



ESCOLA DE
HUMANIDADES

BELT

Brazilian English Language Teaching Journal

BELT, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-19, jan.-jun. 2020

e-ISSN: 2178-3640

<http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2020.1.37721>

SEÇÃO: ARTICLE

Alfabetização em inglês como língua adicional através do Método Fônico Sintético: um estudo de caso¹

Early literacy in English as an additional language through Synthetic Phonics: A case study

**Lucas Gabriel da Silva
Ferreira²**

orcid.org/0000-0002-7422-2429
lferreiragabriel@gmail.com

Nilton Varela Hitotuzi²

orcid.org/0000-0003-4456-5903
nilton.hitotuzi@ufopa.edu.br

Recebido em: 16/4/2020.

Aprovado em: 24/10/2020.

Publicado em: 11/01/2021.

Resumo: O Método Fônico Sintético (MFS) é frequentemente usado em países anglófonos para o ensino de leitura na língua materna. Em outros países, os dados sobre o uso do MFS para o ensino de leitura em línguas adicionais são escassos. Assim, o estudo relatado neste trabalho teve como objetivo compreender o processo de alfabetização em inglês como língua adicional (ILA) de duas crianças brasileiras por meio do MFS em um curso de extensão realizado em uma universidade federal da Amazônia. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio e vídeo e entrevistas. A análise temática foi utilizada para análise e interpretação dos dados. Os resultados sugerem que o MFS é eficaz para ensinar crianças que falam português do Brasil a ler em inglês. A análise também revelou alguns fatores que influenciam as habilidades de leitura dos alunos em ILA e sua atitude em relação ao MFS, abrindo novas possibilidades para estudos futuros nessa área.

Palavras-chave: alfabetização, método fônico sintético, ILA.

Abstract: The Synthetic Phonic Method (SPM) is often used in anglophone countries for the teaching of reading in the mother tongue. In other countries, data on the use of the SPM for teaching reading in an additional language reading are scarce. Thus, the study reported in this paper aimed to understand the literacy process in English as an additional language (EAL) of two Brazilian children through the SPM in an extension course offered at a federal university in the Amazon. Data were collected through audio and video recordings and interviews. Thematic Analysis was used for data analysis and interpretation. The results suggest that the SPM is effective for teaching Brazilian Portuguese-speaking children to read in English. The analysis also revealed some factors that influence pupils' reading skills in EAL and their attitude towards the SPM, opening new possibilities for future studies in this area.

Keywords: literacy, synthetic phonics method, EAL.

O Método Fônico foi criado pelo francês Blaise Pascal em 1655 (Díaz, 2014) e está associado ao ensino de leitura por meio da associação dos sons da fala a letras (Bald, 2007).³ Esse método é utilizado como base para a alfabetização de crianças, principalmente em países desenvolvidos (Bortolini, Miranda, & Borssoi, 2015). O objetivo do método é levar o aluno a reconhecer os sons da fala e compreender como cada som se relaciona com as letras que o representam (Bortolini et al., 2015). Segundo Verhoeven (1990, como citado em Hardy, 2014), para que o ensino através



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Agradecemos a dois (duas) pareceristas anônimos(as) pelas suas valiosas sugestões de correção em uma versão anterior deste artigo.

² Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, PA, Brasil.

³ A promoção da compreensão da relação grafema-fonema na alfabetização é defendida até mesmo por críticos mordazes do Método Fônico, em particular, do Método Fônico Sintético (Bowers, 2020).

desse método seja bem-sucedido é necessário que o estudante já tenha um repertório vocabular mínimo da língua-alvo. Isso implica dizer que as habilidades orais devem ser desenvolvidas antes do ensino da leitura. Embora haja resultados de pesquisas que apontem a eficácia desse método de alfabetização (Capovilla & Capovilla, 2007), um dos desafios para professores dos anos iniciais do ensino fundamental é usá-lo em um contexto de aprendizagem onde o inglês não é falado como primeira língua, especialmente em países onde o ensino desse idioma, ofertado para a maioria da população, ainda é precário.

