta, de acordo com a tua opinião. Não deixes nenhuma questão por responder!

1.1 Reconheço que a pronúncia é importante na aprendizagem de um idioma.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

1.2 Reconheço mais facilmente os diferentes sons da língua inglesa.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

1.3 Tenho mais facilidade em olhar para uma palavra e perceber como se lê.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

1.4 Tenho mais facilidade em pronunciar corretamente os diferentes sons da língua inglesa (-th, -ch, -sh...).

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

1.5 Tenho mais facilidade em identificar onde se acentuam as palavras.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

1.6 Tenho mais facilidade em identificar e distinguir vogais longas de vogais curtas.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

1.7 Tenho mais facilidade em pronunciar corretamente palavras soltas.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

1.8 Tenho mais à-vontade e confiança para falar em inglês na sala de aula.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

→ Porquê? Porque não?

1.9 Apercebi-me através das aulas dedicadas à pronúncia que tinha mais questões / dificuldades na pronúncia do que achava.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

→ Porquê? Porque não?

1.10 Sinto que as aulas dedicadas à pronúncia esclareceram dúvidas que tinha acerca da oralidade da língua inglesa.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

→ Porquê? Porque não?

Parte II – Opiniões acerca das aulas dedicadas à pronúncia

2. Escreve uma resposta para cada questão seguinte.

2.1 Achaste as aulas dedicadas à pronúncia úteis? Porquê?

2.2 Gostaste das aulas dedicadas à pronúncia? Porquê?

2.3 O que mais gostaste nas aulas dedicadas à pronúncia?

2.4 O que menos gostaste nas aulas dedicadas à pronúncia?

2.5 Gostavas de voltar a treinar aspetos da pronúncia? Porquê?

MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO! 😊

Anexo 6 – Segundo questionário de Alemão



AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE

Estagiária: Andreia Oliveira abril de 2023

Questionário 2 - Alemão

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O questionário não irá influenciar de modo algum avaliações ou notas, e não existem respostas corretas ou erradas. É um questionário anónimo, por isso não menciones o teu nome em nenhum local ou circunstância. Por uma questão de fidelidade de resultados, agradeço que tomes atenção ao ler as perguntas e que as respondas com sinceridade. Obrigada!

Parte I – Conhecimentos após as aulas dedicadas à pronúncia

1- Relembra as aulas dedicadas à pronúncia que tiveste. Para as seguintes afirmações assinala a caixa correta, de acordo com a tua opinião. Não deixes nenhuma questão por responder!

1.1 Reconheço que a pronúncia é importante na aprendizagem de um idioma.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

1.2 Reconheço mais facilmente os diferentes sons da língua alemã.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

1.3 Tenho mais facilidade em olhar para uma palavra e perceber como se lê.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

1.4 Tenho mais facilidade em pronunciar corretamente os diferentes sons da língua alemã (-sp, -st, -ch, -h, -r...).

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

1.5 Tenho mais facilidade em identificar onde se acentuam as palavras.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

1.6 Tenho mais facilidade em identificar e distinguir vogais longas de vogais curtas.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

1.7 Tenho mais facilidade em pronunciar corretamente palavras soltas.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

1.8 Tenho mais à-vontade e confiança para falar em alemão na sala de aula.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

→ Porquê? Porque não?

1.9 Apercebi-me através das aulas dedicadas à pronúncia que tinha mais questões / dificuldades na pronúncia do que achava.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

→ Porquê? Porque não?

1.10 Sinto que as aulas dedicadas à pronúncia esclareceram dúvidas que tinha acerca da oralidade da língua alemã.

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
------------------------	----------	------------------------------	----------	------------------------

→ Porquê? Porque não?

Parte II – Opiniões acerca das aulas dedicadas à pronúncia

2. Escreve uma resposta para cada questão seguinte.

2.1 Achaste as aulas dedicadas à pronúncia úteis? Porquê?

2.2 Gostaste das aulas dedicadas à pronúncia? Porquê?

2.3 O que mais gostaste nas aulas dedicadas à pronúncia?

2.4 O que menos gostaste nas aulas dedicadas à pronúncia?

2.5 Gostavas de voltar a treinar aspetos da pronúncia? Porquê?

MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO! 😊

Anexo 7 – Terceiro questionário de Inglês



Estagiária: Andreia Oliveira

maio de 2023

Questionário 3 - Inglês

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O questionário não irá influenciar de modo algum avaliações ou notas, e não existem respostas corretas ou erradas. É um questionário anónimo, por isso não menciones o teu nome em nenhum local ou circunstância. Por uma questão de fidelidade de resultados, agradeço que tomes atenção ao ler as perguntas e que as respondas com sinceridade. Obrigada!

Parte I – Conhecimentos após as aulas dedicadas à pronúncia

1. Relembra todas as aulas dedicadas à pronúncia que tiveste e as oportunidades que tiveste para a poder praticar. Para as seguintes afirmações assinala a caixa correta, de acordo com a tua opinião. **Não deixes nenhuma questão por responder!**

1.1 "/sh/" e "/ch/"

1.1.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar os sons "/sh/" e "/ch/".

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/sh/ shoes					
/ch/ choose					

1.1.2 Pronuncio corretamente os sons "/sh/" e "/ch/".

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/sh/ shoes					
/ch/ choose					

1.1.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar os sons "/sh/" e "/ch/".

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/sh/ shoes					
/ch/ choose					

→ Porquê? Porque não?

1.2. “/sh/” vs “/ch/”

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sei distinguir de forma escrita os sons “/sh/” e “/ch/”.					
Sei distinguir de forma oral os sons “/sh/” e “/ch/”.					
Tenho consciência das diferenças entre os sons “/sh/” e “/ch/” e esforço-me para os pronunciar corretamente.					
As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir os sons “/sh/” e “/ch/”.					

→ Porquê? Porque não?

1.3 “/h/” aspirado e “/h/” silencioso

1.3.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar os sons “/h/” aspirado e “/h/” silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ aspirado <i>hello</i>					
/h/ silencioso <i>throughout</i>					

1.3.2 Pronúncia corretamente os sons “/h/” aspirado e “/h/” silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ aspirado <i>hello</i>					

/h/ silencioso <i>throughout</i>					
--	--	--	--	--	--

1.3.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar os sons “/h/” aspirado e “/h/” silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ aspirado <i>hello</i>					
/h/ silencioso <i>throughout</i>					

→ Porquê? Porque não?

1.4 “/h/” aspirado vs “/h/” silencioso

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sei distinguir de forma escrita os sons “/h/” aspirado e “/h/” silencioso.					
Sei distinguir de forma oral os sons “/h/” aspirado e “/h/” silencioso.					
Tenho consciência das diferenças entre os sons ^h /h/” aspirado e “/h/” silencioso e esforço-me para os pronunciar corretamente.					
As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir os sons “/h/” aspirado e “/h/” silencioso.					

→ Porquê? Porque não?

1.5 "/th/" vocalizado e "/th/" silencioso

1.5.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar os sons "/th/" vocalizado e "/th/" silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/th/ vocalizado <i>think</i>					
/th/ silencioso <i>there</i>					

1.5.2 Pronuncio corretamente os sons "/th/" vocalizado e "/th/" silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/th/ vocalizado <i>think</i>					
/th/ silencioso <i>there</i>					

1.5.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar os sons "/th/" vocalizado e "/th/" silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/th/ vocalizado <i>think</i>					
/th/ silencioso <i>there</i>					

→ Porquê? Porque não?

1.6. “/θ/” vocalizado vs “/θ/” silencioso

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sei distinguir de forma escrita os sons “/θ/” vocalizado e “/θ/” silencioso.					
Sei distinguir de forma oral os sons “/θ/” vocalizado e “/θ/” silencioso.					
Tenho consciência das diferenças entre os sons “/θ/” vocalizado e “/θ/” silencioso e esforço-me para os pronunciar corretamente.					
As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir os sons “/θ/” vocalizado e “/θ/” silencioso.					

→ Porquê? Porque não?

1.7 “/s/”, “/z/” e “/ɪz/”

1.7.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar os sons “/s/”, “/z/” e “/ɪz/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/s/ shops					
/z/ things					
/ɪz/ wishes					

1.7.2 Pronúncia corretamente os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/s/ <i>shops</i>					
/z/ <i>things</i>					
/iz/ <i>wishes</i>					

1.7.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/s/ <i>shops</i>					
/z/ <i>things</i>					
/iz/ <i>wishes</i>					

→ Porquê? Porque não?

1.8. “/s/” vs “/z/” vs “/iz/”

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sei distinguir de forma escrita os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/”.					
Sei distinguir de forma oral os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/”.					
Tenho consciência das diferenças entre os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/” e esforço-me para os pronunciar corretamente.					
As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/”.					

→ Porquê? Porque não?

1.9 "/iɪd/", "/d/" e "/t/"

1.9.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar os sons "/iɪd/", "/d/" e "/t/".

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/iɪd/ <i>wanted</i>					
/d/ <i>stored</i>					
/t/ <i>stopped</i>					

1.9.2 Pronuncio corretamente os sons "/iɪd/", "/d/" e "/t/".

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/iɪd/ <i>wanted</i>					
/d/ <i>stored</i>					
/t/ <i>stopped</i>					

1.9.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar os sons "/iɪd/", "/d/" e "/t/".

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/iɪd/ <i>wanted</i>					
/d/ <i>stored</i>					
/t/ <i>stopped</i>					

→ Porquê? Porque não?

1.10. “/d/” vs “/d̃/” vs “/t/”

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sei distinguir de forma escrita os sons “/d̃/”, “/d/” e “/t/”.					
Sei distinguir de forma oral os sons “/d̃/”, “/d/” e “/t/”.					
Tenho consciência das diferenças entre os sons “/d̃/”, “/d/” e “/t/” e esforço-me para os pronunciar corretamente.					
As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir os sons “/d̃/”, “/d/” e “/t/”.					

→ Porquê? Porque não?

Parte II – Opiniões acerca de aulas dedicadas à pronúncia

2. Escreve uma resposta para cada questão seguinte.

2.1 Sentes que aulas / atividades dedicadas à pronúncia são uma mais-valia para a aprendizagem da língua inglesa na escola? Porquê?

2.2 Gostarias que, ao longo da tua aprendizagem da língua inglesa na escola, tivessem sido incluídas mais atividades / aulas relacionadas com a pronúncia? Porquê?

2.3 Gostarias que em aulas da língua inglesa futuras (caso as terás) fossem incluídas mais atividades / aulas relacionadas com a pronúncia? Porquê?

MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO! 😊

Anexo 8 – Terceiro questionário de Alemão



Estagiária: Andreia Oliveira

maio de 2023

Questionário 3 - Alemão

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O questionário não irá influenciar de modo algum avaliações ou notas, e não existem respostas corretas ou erradas. É um questionário anónimo, por isso não menciones o teu nome em nenhum local ou circunstância. Por uma questão de fidelidade de resultados, agradeço que tomes atenção ao ler as perguntas e que as respondas com sinceridade. Obrigada!