No Brasil, o uso de línguas estrangeiras parece estar mais vinculado à leitura. Evidências disso são as cobranças de conhecimento de leitura feitas em provas de vestibular, do Exame Nacional do Ensino Médio e de cursos de pós-graduação. Mesmo em grandes centros urbanos, é módica a prática da oralidade na língua estrangeira em situação de trabalho. Devido a essa tendência, há maior ênfase no ensino da forma escrita nas escolas da educação básica. Logo, deve-se considerar que as condições de ensino na sala de aula da escola pública brasileira podem fazer com que o ensino das quatro habilidades básicas para comunicação em inglês seja precário. Isso porque a carga horária da disciplina é pequena, as classes possuem muitos estudantes, o material didático pode não ser adequado e muitos professores não têm proficiência oral na língua-alvo o suficiente para o ensino de habilidades de fala e escuta. Todos esses fatores contribuem para inviabilizar o ensino de inglês nas escolas públicas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função e relevância social que a língua estrangeira tem no país (Brasil, 1998).

Segundo Santos (2011), o ensino da língua inglesa nas escolas públicas limita-se à exploração de regras gramaticais básicas, geralmente, exemplificadas pelo professor por meio frases curtas e descontextualizadas. Assim, os resultados que esse modo de ensinar inglês nas escolas públicas nos traz são modestos (Santos, 2011) e isso ocorre devido ao fato de os alunos tenderem a não gostar de estudar gramática por lhes parecer uma difícil empreitada

(Coelho, 2005). Outro motivo que dificulta o ensino de inglês nas escolas públicas é a falta de formação superior específica na área de língua inglesa identificada em muitos dos que atuam como professores dessa disciplina em todo o Brasil (British Council, 2015), o que pode justificar a baixa proficiência oral de muitos professores de inglês, um fato já há muito constatado por Almeida Filho (2013) e que, ainda hoje, se verifica em cursos de formação contínua para professores em serviço na rede pública de ensino (Nilton Hitotuzi, comunicação pessoal, 20 jul. 2018).

Ante esses obstáculos ao ensino e, conseqüentemente, à aprendizagem de inglês na escola pública, ressalta-se a relevância do papel da universidade no processo de formação dos licenciandos que almejem ministrar essa disciplina, a fim de que, de fato, sejam qualificados para ajudar a sanar as dificuldades do ensino de inglês nas escolas públicas. Outra maneira de contribuir para isso é trazer a disciplina para o nível dos anos iniciais do ensino fundamental aos cuidados de professores que demonstrem proficiência em inglês em nível elevado, o que parece ser uma possibilidade ainda distante, se os dados apresentados pela Education First forem confiáveis (Education First, 2019). Em 2018, essa empresa administrou testes de proficiência em inglês para 2,3 milhões de adultos de 100 países. Com pontuação na faixa de baixa proficiência (50,10), o Brasil ficou em 59º lugar no total de países pesquisados e em 12º na América Latina.

Percebendo a necessidade de melhor qualificação profissional do professor de inglês, alguns formadores de professores já começam a preparar alunos de licenciatura para fazer frente à demanda de formação voltada para o ensino de inglês como língua adicional nos anos iniciais do ensino fundamental. Em uma universidade do norte do Brasil, por exemplo, graduandos de um curso de Licenciatura em Letras-Inglês participaram de um curso de extensão com o objetivo de alfabetizar crianças em inglês para que, futuramente, os estudantes tenham um desempenho escolar melhor na disciplina. Mesmo com iniciativas como essa, vale ressaltar que

o processo de alfabetização de crianças em inglês em contexto de aprendizagem de língua adicional,⁴ como é o caso do Brasil, onde se fala o português como primeira língua, ainda é um experimento. Como tal, há, portanto, muitas perguntas e poucas respostas; uma delas é como se dá o processo de alfabetização de crianças nesse tipo de contexto de aprendizagem. A busca pela resposta a essa indagação foi o objetivo de uma investigação cujos resultados são apresentados e discutidos neste trabalho.

A pesquisa se deu durante a execução do curso de extensão para a alfabetização de crianças em inglês e envolveu análises, através de vídeos e áudio, da atuação de dois alunos participantes do curso, assim como entrevistas com as suas mães e a professora que lhes atendia na escola pública onde cursavam o primeiro ano do ensino fundamental. A finalidade das entrevistas foi ouvir as percepções⁵ de pessoas adultas que acompanhavam de perto as duas crianças no processo de ensino e aprendizagem da sua língua materna e da língua inglesa, mas que não estivessem envolvidas no curso de extensão. Os vídeos e entrevistas foram analisados através do método de análise temática proposto por Guest, Macqueen e Naney (2011). Nas seções seguintes, pode-se compreender com maior clareza todo o processo da pesquisa, o referencial teórico que foi utilizado, os resultados obtidos seguidos de uma breve discussão a partir destes, algumas conclusões e, por fim, sugestões de indagações que podem ser feitas futuramente a partir dos resultados da pesquisa.