Parte I – Conhecimentos após as aulas dedicadas à pronúncia

1. Lembra todas as aulas dedicadas à pronúncia que tiveste e as oportunidades que tiveste para a poder praticar. Para as seguintes afirmações assinala a caixa correta, de acordo com a tua opinião. Não deixes nenhuma questão por responder!

1.1 Sons

1.1.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/z/					
<i>zwei</i>					
/sp/					
<i>Sport</i>					
/st/					
<i>Stadt</i>					
/y/					
<i>typisch</i>					
/g/					
<i>Zug</i>					
/ŋ/					
<i>fertig</i>					
/ng/					
<i>singen</i>					

1.1.2 Pronuncio corretamente o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/z/					
<i>zwei</i>					
/sp/					
<i>Sport</i>					

/st/ Stadt					
/y/ typisch					
/g/ Zug					
/ŋ/ fertig					
/ŋ/ singen					

1.1.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/z/ zwei					
/sp/ Sport					
/st/ Stadt					
/y/ typisch					
/g/ Zug					
/ŋ/ fertig					
/ŋ/ singen					

→ Porquê? Porque não?

1.2 “/ch/” – “ich” e “auch”

1.2.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar as diferentes formas do som “/ch/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ch/ ich					
/ch/ auch					

1.2.2 Pronúncia corretamente as diferentes formas do som “/ch/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ch/ <i>ich</i>					
/ch/ <i>auch</i>					

1.2.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir e pronunciar as diferentes formas do som “/ch/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ch/ <i>ich</i>					
/ch/ <i>auch</i>					

→ Porquê? Porque não?

1.3 “/h/” – “*Haus*” e “*stehen*”

1.3.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar as diferentes formas do som “/h/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ <i>Haus</i>					
/h/ <i>stehen</i>					

1.3.2 Pronúncia corretamente as diferentes formas do som “/h/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ <i>Haus</i>					
/h/ <i>stehen</i>					

1.3.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir e pronunciar as diferentes formas do som “/h/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ <i>Haus</i>					
/h/ <i>stehen</i>					

→ Porque? Porque não?

2. Vogais e ditongos

2.1.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ä/ <i>Nähe</i>					
/ö/ <i>mögen</i>					
/ü/ <i>früh</i>					
/eu/ <i>euch</i>					
/ei/ <i>viel</i>					
/ei/ <i>frei</i>					
/au/ <i>Träume</i>					

2.1.2 Pronuncio corretamente o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ä/ <i>Nähe</i>					
/ö/ <i>mögen</i>					

/ä/ <i>früh</i>					
/eu/ <i>euch</i>					
/ei/ <i>viel</i>					
/ei/ <i>frei</i>					
/äu/ <i>Träume</i>					

2.1.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ä/ <i>Nähe</i>					
/ö/ <i>mögen</i>					
/ä/ <i>früh</i>					
/eu/ <i>euch</i>					
/ei/ <i>viel</i>					
/ei/ <i>frei</i>					
/äu/ <i>Träume</i>					

→ Porquê? Porque não?

Parte II – Opiniões acerca de aulas dedicadas à pronúncia

3. Escreve uma resposta para cada questão seguinte.

3.1 Sentes que aulas / atividades dedicadas à pronúncia são uma mais-valia para a aprendizagem da língua alemã na escola? Porquê?

3.2 Gostarias que, ao longo da tua aprendizagem da língua alemã na escola, tivessem sido incluídas mais atividades / aulas relacionadas com a pronúncia? Porquê?

3.3 Gostarias que em aulas da língua alemã futuras (caso as terás) fossem incluídas mais atividades / aulas relacionadas com a pronúncia? Porquê?

MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO! 😊

Anexo 9 – Primeira lista de palavras de Inglês

WORD LIST:

- impact
- produced
- technique
- diseases
- shows
- traits
- cheaper
- throughout
- predicted
- harm

Anexo 10 – Diretrizes da pronúncia – sons da língua inglesa



Teacher Andreia Oliveira

March 2023

Name: _____ Class: _____ Number: _____

PRONUNCIATION GUIDELINES

• "-SH" VS "-CH"

/SH/ ↗ ↘ /TCH/
SHOES ≠ CHOOSE



• "-H"

Warning: sometimes the **"-h"** is silent
Do not forget to pronounce it! → "hand"

• VOICED "-TH" VS VOICELESS "-TH"

"think" ≠ "there" { usually with words without real meaning (there, the, thus,...)

• "-S" AT THE END OF A WORD

PRONOUNCE **"-s"**

When the word ends with a voiceless consonant:
-p (shops)
-t
-k (forks)
-f
-th

PRONOUNCE **"-z"**

When the word ends with vowels and a voiced consonant:
-a -d
-e -ng (things)
-i -l
-o -g
-u -v
-m -r
-n -th
-b (herbs)

PRONOUNCE **"-iz"**

If the word ends with:
-ge
-s
-sh (wishes)
-c
-x
-ss
-ch

• "-ED" AT THE END OF A WORD

PRONOUNCE **"-ɪd"**

If the word ends with a:
-d (added)
-t (wanted)

PRONOUNCE **"-d"**

If the word ends with a vowel or a voiced consonant:
-a -e
-i -o
-u -v
-l -n
-r (stored) -b
-g -m
-z -s

PRONOUNCE **"-t"**

If the word ends with a voiceless consonant:
-p (stopped) -k
-f -gh
-sh -ch
-c (danced) -ss
-x

Anexo 11 – Jogo do Bingo – Ciclo 1 de Inglês

Versão 1:



Name: _____

March 2023

WORD-BINGO

HATE	THROUGH	DIES	CHOOSE
CHIP	EARRING	FAITH	ART
TENT	SHARE	SHEEP	HITCH
GROWS	BUS	SPICE	TICK

Versão 2:



Name: _____

March 2023

WORD-BINGO

HATE	THROUGH	DICE	CHOOSE
CHIP	EARRING	FAITH	ART
TENT	SHARE	SHEEP	HITCH
GROWS	BUS	SPICE	TICK

Versão 3:



Name: _____

March 2023

WORD-BINGO

HATE	THROUGH	DIES	CHOOSE
SHIP	EARRING	FATE	ART
TENT	SHARE	SHEEP	HITCH
GROWS	BUS	SPICE	TICK

Versão 4:



Name: _____

March 2023

WORD-BINGO

HATE	THROUGH	DIES	CHOOSE
CHIP	EARRING	FATE	ART
TENT	SHARE	SHEEP	HITCH
GROWS	BUS	SPICE	TICK

Versão 5:



Name: _____

March 2023

WORD-BINGO

HATE	THROUGH	DICE	CHOOSE
CHIP	EARRING	FAITH	HEART
TENT	SHARE	SHEEP	HITCH
GROSS	BUS	SPICE	TICK

Versão 6:



Name: _____

March 2023

WORD-BINGO

HATE	THROUGH	DIES	SHOES
CHIP	EARRING	FAITH	ART
TENTH	SHARE	SHEEP	HITCH
GROWS	BUS	SPICE	TICK

Versão 7:



Name: _____

March 2023

WORD-BINGO

HATE	THROUGH	DIES	CHOOSE
CHIP	EARRING	FAITH	ART
TENT	SHARE	CHEAP	ITCH
GROWS	BUS	SPICE	TICK

Versão 8:



Name: _____

March 2023

WORD-BINGO

HATE	THROUGH	DIES	CHOOSE
CHIP	HEARING	FAITH	ART
TENT	SHARE	SHEEP	HITCH
GROWS	BUS	SPIES	TICK

Versão 9:



Name: _____

March 2023

WORD-BINGO

HATE	THROUGH	DIES	CHOOSE
CHIP	EARRING	FAITH	HEART
TENT	CHAIR	SHEEP	HITCH
GROWS	BUS	SPICE	TICK

Versão 10:



Name: _____

March 2023

WORD-BINGO

HATE	TRUE	DIES	CHOOSE
CHIP	EARRING	FAITH	ART
TENT	SHARE	SHEEP	HITCH
GROWS	BUZZ	SPICE	TICK

Anexo 12 – Diretrizes da pronúncia – acentuação de palavras inglesa



Teacher Andreia Oliveira

March 2023

Name: _____ Class: _____ Number: _____

PRONUNCIATION GUIDELINES – Word Stress

- Pay attention to the **syllables** of the words – each syllable in English must contain a vowel sound (with some exceptions).
- One word only has one stress.
- We can only stress vowels, not consonants.

GUIDELINE	STRESS
Most adjectives and nouns with 2 syllables	First Syllable <ul style="list-style-type: none"> • <u>Science</u> • <u>Peanuts</u> • <u>Spicy</u>
Verbs with 2 syllables	Second Syllable <ul style="list-style-type: none"> • <u>Create</u> • <u>Reveal</u> • <u>Select</u>
Words ending in: <ul style="list-style-type: none"> • -ic • -ion • -tion 	Penultimate Syllable <ul style="list-style-type: none"> • <u>Genetic</u> • <u>Inclusion</u> • <u>Solution</u>
Words ending in: <ul style="list-style-type: none"> • -cy • -ty • -phy 	Anto-penultimate Syllable <ul style="list-style-type: none"> • <u>Democracy</u> • <u>Technology</u> • <u>Economical</u>
Compound Nouns	First part of the word <ul style="list-style-type: none"> • <u>Greenhouse</u> • <u>Lifespan</u>
Compound Verbs and Adjectives	Second part of the word <ul style="list-style-type: none"> • <u>Life-threatening</u> • <u>Understand</u>

Anexo 13 – Diretrizes da pronúncia – vogais longas e curtas da língua inglesa



Teacher Andreia Oliveira

March 2023

Name: _____ Class: _____ Number: _____

PRONUNCIATION GUIDELINES – Vowels

- All vowels have at least two pronunciations: a long sound and a short sound.
- Spelling can help you understand if the sound is long or short.

	usual spelling	! but also
fish	i his this film six big swim	English women busy
tree	ee meat three ea eat speak a ma sea	people police key niece
cow	a thanks fat black Japan have tablet	
car	ar charger party start a father glasses dance	aurt
clock	o hot stop coffee long not box	what wash went
horse	or sport door at talk small aw saw draw	water four bought thought
bull	u full put oo good book look cook	could would woman
boat	oo school food u* June blue ew new flow	do fruit juice shoe
computer	Many different spellings, or is always unstressed. teacher umbrella America famous second egg	
bird	er her verb ir first third ur nurse turn	learn work world word
egg	e yes help ten put very red	friend weather breakfast any said
up	u bus lunch ugly run lucky out	come brother sun does young

	usual spelling	! but also
train	a* name make ai rain point ay play stay	break steak great eight they grey
phone	o* old home close don't oa road toast	slow low
bike	i* nine twice y my why igh high night	buy
owl	ou out thousand cloudy count ow how down	
boy	oi coin noise toilet oy unemployed enjoy	
ear	eer beer engineer ere here write ear deer bear	really idea
chair	air airport stairs pair hair see square careful	their there wear
tourist	Not a very common sound. euro Europe plural sure	
r	A sound between /r/ and /l/. Consonant r y at the end of words is pronounced /r/. happy angry thirsty	
l	Not a very common sound. education usually situation	

* especially before consonant + e

short vowels long vowels diphthongs

Anexo 14 – Ditado mútuo de Inglês

Versão 1:



Teacher Andreia Oliveira

March 2023

Name: _____ Class: _____ Number: _____

WORKSHEET 1 – STUDENT A

1. Read the text with your partner and dictate the missing words to each other. Do not look at your partner's text!

Why is gene editing controversial?

Gene editing is a 1_____ topic. The less governments work together with scientists to regulate its use, the higher the probability it could become another technology that benefits only the wealthiest 3_____. And it comes with risks.

The first case of illegal implantation of a genetically edited embryo was 5_____ in 2019 in China, and led to the imprisonment of 7_____ scientists. The scientists had attempted to protect twin fetuses from HIV being passed on by their father.

But the more other scientists read passages from an unpublished paper written by the DNA experiment lead about the twins, the more scared they felt that 9_____ of introducing immunity, the researchers probably created mutations whose consequences are still unknown.

The risks of developing designer babies are so 11_____ it is unlikely that it will become legal anytime soon. A tiny mistake could destroy the 13_____ of a baby or lead to other diseases throughout their lifetime, such as increased risk of 15_____.

Laws and regulations surrounding this technology are becoming stricter and stricter. Most countries prohibit the implantation of a human embryo that has been genetically altered in any way.

Gene editing has its 17_____. It holds the potential to cure genetic disease and create crops that are becoming more and more resistant to drought. But scientists need to work closely with law and policy makers to ensure the technology can be used for the benefit of 19_____ while minimising the risks.

The fact a private company recently announced plans to try to bring back the extinct bird species dodo shows how important it is that international gene-editing laws keep up with the ambitions of corporations.

<https://theconversation.com/what-is-gene-editing-and-how-could-it-shape-our-future-199025> (shortened and adapted)



Teacher Andreia Oliveira

March 2023

Name: _____ Class: _____ Number: _____

WORKSHEET 1 – STUDENT B

1. Read the text with your partner and dictate the missing words to each other. Do not look at your partner's text!

Why is gene editing controversial?

Gene editing is a controversial topic. The less governments work together with scientists to regulate its use, the higher is the 2_____ it could become another technology that benefits only the wealthiest people. And it comes with 4_____.

The first case of illegal implantation of a genetically edited embryo was reported in 2018 in 6_____, and led to the imprisonment of three scientists. The scientists had attempted to protect twin fetuses from HIV being passed on by their father.

But the more other scientists read passages from an 8_____ paper written by the DNA experiment lead about the twins, the more scared they felt that instead of introducing immunity, the 10_____ probably created mutations whose consequences are still unknown.

The risks of developing designer babies are so high it is unlikely that it will become legal anytime soon. A tiny mistake could 12_____ the health of a baby or lead to other diseases throughout their lifetime, such as 14_____ risk of cancer.

Laws and 16_____ surrounding this technology are becoming stricter and stricter. Most countries prohibit the implantation of a human embryo that has been genetically altered in any way.

Gene editing has its advantages. It holds the potential to cure genetic disease and create crops that are becoming more and more resistant to drought. But scientists need to work closely with law and policy makers to 18_____ the technology can be used for the benefit of mankind while minimising the risks.

The fact a private company recently announced plans to try to bring back the extinct bird species dodo shows how important it is that 20_____ gene-editing laws keep up with the ambitions of corporations.

<https://theconversation.com/what-is-gene-editing-and-how-could-it-shape-our-future-199025> (shortened and adapted)

Anexo 15 – Ficha de autoavaliação do debate de Inglês



Nome: _____ Turma: _____ Número: _____

março de 2023

AUTOAVALIAÇÃO

Debate: “Gene Editing in Humans”

1. Autoavalia-te de acordo com a tua prestação ao longo do debate na aula de inglês.

			
Procurei informações em casa, tal como me foi pedido.			
Partilhei ideias na preparação para o debate.			
Particpei ativamente no decorrer do debate, expondo os meus argumentos.			
Os argumentos que espus foram adequados e contribuíram positivamente para o debate.			
Contribuí para a interajuda com os meus colegas.			
Respeitei a opinião de todos.			
Esforcei-me para me expressar na língua inglesa na preparação do debate.			
Esforcei-me para me expressar na língua inglesa ao longo do debate.			
Fui capaz de me expressar corretamente na língua inglesa.			

RUBRICAS PARA AVALIAR O FÓRUM DE DISCUSSÃO / DEBATE

2. Autoavalia-te assinalando a caixa (de A a E) de cada critério que mais se adequa ao teu desempenho no debate.

Critérios	Descritores de Desempenho				
	A	B	C	D	E
Apropriedade	Apresenta argumentos de forma clara, fundamentada e concisa, com foco e exemplos que deixam de uma só vez a opinião e o debate. Não se justifica ao responder a questões. Contém argumentos de forma clara e fundamentada.	Apresenta argumentos, por vezes, de forma clara, fundamentada e concisa, com foco e exemplos que deixam de uma só vez a opinião e o debate. Contém alguns argumentos de forma clara e fundamentada.	Apresenta argumentos com alguns pontos de vista de forma clara, fundamentada e concisa. Apresenta alguns factos e exemplos de apoio de forma clara e fundamentada. Contém alguns argumentos de forma clara e fundamentada.	Apresenta argumentos de forma vaga, com poucos pontos de vista e alguns exemplos. Não se justifica ao responder a questões. Contém alguns argumentos de forma clara e fundamentada.	Apresenta argumentos de forma vaga, com poucos pontos de vista e alguns exemplos. Não se justifica ao responder a questões. Não contém argumentos.
Clareza	Usa conceitos rigorosos, recorrendo muito aos conceitos sobre o assunto.	Usa conceitos simples, recorrendo aos conceitos sobre o assunto.	Usa conceitos, mas com alguns erros, recorrendo a alguns conceitos sobre o assunto.	Usa conceitos, mas com muitos erros, recorrendo pouco ao conhecimento sobre o assunto.	Não usa conceitos, não recorrendo ao conhecimento sobre o assunto.
Formação	Responde sempre as questões ao nível das regras de comunicação e do debate.	Responde as questões ao nível das regras de comunicação e do debate.	Responde, de forma irregular, as questões ao nível das regras de comunicação e do debate.	Responde, de forma pouco regular, as questões ao nível das regras de comunicação e do debate.	Não responde as questões ao nível das regras de comunicação e do debate.
Postura/Interação oral	Revela o tom de voz e a postura muito corretas, cuidando o máximo para ser entusiasmado. Responde oportunamente e no momento adequado às intervenções/questões.	Revela um tom de voz e a postura corretas, mantendo o equilíbrio. Responde às intervenções/questões.	Revela o tom de voz e a postura com alguns erros, cuidando o máximo para ser entusiasmado. Responde às intervenções/questões.	Revela o tom de voz e a postura com muitos erros, cuidando pouco para ser entusiasmado. Responde de modo muito superficial às intervenções/questões.	Revela o tom de voz e a postura pouco corretas, não cuidando o máximo para ser entusiasmado. Responde às intervenções/questões.

Anexo 16 – Segunda lista de palavras de Inglês

WORD LIST:

- bleached
- determination
- thoughts
- challenged
- astrology
- shapes
- included
- weather
- haircut
- dishes

Anexo 17 – Respostas dos alunos - Parte II do segundo questionário de Inglês

Alínea	Respostas dos alunos
2.1 – Achaste as aulas dedicadas à pronúncia úteis? Porquê?	<p>- “Eu achei as aulas úteis, pois é importante saber como se pronunciam as palavras quando estamos a aprender uma língua diferente da nossa.”</p> <p>- “Achei bastante úteis, pois tirou-me várias dúvidas que eu ainda tinha por esclarecer”.</p> <p>- “Sim, porque conseguimos melhorar a nossa capacidade de entender e fazer entender a nossa pronúncia.”</p>
2.2 – Gostaste das aulas dedicadas à pronúncia? Porquê?	<p>- “Sim, pois achei importante aprendermos como se pronunciam algumas palavras que são semelhantes a outras.”</p> <p>- “Sim, foram interessantes e diferentes do que estamos habituados.”</p>
2.3 – O que mais gostaste das aulas dedicadas à pronúncia?	<p>- “Gostei do bingo. Acho que foi uma forma divertida de ver como se pronunciam as palavras.”</p> <p>- “Dos PowerPoints, dos jogos e do debate.”</p> <p>- “Das atividades de grupo.”</p> <p>- “Gostei imenso do debate.”</p>
2.4 – O que menos gostaste das aulas dedicadas à pronúncia?	<p>- “Algumas das vezes senti que os exercícios feitos eram um pouco repetitivos.”</p> <p>- “Apesar de terem sido úteis, foram muitas aulas dedicadas à pronúncia seguidas.”</p> <p>- “Da professora chamar individualmente, pois tive medo de errar.”</p> <p>- “Algumas partes foram secantes para mim porque não tinha grandes dificuldades.”</p>
2.5 – Gostavas de voltar a treinar aspetos da pronúncia? Porquê?	<p>- “Sim, porque não estamos habituados a isso, mesmo sendo avaliados nesse aspeto.”</p> <p>- “Sim. Acho que podemos sempre melhorar a nossa pronúncia e, quanto mais treinarmos, melhores nos tornamos.”</p> <p>- “Sim, porque é disso que preciso mais.”</p> <p>- “Não, estou familiarizado com as particularidades da língua inglesa.”</p>

Anexo 18 – Primeira lista de palavras de Alemão

WORTLISTE 1

- Flugzeug
- aufstehen
- Anspruch
- König
- Träume
- Zeitungen
- Handbücher
- typisch
- gespielt
- Nationalität

Anexo 19 – Texto sobre *Cyberbullying* – Ciclo 1 de Alemão

 **AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE**
     
 Referendarin: Andreia Oliveira März 2023

Name: _____ Klasse: _____ Nummer: _____

ARBEITSBLATT 1 – CYBERMOBBING

 1. Lesen Sie den Text!

Cybermobbing

Das Internet bringt viele positive Möglichkeiten und hilft allen, zu lernen und soziale Beziehungen zu schaffen. Leider sind mit dem Internet auch Gefahren¹ verbunden. Kriminelle und Bullies können sich in ihm hinter Masken der **Anonymität** verstecken². Deswegen gibt es neue Risiken für Kinder, Jugendliche und **auch** Erwachsene. **Zum Beispiel** können Menschen unter Cybermobbing leiden³ und viele psychologische **Probleme** erhalten.