Referencial teórico

Existem diversas versões do Método Fônico, que se constituem em diferentes abordagens de ensino de leitura, as principais são: *analytic phonics*, *analogy phonics*, *onset-rime phonics*, *embedded phonics*, *phonics through spelling* e *synthetic phonics*. Essa última versão, o Método

Fônico Sintético (MFS), que foi utilizada na pesquisa relatada neste trabalho, concentra-se inicialmente nas menores unidades sonoras que podem indicar mudança de sentido de palavras de uma determinada língua (fonemas) para, então, focar a formação de unidades maiores (palavras) (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001). Conforme Ehri, Nunes, Stahl e Willows (2001, p. 123), a formação de uma palavra que o aluno pode facilmente reconhecer como, por exemplo, *stop*, requer, pelo MFS, que cada um dos seus segmentos fônicos seja pronunciado individualmente (e.g. "'stop', /s/ - /t/ - /p/ - /p/"). Depois disso, os segmentos são unidos para formar a palavra.

O MFS também é frequentemente utilizado na alfabetização de crianças em sua língua materna e é considerável o número de publicações relacionando-o a esse contexto de alfabetização, sobretudo em países cuja língua materna dos habitantes é predominantemente o inglês (Hardy, 2014). Já os estudos concernentes à sua utilização na alfabetização em inglês como língua adicional são recentes e raros. Na dimensão da alfabetização em língua materna, um estudo longitudinal realizado por Johnson e Watson (2005), na Escócia, revelou que o MFS é eficaz e ainda proporciona aos estudantes um aprendizado mais veloz. O estudo foi realizado com cerca de 300 crianças e mostrou que, ao final de sete anos de observação, o nível de leitura dos estudantes estava adiantado em três anos e seis meses em relação à idade deles, a capacidade de soletrar estava um ano e oito meses à frente de sua idade e a compreensão de leitura estava três meses e meio à frente. Esse estudo também demonstrou que crianças em condições sociais mais precárias não apresentaram grandes diferenças de aprendizado em relação às crianças em condições mais estáveis (Johnson & Watson, 2005). Esse estudo deu sustentação à difusão e implementação do Método Fônico

⁴ Doravante a expressão língua adicional será utilizada neste trabalho sempre que se fizer referência ao estudo de inglês por uma pessoa cuja língua materna seja outra.

⁵ O termo percepção aqui utilizado refere-se à impressão, intuição ou compreensão de uma pessoa sobre algo ou alguém (Houaiss, 2002, como citado em Bacha, Strehlau, & Romano, 2006).

Sintético Sistemático⁶ nas escolas do Reino Unido, mormente a partir da publicação do *Independent Review of the Teaching of Early Reading* por Jim Rose, em 2006, comumente conhecido como *The Rose Review* (Rose, 2006).

Outro estudo envolvendo o MFS para alfabetizar crianças em sua língua materna foi realizado na Turquia, em 2005. Nesse contexto, o MFS foi implementado nas escolas públicas para ensino de leitura em turco substituindo o método *Whole Language* (Kotaman, Ali, & Tekin, 2015, p. 32). O estudo realizado por Kotaman, Ali e Tekin (2015) trouxe à luz alguns fatores cruciais para o aprendizado de leitura através do MFS, tais como material adequado, envolvimento dos pais e turmas pequenas. Dentre os comentários feitos pelos professores participantes da pesquisa, foi unânime a ideia de que o número de alunos por turma deve ser reduzido, porque o MFS exige uma atenção individual maior para cada estudante. O envolvimento dos pais também se mostrou muito influente no aprendizado dos estudantes. Alguns dos pais que estavam de fato engajados em ajudar nos estudos dos filhos tentaram ensinar as crianças em casa, porém, como não entendiam o funcionamento do MFS, acabavam por ensiná-las de forma errônea. Ensinavam, por exemplo, os nomes das letras em vez de ressaltar os sons que elas produzem e isso prejudicava o trabalho dos professores na escola. Além disso, muitos pais tentavam ensinar os filhos através do método *Whole Language*, já que foram ensinados dessa forma na infância, e isso poderia prejudicar o uso do novo método (Kotaman et al., 2015). Através das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa de Kotaman, Ali e Tekin (2015), foi constatado que, a despeito da intervenção negativa de alguns pais, a instrução através do MFS acelerou o aprendizado de leitura dos estudantes.