Viktor

Viktor ist ein Jugendlicher aus **Deutschland**. Er ist 2005 geboren und hatte schon soziale Medien, als er 12 Jahre alt war. Er hatte keine Freunde in der Schule und war **unglücklich**. Viktor war ein kleines Kind ¹⁰ und deswegen haben seine Mitschüler ihn im **Sportunterricht** verulkt⁴. Dann hat er sich entschieden, Instagram und TikTok auf seinem Handy herunterzuladen, weil er neue Menschen kennenlernen wollte. Aber das war keine gute Idee. Seine Mitschüler hatten auch soziale Medien und **haben** ein Instagram-Profil erstellt, auf dem sie negative Fotos und ¹⁵ Kommentare über Viktor gepostet haben.

Viktor hat gesagt „Das waren dunkle **Zeiten** für mich. Ich hatte keine **Selbstachtung** und dachte zu sehr an das, was die anderen Leute sagten. Aber jetzt fühle ich mich besser. Ich glaube, dass soziale Medien viele Vorteile haben, aber wir sollen **vorsichtig**⁵ sein. Es gibt schlechte Leute im Internet und wir sollen nicht hören, ²⁰ was sie sagen. Meine Empfehlung⁶ ist, halte⁷ euch von negativen Menschen fern!“.

Quelle: <https://www.comparitech.com/de/cybermobbing-statistiken/> (adaptiert)



Glossar

1. die Gefahr /en - perigo
2. verstecken - esconder
3. leiden - sofrer
4. verulken - gozar (com alguém)
5. vorsichtig - cuidadoso
6. die Empfehlung /en - recomendação
7. fernhalten - manter-se longe

1

Anexo 20 – Diretrizes da pronúncia – sons, vogais e ditongos da língua alemã



AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE





Referendarin: Andreia Oliveira März 2023

Name: _____ Klasse: _____ Nummer: _____

INFORMATIONSBLETT 1



die deutschen Laute

/Z/	<ul style="list-style-type: none"> • zwei • tanzen } " _____ "
/CH/	<ul style="list-style-type: none"> • ich • sprechen • nach • hoch • das Buch } " _____ " nach "e" und "r" } " _____ " nach "a", "o" und "u"
/SP/ UND /ST/	<ul style="list-style-type: none"> • der Sport • die Straße } " _____ " am Anfang } " _____ " den Wörter
/Y/	<ul style="list-style-type: none"> • typisch ⇨ " _____ " • das Hobby • das Yoga } " _____ " am Anfang und } " _____ " Ende den Wörter
/G/	<ul style="list-style-type: none"> • gestern ⇨ " _____ " • der Zug ⇨ " _____ " } " _____ " am Ende den } " _____ " Wörter
/IG/	<ul style="list-style-type: none"> • fertig ⇨ " _____ " am Ende den } " _____ " Wörter
/NG/	<ul style="list-style-type: none"> • singen ⇨ " _____ "
/H/	<ul style="list-style-type: none"> • das Haus • der Bahnhof } " _____ " am Anfang } " _____ " den Wörter <ul style="list-style-type: none"> • stehen ⇨ " _____ "

die deutschen Vokale und Diphthonge

/Ä/ [die Nähe]	/Ö/ [mögen]	/Ü/ [früh]	/EU/ [euch]
/IE/ [viel]	/EI/ [frei]	/ÄU/ [die Träume]	

• Lange Vokale



VOR <u>EINEM</u> KONSONANT	• rot
DOPPELVOKAL	• das Meer • die Meinung
STILLES "H"	• fahren

• Kurze Vokale

VOR <u>ZWEI ODER</u> <u>MEHR KONSONANTEN</u>	• bitte • Englisch
---	-----------------------

aber...

⇒ Wenn der Stamm eines Wortes einen langen Vokal hat, ist der Vokal des neuen Wortes auch lang:

haben → gehabt
lang lang

2

Anexo 21 – Jogo do dominó – Ciclo 1 de Alemão

ZURÜCK	WENIG	ZEHN	SPIEL	NICHT	MAUS	MÜSSEN	FINDEN
ZWEI	TREFFEN	STRAND	WEIL	NOCH	MÖGEN	MUSIK	HÄUSER
VIELLEICHT	WOHNUNGEN	STÜCK	RICHTIG	MUTTER	PYRAMIDE	MILCH	SÄTZE
TRAURIG	ÜBER	SUCHEN	OFFEN	NACHT	LAPRINTH	HAAR	MAG
BRAUCHEN	MÄDCHEN	SCHNEE	RUND	OPTION	ÄGYPTEN	FLUG	SPORTLICH
HALS	GEDACHT	HÄNGEN	ZIEHEN	HÖREN	FLIEGEN	STERBEN	CHINA
SCHÖN	BRINGEN	ANONIMITÄT	STEHEN	ZWÖLF	STÄNDIG	MENSCHEN	KIRCHE
WASSER	MÜNCHEN	MEINUNG	MENGE	LÖSUNG	WINTER	KIRSCHEN	TRAURIG
MIETE	KÖNIG	MITTE	KLINGEN				
ABENTEUER	ARZT	TÖCHTER	FEUER				

Anexo 22 – Jogo dos sons – Ciclo 1 de Alemão


AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE








 Referendarin: Andreia Oliveira
März 2023

Name: _____ Klasse: _____ Nummer: _____



DAS LAUTE-SPIEL

Karte 1

Lauf(e): _____

1	2	3
teuer	leuchtend	Häuser
aufräumen	ölig	Euro
neun	Mäuse	Raum
Freundschaft	geübt	deutlich
Bäume	Option	Neugier

Karte 2

Lauf(e): _____

1	2	3
kümmern	Musik	Xylophon
Mythologie	Fuß	dünn
Menü	Österreich	über
Pseudonym	Yeti	Rücken
Stück	süß	dynamisch

Karte 3

Lauf(e): _____

1	2	3
viele	lila	geschrieben
Silbe	sowie	Tisch
Milch	mit	mein
Sinn	verschieden	mittel
gleich	Tier	immer

Karte 4

Lauf(e): _____

1	2	3
tragen	hängig	Hauptstadt
nächste	Abend	verändern
Meer	Sätze	sitzen
schwer	Häupter	Millionär
Stabilität	frei	Anzug

Karte 5

Lauf(e): _____

1	2	3
China	gemocht	fertig
gewöhnt	euch	hören
ständig	Dach	nützlich
zwölf	Menschen	mögen
Möglichkeit	National	Dächer

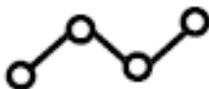
Schlüsselwort: _____

Anexo 23 – Diretrizes da pronúncia - acentuação de palavras alemãs

 AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE
     
 Referendarin: Andreia Oliveira März 2023

Name: _____ Klasse: _____ Nummer: _____

INFORMATIONSBLATT 2



der Wortakzent

- Der Wortakzent des Wortes liegt nur auf einer Silbe.

Tipps zum Wortakzent:

<u>STAMM</u> DEN WÖRTER	<ul style="list-style-type: none">• machen• gemacht
TRENNBARE VERBEN: <u>PRÄFIX</u>	<ul style="list-style-type: none">• aufstehen• mitfahren
UNTRENNBARE VERBEN: <u>STAMM</u>	<ul style="list-style-type: none">• erstellen• besuchen
KOMPOSITA – <u>ERSTE KOMPONENTE</u>	<ul style="list-style-type: none">• Flasche• Saftflasche• Apfelsaftflasche
SUFFIXE: -TION -AL -TÄT	<ul style="list-style-type: none">• Situation• emotional• Realität



andere Aspekte:

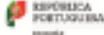
- internationale Wörter: oft wie in der Herkunftssprache. z.B: das **Hotel**
- Suffixe -isch und -er - nicht betont. z.B: **Englisch**



ACHTUNG: es gibt Ausnahmen!

Anexo 24 – Ditado mútuo – Ciclo 1 de Alemão

Versão 1:

 **AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE**
     
 Referendarin: Andreia Oliveira März 2023

Name: _____ Klasse: _____ Nummer: _____

ARBEITSBLATT 3 – EIN INTERVIEW

Schüler A

1. Lesen Sie das Interview und füllen Sie die Lücken aus!

Interviewer: _____, Pamela! Willkommen!

Pamela: Hallo, Markus! Danke!

I: Wie geht es dir _____?

P: Mir geht es sehr gut, danke! Ich habe viel Energie.

I: Prima! Heute habe ich ein paar _____ über dein Leben

– _____ und jetzt - für _____ . Ist das ok?

P: Natürlich! Ich bin bereit.

I: Gut. _____ möchte ich dich fragen, hast du _____ immer _____?

P: Ja! Als ich ein Kind war, habe ich viele verschiedene Sportarten getrieben: tanzen, schwimmen und Volleyball spielen.

I: Super! Und wann bist du erstmals ins _____?

P: Ich war erstmals im Fitnessstudio, als ich 17 Jahre alt war. Ich war sehr jung!

I: Du hast einmal gesagt, dass es eine _____ war, als du so viele Anhänger bekommen hast. Hast du jetzt ein _____ für die Anzahl der Anhänger bis Ende des _____?

P: Nein, ich denke nicht darüber nach. Mein Hauptziel ist, dass ich immer viel Kreativität habe. Ich will, dass meine Anhänger einen gesünderen Lebensstil haben können.

I: Das ist eine großartige Antwort. Meine letzte Frage ist, wann _____ du _____ am besten?

P: Wenn ich mit meiner Familie und Freunden bin, fühle ich mich am besten. Aber ich mag auch Videos aufnehmen. Ich liebe meine Arbeit.

I: Toll, das war _____! Vielen Dank für deine Zeit, Pamela!

P: Danke schön, Markus! Bis bald!

I: _____!



Quelle: Google Images

Quelle: Selbstentwurf

1

 AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE

 Referendarin: Andreia Oliveira März 2023

Name: _____ Klasse: _____ Nummer: _____

ARBEITSBLATT 3 – EIN INTERVIEW

Schüler B

1. Lesen Sie das Interview und füllen Sie die Lücken aus!

Interviewer: Hallo, Pamela! Willkommen!

Pamela: _____, Markus! Danke!

I: Wie geht es dir heute?

P: Mir geht es sehr gut, danke! Ich habe _____

I: Prima! Heute habe ich ein paar Fragen über dein Leben – früher und jetzt - für dich. Ist das ok?

P: _____! Ich bin _____

I: Gut. Zuerst möchte ich dich fragen, hast du Sport immer gemocht?

P: Ja! Als ich ein Kind war, habe ich viele verschiedene Sportarten _____: _____, schwimmen und Volleyball _____

I: Super! Und wann bist du erstmals ins Fitnessstudio gegangen?

P: Ich war erstmals im Fitnessstudio, als ich _____ Jahre alt war. Ich war _____ jung!

I: Du hast einmal gesagt, dass es eine Überraschung war, als du so viele Anhänger bekommen hast. Hast du jetzt ein Ziel für die Anzahl der Anhänger bis Ende des Jahres?

P: Nein, ich denke nicht darüber _____ Mein _____ ist, dass ich immer viel _____ habe. Ich will, dass meine Anhänger einen gesünderen _____ haben können.

I: Das ist eine großartige Antwort. Meine letzte Frage ist, wann fühlst du dich am besten?

P: Wenn ich mit meiner Familie und Freunden bin, fühle ich _____ am besten. Aber ich mag _____ Videos aufnehmen. Ich liebe meine Arbeit.

I: Toll, das war sensationell! Vielen Dank für deine Zeit, Pamela!

P: Danke _____, Markus! Bis bald!

I: Tschüss!



Quelle: Google Images

Quelle: Selbstentwurf

Anexo 25 – Ficha de autoavaliação da entrevista de Alemão



Nome: _____ Turma: _____ Número: _____

março de 2023

AUTOAVALIAÇÃO

Ein Interview schreiben

1. Autoavalia-te de acordo com a tua prestação na escrita da entrevista e na leitura da mesma.

			
Colaborei com o/a meu/minha colega para escrever a entrevista.			
Consegui escrever a entrevista respondendo aos tópicos pedidos.			
Esforcei-me para que a entrevista que escrevi estivesse gramaticalmente correta.			
Na apresentação, esforcei-me para ler as palavras todas de forma correta e fluidamente.			
Na apresentação, consegui ler as palavras todas de forma correta e fluidamente.			
Estive atento/a às apresentações dos meus colegas.			
Participei ativamente (na língua alemã) no diálogo que houve após cada apresentação.			

Anexo 26 – Ficha de trabalho 4 – Ciclo 1 de Alemão



AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE

REFERENDARIA PORTUGUESA ANQEP

SECRETARIA REGIONAL DO NORTE

SECRETARIA REGIONAL DO NESTE




Referendarin: Andreia Oliveira
März 2023

Name: _____ Klasse: _____ Nummer: _____

ARBEITSBLATT 4 – DIE DEUTSCHEN LAUTE

1. Ordnen Sie die Wörter dem richtigen Laut in der Tabelle zu! Einige Wörter treffen nicht zu! Dann schreiben Sie zwei andere Wörter in jeder Spalte!



nach | Spaß | Mannschaft | Stuhl | Anzug | Mädchen | Herz | Stadt | Yoga
 März | gemocht | System | Bleistift | nötig | Zahn | Spiegel | machen | Analyse
 Küche | gestanden | Frucht | speichern | auch | anziehen | Strand | Rhythmus
 schön | Zitrone | anstrengend | Früchte | zyklisch | sprechen | Hobby | schwarz
 Straße | wirklich | anonym | Milch | zeichnen | Aspekt | suchen | Maschine
 Gymnasium | Töchter | Spüle | sich | Zug | Licht | meisten | Stirn | München

/Z/	/CH/ -----	/CH/ -----	/SP/	/ST/	/Y/

Falsche Wörter: _____

2. Schreiben Sie Sätze mit den vorgegebenen Lauten wie im Beispiel!



Bsp: 1 - /ch/ ("Katze") + /z/
Ich bin zu Hause.

1. /ch/ ("R")

2. /y/

3. /sp/ + /ö/

4. /z/ + /st/

5. /ch/ ("Katze") + /ch/ ("R")

6. /z/ + /ä/

Anexo 27 – Letra da música “Tage wie diese” – Ciclo 1 de Alemão

 **AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE**

 Referendarin: Andreia Oliveira März 2023

Name: _____ Klasse: _____ Nummer: _____

TAGE WIE DIESE – DIE TOTEN HOSEN



Ich wart' seit Wochen auf diesen Tag
tanz' vor Freude über den Asphalt
wär's ein Rhythmus, als gäb's ein Lied,
Das mich immer weiter durch die Straßen zieht.
Komm' dir entgegen, dich abzuholen, wie ausgemacht
Zu derselben Uhrzeit, am selben Treffpunkt, wie letztes Mal

Durch das Gedränge der Menschenmenge
Bahnen wir uns den altbekannten Weg.
Entlang der Gassen zu den Rheinterrassen
Über die Brücken bis hin zu der Musik.
Wo alles laut ist, wo alle drauf sind,
um durchzudrehen,
Wo die Anderen warten,
um mit uns zu starten und abzugehen.

An Tagen wie diesen wünscht man sich Unendlichkeit.
An Tagen wie diesen haben wir noch ewig Zeit,
Wünsch' ich mir Unendlichkeit.

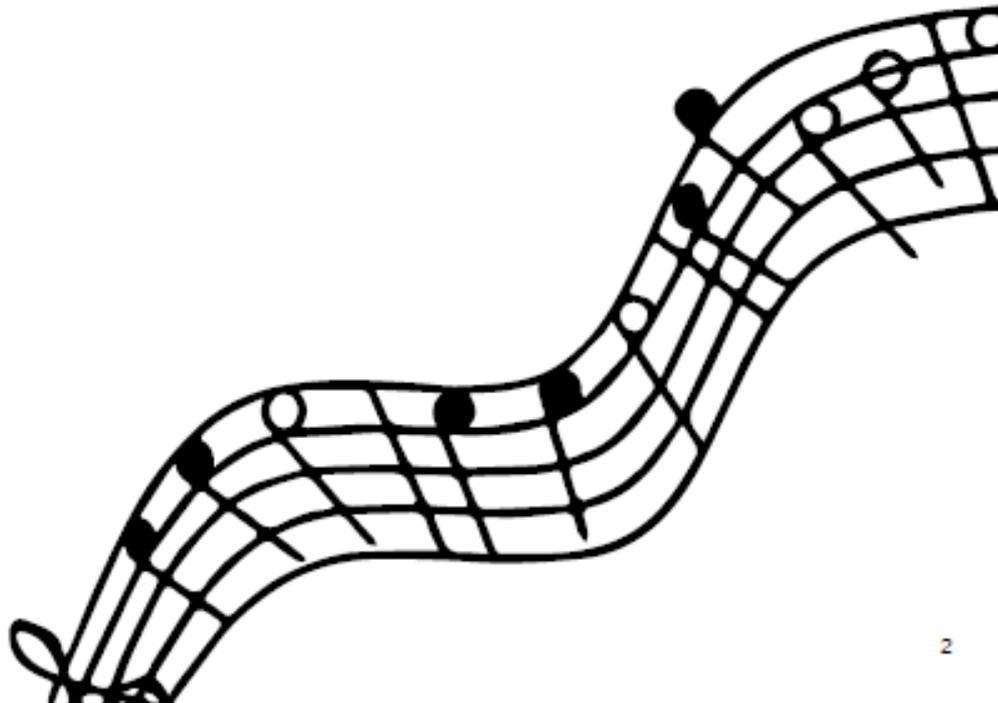
Das hier ist ewig, ewig für heute.
Wir stehen nicht still für eine ganze Nacht.
Komm ich trag dich durch die Leute.
Hab keine Angst, ich gebe auf dich Acht.
Wir lassen uns treiben, tauchen unter,
schwimmen mit dem Strom.
Drehen unsere Kreise, kommen nicht mehr runter,
sind schwerelos.



An Tagen wie diesen wünscht man sich Unendlichkeit.
An Tagen wie diesen haben wir noch ewig Zeit.
In dieser Nacht der Nächste, die uns so viel verspricht,
Erleben wir das Beste, kein Ende ist in Sicht.

Kein Ende in Sicht
Kein Ende in Sicht
Kein Ende in Sicht

An Tagen wie diesen wünscht man sich Unendlichkeit.
An Tagen wie diesen haben wir noch ewig Zeit.
In dieser Nacht der Nächste, die uns so viel verspricht,
Erleben wir das Beste, kein Ende ist in Sicht.
Erleben wir das Beste, und kein Ende in Sicht.
Kein Ende in Sicht.



Anexo 28 – Ficha de trabalho 5 – Ciclo 1 de Alemão

 **AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE**
     

 Referendarin: Andreia Oliveira März 2023

Name: _____ Klasse: _____ Nummer: _____

ARBEITSBLATT 5 – DIE DEUTSCHEN LAUTE



1. Ordnen Sie die Buchstaben und bilden Sie Wörter!

Bsp: 1 - H U S A → H A U S

1. A B N H E → _ _ A _ _ _ N

A B

2. U C S H E H → _ _ C _ _ _ _ E

? C

3. M I U G E N N → M _ _ _ _ _ _ _

4. I B A G I U B → _ _ _ _ _ _ _ G

5. L Z U E U E G G → _ _ _ _ G _ _ _ _ _

6. B Ä G H G A N I → A _ _ _ Ä _ _ _ I _

2. Bilden Sie Sätze mit den Wörtern aus Übung 1.



1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

WORTLISTE 2

- springen
- weißhäutig
- Stabilität
- gedacht
- Synonym
- verstehen
- Freundschaft
- Hosenanzug
- zurück
- Begleichung

Anexo 30 - Respostas dos alunos - Parte II do segundo questionário de Alemão

Alínea	Respostas dos alunos
2.1 – Achaste as aulas dedicadas à pronúncia úteis? Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Sim, sinto diferença na maneira como falo.”:</i> - <i>“Sim, ajudaram bastante para a oralidade.”</i> - <i>“Sim, porque antes não sabia pronunciar as palavras, mas agora já se torna mais fácil.”</i> - <i>“Sim, pois apesar de ter poucas dificuldades, existiam alguns sons que dizia incorretamente.”</i>
2.2 – Gostaste das aulas dedicadas à pronúncia? Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Sim, porque é interessante ver uma melhoria a nível da pronúncia.”</i> - <i>“Sim, porque a pronúncia é importante.”</i> - <i>“Sim, porque aprendi bastante.”</i> - <i>“Mais ou menos, pois não é um assunto que goste muito.”</i>
2.3 – O que mais gostaste das aulas dedicadas à pronúncia?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Aprender sons que não existem no Português.”</i> - <i>“Da forma divertida como fazíamos.”</i> - <i>“Dos exercícios que a professora fazia.”</i> - <i>“O que mais gostei foram os jogos realizados.”</i>
2.4 – O que menos gostaste das aulas dedicadas à pronúncia?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Ser em frente da turma.”</i> - <i>“Dos trabalhos onde íamos à frente.”</i> - <i>“A repetição de coisas que senti já saber antes.”</i> - <i>“De estarmos sempre a repetir as mesmas coisas.”</i>
2.5 – Gostavas de voltar a treinar aspetos da pronúncia? Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Sim, porque acho que é algo importante na aprendizagem de uma nova língua.”</i> - <i>“Sim, para esclarecer mais dúvidas e aperfeiçoar a pronúncia.”</i> - <i>“Não, porque é muita pressão.”</i> - <i>“Não, sinto que aprendi e fixei o necessário.”</i> - <i>“Não muito, pois não é um assunto que goste.”</i>

Anexo 31 – Texto do jogo *running dictation* – Ciclo de Inglês



Teacher Andreia Oliveira

April 2023

Name: _____ Class: _____ Number: _____

SUSTAINABLE FASHION



1 Read the text!



1. _____

Sustainable fashion is a way in which brands create clothing that not only reduces the impact on the environment but is also mindful of the people who work to produce the garments. Put simply, it is fashion that is ethically fabricated and environmentally friendly.

- 5 All this sounds simple, however, being sustainable also reduces profit margins. For the industry to become sustainable as a whole, consumers must be willing to pay more to help make the change, or at the very least, stop buying from brands that have no regard for the environment. That is, people should try to fight fast fashion.

2. _____

- 10 The fashion industry is incredibly harmful to the planet. The industry is one of the world's largest polluters, responsible for 20% of global industrial water pollution. It comes as a surprise to many that most clothes are actually made out of plastic, creating a microplastic disaster in the making. Add to that the thousands of harmful chemicals used in the textile mills around the world, which are dangerous to both the environment and the
- 15 people working with them, and the time has come for a global change in the industry.

3. _____

That change must come in the form of sustainable fashion. To help reduce the negative impact on the environment with our own efforts, we can begin by incorporating sustainable living solutions into our wardrobe:

- 20
- Keep your wardrobe organised.
 - Repair before replace.
 - Swap clothes.
 - Donate clothes.
 - Choose clothes made from sustainable materials.

25

 - Buy second-hand clothes and vintage clothes.
 - Buy less, get high quality.
 - Take care of your clothes.
 - Select a minimalist lifestyle.



<https://inmago.com/sustainable-fashion-important/> / <https://fashionunitd.uk/news/fashion/fashion-tips-how-to-make-your-sustainable-clothes-more-sustainable/202206265338> (bridged and adapted)

Anexo 32 – Trava-línguas criado pela autora – Ciclo 2 de Inglês



**CHOICES IN FASHION SHOULD
SURELY BE CHANGED.**



Anexo 33 – Exemplos de trava-línguas – Ciclo 2 de Inglês

TONGUE TWISTERS

1. Fuzzy Wuzzy was a bear. Fuzzy Wuzzy had no hair. Fuzzy Wuzzy wasn't very fuzzy, was he?
2. He threw three free throws.
3. A happy hippo hopped and hiccupped.
4. Flash message (x3).
5. She sees cheese (x3).
6. The thirty-three thieves thought that they thrilled the throne throughout Thursday.
7. Ed had edited it. (x3)
8. If a dog chews shoes, whose shoes does he choose?
9. She sells seashells by the seashore.

TONGUE TWISTERS

10. How much wood would a woodchuck chuck
if a woodchuck could chuck wood?
He would chuck, he would, as much as he could,
and chuck as much wood as a woodchuck would
if a woodchuck could chuck wood.
11. I thought a thought.
But the thought I thought
Wasn't the thought I thought I thought.
If the thought I thought I thought,
Had been the thought I thought,
I wouldn't have thought I thought.

Anexo 34 – Texto da atividade *dictogloss* – Ciclo 2 de Inglês



Teacher Andreia Oliveira

April 2023

Name: _____ Class: _____ Number: _____



CONSUMERISM



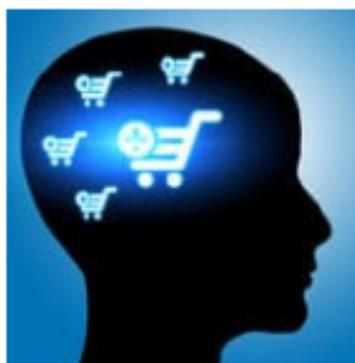
Lately, teens are buying less, and they're one of the most responsible out of all age groups when it comes to consumerism. This goes against what most people imagine about teenagers, and psychologists say that this anti-consumerism trend plays a major role in their well-being.

It has been pointed out that being drawn into consumer culture from an early age has four negative effects on personal and emotional development:

- Excessive buying affects one's sense of well-being. Studies have shown that materialism causes anxiety, low self-esteem and may lead to depression.
- Materialism may reduce empathy.
- Excessive consumption drowns out sustainable values, making people more prone to waste.
- An excessively materialistic mindset has been linked to lower academic performance.

So how did teens manage to distance themselves from materialism and turned to a more mindful form of shopping? It comes down to social and cultural factors, experts say, but the biggest role was held by the increased awareness of sustainability issues. Even though teens used to follow YouTube communities related to fashion a few years back, there is now a growing sense of fatigue surrounding digital influencers who are constantly promoting something. Therefore, teens have been placing sustainability on the top spot when shopping, increasing their sense of minimalism.

<https://www.volcano-youth.org/blog/teens-against-consumerism-anti-ecoco-movement> (abridged and adapted)



Anexo 35 – Regras e temas das apresentações – Ciclo 2 de Inglês

HOMEWORK



Prepare presentations at home. You will present them on Wednesday.

RULES:

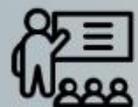
 6 different groups.

 Prepare a PowerPoint Presentation.

 **3 - 5** minutes.

 **All members should talk** in the presentation (**no reading!**).

 Prepare **two** questions about your presentation to ask your classmates in the end.



PRESENTATION THEMES

1. FAST FASHION VS. SUSTAINABLE FASHION

- differences
- advantages? disadvantages?

2. TOP 3 ONLINE FASHION BRANDS – ARE THEY SUSTAINABLE?

- brands: 1 – shein
2 – nike
3 – kindred clothing

3. IMPACT OF CONSUMERISM ON PEOPLE

- human rights
- worker's rights
- irresponsible marketing

4. IMPACT OF CONSUMERISM ON ANIMALS

- animals' rights
- animal testing
- factory farming

5. IMPACT OF CONSUMERISM ON THE ENVIRONMENT

- climate change
- pollution and toxic chemicals
- habitat and resources

6. MINIMALIST LIFESTYLE

- what is minimalism?
- how to be minimalist?
- advantages? disadvantages?

Anexo 36 – Ficha de auto e heteroavaliação das apresentações – Ciclo 2 de Inglês



Teacher Andreia Oliveira

May 2023

Name: _____ Class: _____ Number: _____

Peer assessment

Assess your peers' presentations! Draw emojis on each space for each group.

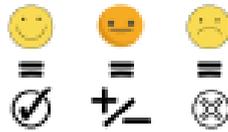


Group 1 Group 2 Group 3 Group 4 Group 5 Group 6

1. The presentation was appealing.						
2. The facts and information used were interesting.						
3. The work respected the topic.						
4. The message was clear and effective.						
5. The presentation was made fluently, and no one read from their notes.						
6. The members of the group had a good pronunciation.						
7. The members of the group had a good interaction with each other.						
8. The members of the group had a good interaction with the audience.						
9. The group respected all the parameters previously defined by the teacher.						

Self assessment

Assess your group's presentation and your own performance!
Draw emojis on each space.



1. The presentation was appealing.	
2. The facts and information used were interesting.	
3. The work respected the topic.	
4. The message was clear and effective.	
5. The group respected all the parameters previously defined by the teacher.	
6. The presentation was made fluently, and I did not read from my notes.	
7. I had a good pronunciation.	
8. Everyone was able to hear me.	
9. I made few grammar mistakes.	
10. I had a good interaction with the members of my group.	
11. I had a good interaction with the audience.	
12. I worked and contributed to prepare the presentation.	
13. I paid attention to my classmates' presentations.	
14. I actively participated on the questions proposed by my classmates.	

Anexo 37 – Resultados do terceiro questionário de Inglês



AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE








Estagiária: Andreia Oliveira

maio de 2023

Questionário 3 - Inglês

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O questionário não irá influenciar de modo algum avaliações ou notas, e não existem respostas corretas ou erradas. É um questionário anónimo, por isso não menciones o teu nome em nenhum local ou circunstância. Por uma questão de fidelidade de resultados, agradeço que tomes atenção ao ler as perguntas e que as respondas com sinceridade. Obrigada!

Parte I – Conhecimentos após as aulas dedicadas à pronúncia

1. Relembra todas as aulas dedicadas à pronúncia que tiveste e as oportunidades que tiveste para a poder praticar. Para as seguintes afirmações assinala a caixa correta, de acordo com a tua opinião. **Não deixes nenhuma questão por responder!**

1.1 “/sh/” e “/ch/”

- 1.1.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar os sons “/sh/” e “/ch/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/sh/ shoes				10	15
/ch/ choose				10	15

- 1.1.2 Pronuncio corretamente os sons “/sh/” e “/ch/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/sh/ shoes			2	9	14
/ch/ choose			2	8	15

- 1.1.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar os sons “/sh/” e “/ch/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/sh/ shoes	1		1	10	13
/ch/ choose	1		1	10	13

→ Porquê? Porque não?

1.2. "/sh/" vs "/ch/"

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sei distinguir de forma escrita os sons "/sh/" e "/ch/".			1	7	17
Sei distinguir de forma oral os sons "/sh/" e "/ch/".			1	11	13
Tenho consciência das diferenças entre os sons "/sh/" e "/ch/" e esforço-me para os pronunciar corretamente.				8	17
As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir os sons "/sh/" e "/ch/".		1	2	6	16

→ Porquê? Porque não?

1.3 "/h/" aspirado e "/h/" silencioso

1.3.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar os sons "/h/" aspirado e "/h/" silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ aspirado <i>hello</i>			2	6	17
/h/ silencioso <i>throughout</i>			4	5	16

1.3.2 Pronuncio corretamente os sons "/h/" aspirado e "/h/" silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ aspirado <i>hello</i>			2	7	16

/h/ silencioso <i>throughout</i>			4	7	14
--	--	--	---	---	----

1.3.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar os sons “/h/” aspirado e “/h/” silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ aspirado <i>hello</i>	1	1	2	11	10
/h/ silencioso <i>throughout</i>	1	1	3	11	9

→ Porquê? Porque não?

1.4. “/h/” aspirado vs “/h/” silencioso

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sei distinguir de forma escrita os sons “/h/” aspirado e “/h/” silencioso.			2	7	16
Sei distinguir de forma oral os sons “/h/” aspirado e “/h/” silencioso.			1	10	14
Tenho consciência das diferenças entre os sons “/h/” aspirado e “/h/” silencioso e esforço-me para os pronunciar corretamente.				8	17
As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir os sons “/h/” aspirado e “/h/” silencioso.	2		2	10	11

→ Porquê? Porque não?

1.5 “/th/” vocalizado e “/th/” silencioso

1.5.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar os sons “/th/” vocalizado e “/th/” silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/th/ vocalizado <i>think</i>			1	9	15
/th/ silencioso <i>there</i>			1	10	14

1.5.2 Pronuncio corretamente os sons “/th/” vocalizado e “/th/” silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/th/ vocalizado <i>think</i>			1	11	13
/th/ silencioso <i>there</i>			1	9	15

1.5.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar os sons “/th/” vocalizado e “/th/” silencioso.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/th/ vocalizado <i>think</i>	2		3	7	13
/th/ silencioso <i>there</i>	2		3	7	13

→ Porquê? Porque não?

1.6. “/θ/” vocalizado vs “/θ/” silencioso

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sei distinguir de forma escrita os sons “/θ/” vocalizado e “/θ/” silencioso.			2	7	16
Sei distinguir de forma oral os sons “/θ/” vocalizado e “/θ/” silencioso.			1	9	15
Tenho consciência das diferenças entre os sons “/θ/” vocalizado e “/θ/” silencioso e esforço-me para os pronunciar corretamente.				6	19
As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir os sons “/θ/” vocalizado e “/θ/” silencioso.	2		2	7	14

→ Porquê? Porque não?

1.7 “/s/”, “/z/” e “/ɪz/”

1.7.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar os sons “/s/”, “/z/” e “/ɪz/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/s/ <i>shops</i>		1		11	13
/z/ <i>things</i>			1	13	11
/ɪz/ <i>wishes</i>		1	1	11	12

5

1.7.2 Pronúncia corretamente os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/s/ <i>shops</i>			3	9	13
/z/ <i>things</i>			2	10	13
/iz/ <i>wishes</i>			4	8	13

1.7.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/s/ <i>shops</i>	2		4	9	10
/z/ <i>things</i>	2		2	10	11
/iz/ <i>wishes</i>	2		4	9	10

→ Porquê? Porque não?

1.8. “/s/” vs “/z/” vs “/iz/”

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sei distinguir de forma escrita os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/”.			3	9	13
Sei distinguir de forma oral os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/”.		1	1	8	15
Tenho consciência das diferenças entre os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/” e esforço-me para os pronunciar corretamente.			1	8	16
As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir os sons “/s/”, “/z/” e “/iz/”.	2		2	9	12

→ Porquê? Porque não?

1.9 "/iɪ/", "/d/" e "/t/"

1.9.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar os sons "/iɪ/", "/d/" e "/t/".

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/iɪ/ <i>wanted</i>			2	8	15
/d/ <i>stored</i>			2	8	15
/t/ <i>stopped</i>			1	9	15

1.9.2 Pronuncio corretamente os sons "/iɪ/", "/d/" e "/t/".

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/iɪ/ <i>wanted</i>			2	10	13
/d/ <i>stored</i>			3	8	14
/t/ <i>stopped</i>			2	10	13

1.9.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar os sons "/iɪ/", "/d/" e "/t/".

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/iɪ/ <i>wanted</i>	2	1	3	7	12
/d/ <i>stored</i>	2		3	8	12
/t/ <i>stopped</i>	2		3	8	12

→ Porquê? Porque não?

1.10. ^h/id/ vs ^h/d/ vs ^h/t/

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sei distinguir de forma escrita os sons ^h /id/, ^h /d/ e ^h /t/.			2	9	14
Sei distinguir de forma oral os sons ^h /id/, ^h /d/ e ^h /t/.			3	8	14
Tenho consciência das diferenças entre os sons ^h /id/, ^h /d/ e ^h /t/ e esforço-me para os pronunciar corretamente.				8	17
As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir os sons ^h /id/, ^h /d/ e ^h /t/.	2		4	8	11

→ Porquê? Porque não?

Anexo 38 – Respostas dos alunos – Parte II do terceiro questionário de Inglês

Alínea	Respostas dos alunos
<p>2.1 – Sentes que aulas / atividades dedicadas à pronúncia são uma mais-valia para a aprendizagem da língua inglesa na escola? Porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “<i>Sim, a pronúncia é essencial à aprendizagem das línguas.</i>” - “<i>Sim, porque é o essencial na comunicação.</i>” - “<i>Sim, porque se não aprendermos como pronunciar de forma correta, o nosso Inglês nunca vai ser completamente correto.</i>” - “<i>Sim, porque há bastantes pessoas que não sabem pronunciar bem as palavras e com estas atividades podem melhorar.</i>” - “<i>Sim, pois sem uma boa pronúncia não conseguimos comunicar perfeitamente.</i>” - “<i>Sim, já que saber pronunciar as palavras é essencial para conseguirmos comunicar claramente as nossas ideias oralmente.</i>” - “<i>Sim, só que acho que estas aulas dedicadas à pronúncia deviam ter sido dadas no início da nossa aprendizagem da língua inglesa, porque ao fim de tantos anos a pronunciar de uma maneira, fica difícil pronunciar da forma correta.</i>” - “<i>Sim, mas não no 11º ano. Eu, por exemplo, senti que estava a ouvir mais do mesmo e algo que já sabia.</i>”
<p>2.2 – Gostarias que, ao longo da tua aprendizagem da língua inglesa na escola, tivessem sido incluídas mais atividades /aulas relacionadas com a pronúncia? Porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “<i>Sim, porque é o meu ponto fraco em Inglês.</i>” - “<i>Sim, pois tinha sido útil para perceber como se pronunciam alguns sons desde sempre.</i>” - “<i>Sim, porque quando sabemos como pronunciar as palavras, é mais fácil aprender uma língua.</i>” - “<i>Sim, acho que desta maneira daria aos alunos uma certa motivação para aprendermos mais esta língua.</i>” - “<i>Sim, porque acho a oralidade muito importante e, se tivesse tido aulas direcionadas à pronúncia, saberia pronunciar as palavras melhor.</i>” - “<i>Gostava que estas atividades tivessem sido aplicadas não só no secundário.</i>” - “<i>No início da aprendizagem da língua talvez, não agora. Contudo, percebo que estas aulas auxiliem os que têm mais dificuldades.</i>”
<p>2.3 – Gostarias que em aulas da língua inglesa futuras (caso as terás) fossem incluídas mais atividades / aulas relacionadas com a pronúncia? Porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “<i>Sim, para melhorar e ter uma melhor capacidade de me expressar em Inglês.</i>” - “<i>Sim, gostava, as aulas relacionadas com a pronúncia foram importantes para mim, pois consegui perceber melhor e falar com melhor pronúncia.</i>” - “<i>Sim, porque gosto sempre de evoluir na minha pronúncia e é sempre uma coisa importante para todos.</i>” - “<i>Sim, pois podemos sempre aprender mais.</i>” - “<i>Não acho que seja interessante.</i>”

Anexo 39 – Wechselspiel – Ciclo 2 de Alemão

Versão 1 – Aluno A



SCHÜLER*IN A

TEIL 1

Sie möchten eine Stadtrundfahrt mit Ihren Freunden in Wien machen. Bitten Sie um Informationen.

- Wie viel / kosten?
- Wann?
- Wie lange / dauern?
- Wo / der Treffpunkt?
- Was machen?

TEIL 2

Sie haben Ihren(e) Freund(in) eingeladen, zum Strand zu fahren. Geben Sie die Details der Reise.

- Bus - Nummer 238
- Uhrzeit: 8:30 Uhr
- Mitbringen: ein Strandtuch; ein Badeanzug; Schläger; ein Ball.
- Aktivitäten: surfen; windsurfen; schwimmen; Volleyball spielen.

Versão 2 – Aluno B



SCHÜLER*IN B

TEIL 1

Ihr(e) Partner(in) möchte eine Stadtrundfahrt mit Ihren Freunden machen. Geben Sie Informationen.

- Preis: 15€
- Jeder Tag: 11 Uhr oder 16:30 Uhr
- Dauer: 2 Stunden
- Treffpunkt: Wien Hauptbahnhof
- Aktivitäten: Sehenswürdigkeiten sehen; Seilbahn fahren; Spaziergang durch den Stadtpark

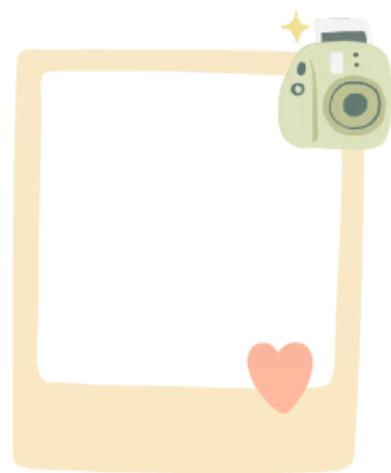
TEIL 2

Ihrer(e) Freund(in) hat Sie eingeladen, zum Strand zu fahren. Fragen Sie nach den Details der Reise.

- Wie / gehen?
- Um wie viel Uhr / treffen?
- Was / müssen / mitbringen?
- Was machen?

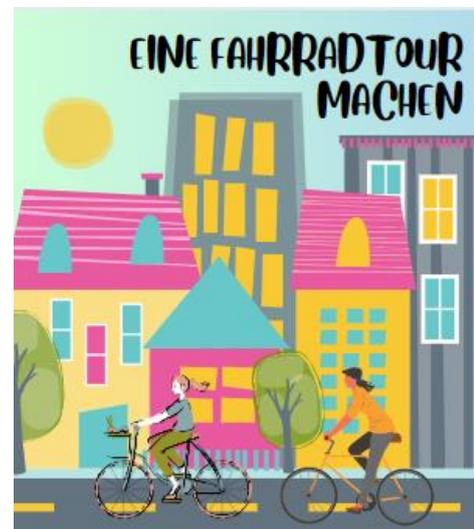
Anexo 40 – Ficha de trabalho – escrita da história de uma viagem – Ciclo 2 de Alemão

6. Wählen Sie ein Foto von Ihnen / das Sie auf einer Reise aufgenommen haben und erzählen Sie eine Geschichte dazu!



Anexo 41 – Jogo *Dies oder das?* – Ciclo 2 de Alemão







Anexo 42 – Jogo *Wer wird Millionär* - Ciclo 2 de Alemão



1\$ WER WIRD MILLIONÄR

1 PUNKT

1- Wo liegt Stuttgart in Deutschland?



- a) Norddeutschland
- b) Mitteldeutschland
- c) Süddeutschland

1\$ WER WIRD MILLIONÄR

1 PUNKT

2 - Wo kann man die Elbphilharmonie finden?

- a) Köln
- b) Hamburg
- c) Hannover



 WER WIRD MILLIONÄR

1 PUNKT

3 – Was kann man in Dortmund besuchen?

Nennen Sie eine Sache.



 WER WIRD MILLIONÄR

2 PUNKTE

4 – Nennen Sie zwei Denkmäler in Berlin.

B**RLIN**

 WER WIRD MILLIONÄR

2 PUNKTE

5 – Welche
Aktivität kann
man auf dem Bild
sehen?



 WER WIRD MILLIONÄR

3 PUNKTE

6 – Nennen Sie **drei**
Aktivitäten, die man auf
den Berg machen kann.



 WER WIRD MILLIONÄR

4 PUNKTE



7 – Was kann man in
der Stadt machen?

Nennen Sie **vier**
Sachen.

 WER WIRD MILLIONÄR

5 PUNKTE



8 – Was kann man am
Strand machen? Nennen
Sie **fünf** Sachen.

Anexo 43 – Folha de respostas *Wer wird Millionär* – Ciclo 2 de Alemão

WER WIRD MILLIONÄR



Gruppenname: _____

<u>FRAGE</u>	<u>ANTWORT</u>	<u>PUNKTZAHL</u>
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Gesamtpunktzahl: _____

Anexo 44 – Imagens da descrição de imagens – Ciclo 2 de Alemão

Imagem A

BILD A



Imagem B

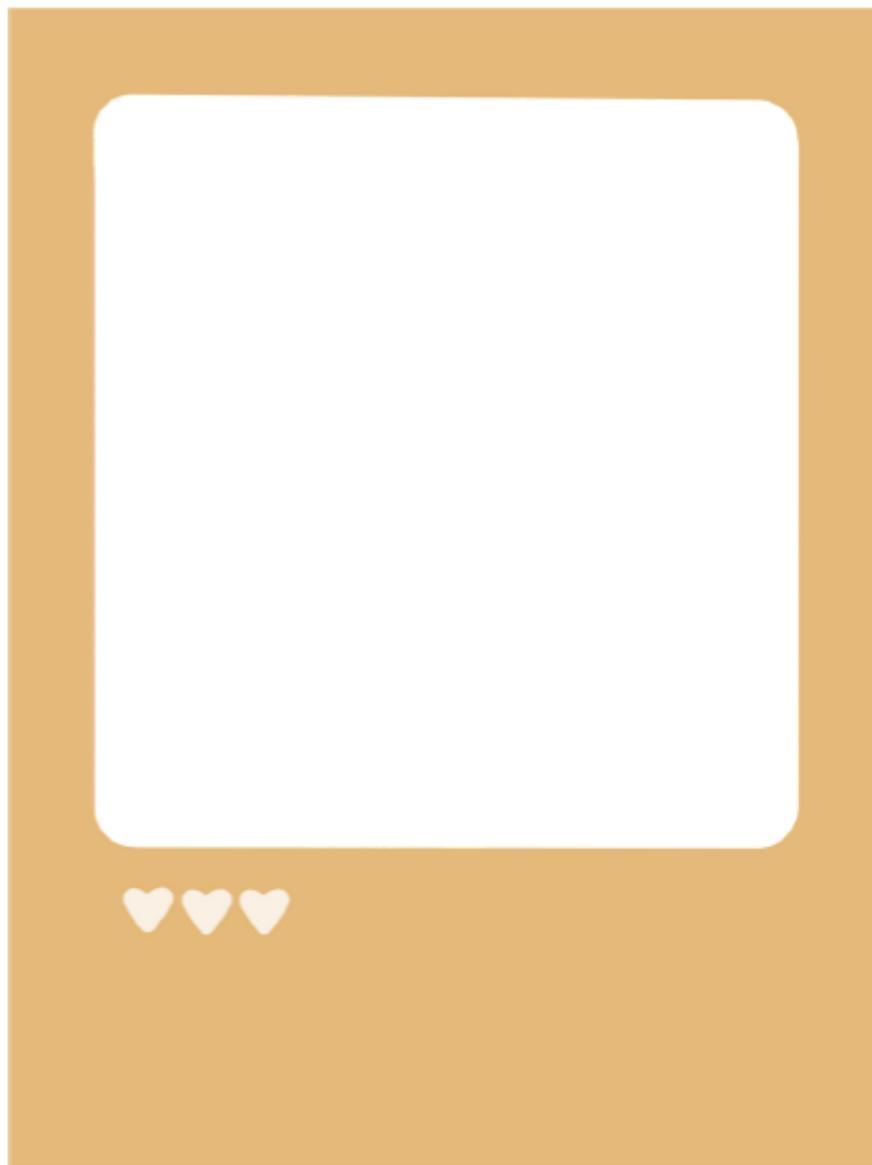
BILD B



- die Bank/- " e: o banco
- mit dem Rücken zum Foto stehen: estar de costas para a foto

Anexo 45 – Moldura para a descrição de imagens – Ciclo 2 de Alemão

BILDBESCHREIBUNG



Anexo 47 – Resultados do terceiro questionário de Alemão



Estagiária: Andreia Oliveira

maio de 2023

Questionário 3 - Alemão

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O questionário não irá influenciar de modo algum avaliações ou notas, e não existem respostas corretas ou erradas. É um questionário anónimo, por isso não menciones o teu nome em nenhum local ou circunstância. Por uma questão de fidelidade de resultados, agradeço que tomes atenção ao ler as perguntas e que as respondas com sinceridade. Obrigada!

Parte I – Conhecimentos após as aulas dedicadas à pronúncia

1. Relembra todas as aulas dedicadas à pronúncia que tiveste e as oportunidades que tiveste para a poder praticar. Para as seguintes afirmações assinala a caixa correta, de acordo com a tua opinião. **Não deixes nenhuma questão por responder!**

1.1 Sons

1.1.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/z/ <i>zwei</i>				3	16
/sp/ <i>Sport</i>				6	13
/st/ <i>Stadt</i>			1	7	11
/y/ <i>typisch</i>		1	1	8	9
/g/ <i>Zug</i>		1	1	5	12
/ŋ/ <i>fertig</i>				8	11
/ng/ <i>singen</i>				4	15

1.1.2 Pronuncio corretamente o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/z/ <i>zwei</i>				4	15
/sp/ <i>Sport</i>				5	14

/st/ <i>Stadt</i>			2	6	11
/y/ <i>nütsch</i>		1	3	9	6
/g/ <i>Zug</i>	1		2	6	10
/g/ <i>fertig</i>	1		1	9	8
/ng/ <i>singen</i>				6	13

1.1.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/z/ <i>zwei</i>	1		1	6	11
/sp/ <i>Sport</i>	1		3	5	10
/st/ <i>Stadt</i>	1		1	7	10
/y/ <i>nütsch</i>			1	3	15
/g/ <i>Zug</i>	1		1	4	13
/g/ <i>fertig</i>	1		1	5	12
/ng/ <i>singen</i>	1		1	4	13

→ Porquê? Porquê não?

1.2 “ch” – “ich” e “auch”

1.2.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar as diferentes formas do som “ch”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ch/ <i>ich</i>				4	15
/ch/ <i>auch</i>			1	4	14

1.2.2 Pronúncia corretamente as diferentes formas do som “/ch/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ch/ <i>ich</i>				8	11
/ch/ <i>auch</i>				8	11

1.2.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir e pronunciar as diferentes formas do som “/ch/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ch/ <i>ich</i>	1			8	10
/ch/ <i>auch</i>	1			7	11

→ Porquê? Porque não?

1.3 “/h/” – “*Haus*” e “*stehen*”

1.3.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar as diferentes formas do som “/h/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ <i>Haus</i>				5	14
/h/ <i>stehen</i>				5	14

1.3.2 Pronúncia corretamente as diferentes formas do som “/h/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ <i>Haus</i>				5	14
/h/ <i>stehen</i>				5	14

1.3.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir distinguir e pronunciar as diferentes formas do som “/h/”.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/h/ <i>Haus</i>	1			6	12
/h/ <i>stehen</i>	1			7	11

→ Porque? Porque não?

2. Vogais e ditongos

2.1.1 Reconheço nas palavras escritas quando devo pronunciar o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ä/ <i>Nähe</i>		1	2	7	9
/ö/ <i>mögen</i>		1	1	8	9
/ü/ <i>früh</i>			2	5	12
/eu/ <i>euch</i>				6	13
/ie/ <i>viel</i>				6	13
/ei/ <i>frei</i>			1	5	13
/au/ <i>Träume</i>			2	4	13

2.1.2 Pronuncio corretamente o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ä/ <i>Nähe</i>		2	4	6	7
/ö/ <i>mögen</i>		1	2	8	8

/ü/ <i>früh</i>			2	7	10
/eu/ <i>euch</i>				5	14
/ie/ <i>viel</i>				6	13
/ei/ <i>frei</i>				6	13
/äu/ <i>Träume</i>			2	7	10

2.1.3 As aulas de pronúncia auxiliaram-me a conseguir pronunciar o som...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
/ü/ <i>Nähe</i>			4	5	10
/ö/ <i>mögen</i>	1		2	5	11
/ü/ <i>früh</i>	1		1	6	11
/eu/ <i>euch</i>	1		2	4	12
/ie/ <i>viel</i>	1		1	5	12
/ei/ <i>frei</i>	1		2	4	12
/äu/ <i>Träume</i>	1		2	5	11

→ Porque? Porque não?

Anexo 48 – Respostas dos alunos – Parte II do terceiro questionário de Alemão

Alínea	Respostas dos alunos
2.1 – Sentes que aulas / atividades dedicadas à pronúncia são uma mais-valia para a aprendizagem da língua alemã na escola? Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Claro, para sabermos falar uma língua estrangeira é preciso sabermos pronunciar as palavras para nos fazermos ser entendidos.”</i> - <i>“Sim, porque a pronúncia é importante para a comunicação.”</i> - <i>“Sim, pois depois de aprender consegui pronunciar melhor as palavras.”</i> - <i>“Sim. Para mim, as aulas dedicadas à pronúncia foram bastante importantes, criativas e divertidas. Consegui divertir-me e aprender ao mesmo tempo. Gostei muito destas aulas e acho que as mesmas tiveram o tempo de aprendizagem suficiente.”</i>
2.2 – Gostarias que, ao longo da tua aprendizagem da língua alemã na escola, tivessem sido incluídas mais atividades /aulas relacionadas com a pronúncia? Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Sim, acho que as aulas de pronúncia devíamos ter tido logo no 10º ano.”</i> - <i>“Sim. Gostaria que no 10º ano tivessem havido aulas de pronúncia. Talvez assim não teria tantas dúvidas no 11º ano.”</i> - <i>“Pessoalmente, consigo apanhar a pronúncia sem as aulas dedicadas a isso, mas entendo que alguém com mais dificuldades precise.”</i> - <i>“Sim, porque ter-nos-ia dado um conhecimento mais aprofundado da língua.”</i> - <i>“Sim, suponho que seria bom ter mais consciência e uma pronúncia mais certa.”</i> - <i>“Não, porque é uma matéria que não aprecio tanto.”</i>
2.3 – Gostarias que em aulas da língua alemã futuras (caso as terás) fossem incluídas mais atividades / aulas relacionadas com a pronúncia? Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Sim, porque é divertido. Prefiro falar do que escrever.”</i> - <i>“Sim, porque as acho necessárias.”</i> - <i>“Penso que é uma boa ideia, por serem aulas interessantes e interativas.”</i> - <i>“Não, neste momento sinto-me capaz de identificar, pronunciar e distinguir as particularidades da língua alemã.”</i> - <i>“Não, porque não acho interessante.”</i>