Na dimensão do aprendizado de leitura em inglês como língua adicional, há indícios de que o MFS se mostra superior ao método tradicional de ensino, pelo qual se ensina o nome das letras antes do seu respectivo som (Karimkhanlooei &

Seifiniya, 2015). Em 2015, na cidade de Zanjan, Karimkhanlooei e Seifiniya (2015) fizeram um experimento com crianças estudantes de inglês como língua adicional. Separando 40 crianças em duas turmas de 20 alunos, as pesquisadoras observaram o desenvolvimento da prática de leitura de ambas as turmas e, ao final do ano, foi constatado que as crianças que foram instruídas através do MFS apresentaram um desempenho de leitura superior às crianças ensinadas com o método tradicional. Pode-se mencionar, também, o estudo de Gan, Lee e Ghani (2019), que ajudaram um estudante de inglês como língua adicional com dificuldades em acompanhar o restante da turma a alcançar níveis de leitura mais elevados com o uso do MFS. O estudo foi realizado em uma escola pública na Malásia e seus resultados mostraram melhora significativa na habilidade de leitura em inglês do participante.

Outro exemplo de experiência exitosa com o MFS no ensino de inglês como língua adicional é compartilhado por Martínez (2011). A autora estudou o desenvolvimento de 85 garotas cursando o primeiro ano em uma escola bilingue na Colômbia. Durante a experiência com MFS nas aulas de inglês, as alunas, na faixa etária de sete anos, já estavam alfabetizadas em sua língua materna, o espanhol, uma vez que, em sua maioria, estudavam na mesma escola desde os quatro anos de idade. Martínez (2011) analisou as alunas durante um ano letivo inteiro e seus resultados revelaram que, dentre as 85 alunas, 20 pontuaram acima da média em compreensão de leitura, 56 pontuaram na média e apenas nove pontuaram abaixo da média. Mas, de modo geral, as nove alunas demonstraram evolução significativa desde o início do ano letivo.

Mesmo diante de evidências de resultados positivos com o uso do MFS na alfabetização em inglês como língua adicional, existem alguns desafios cujo conhecimento é relevante a professores que almejem usá-lo para esse fim. Há de se levar em conta, por exemplo, as interferências da língua materna no processo

⁶ Systematic Synthetic Phonics – uma forma abreviada, usada por vários autores, para fazer referência a esse método é Synthetic Phonics, que é o mesmo Método Fônico Sintético usado em nossa pesquisa.

de aprendizagem de leitura na língua adicional sob estudo – às vezes, são nas aparentes semelhanças que surgem os maiores desafios nessa dimensão. Isso foi evidenciado em um estudo realizado na Malásia por Pey, Min e Wah (2014). Os autores constataram que muitos alunos buscavam ler em inglês tentando adivinhar a pronúncia de algumas sílabas através do sistema silábico da sua língua materna, fenômeno corroborado por Bernabé (2010), ao sustentar que, no processo de aprendizagem de uma língua adicional, é quase inevitável o aluno não fazer uso da sua língua materna, pois, por já ter-se apropriado dela, pode usá-la para formular hipóteses, fazer comparações e deduções a respeito da língua-alvo. A esse respeito, cabe destacar que aprendentes⁷ de inglês acostumados com diferentes regras fonológicas enfrentam dificuldade em conseguir perceber certas divisões silábicas e, principalmente, dificuldade em processar certas combinações de encontros consonantais tautossilábicos. A fonotática da língua portuguesa falada no Brasil não permite, por exemplo, o encontro consonantal /sn/. Então, muitos aprendentes de inglês brasileiros pronunciam a palavra *snow* (/snəʊ/) como [liz'noʊ], inserindo uma vogal alta antes da primeira consoante, gerando, portanto, uma epêntese vocálica e, com isso, criando uma nova sílaba. Aliás, é comum também aprendentes de inglês brasileiros acrescentarem uma vogal ao final de palavras como *five* /faɪv/ e *top* /tɒp/, pronunciando-as [fai'vil] e [tɒ'pi] respectivamente (Freitas & Neiva, 2006). A transferência em função de divergências entre as regras fonotáticas do português brasileiro e do inglês também acontece quando aprendentes de inglês falantes do português brasileiro precisam pronunciar palavras terminadas em *m* (e.g., *him* /hɪm/, *Tim* /tɪm/), uma vez que, em palavras assim terminadas, ocorre a nasalização da vogal anterior

e o *m* não remete a um segmento fonológico isolado nesse contexto (e.g., *sem* [sẽi], *tem* [tẽi]) em sua língua materna, já que isso só ocorre em posição pré-vocálica em português brasileiro (e.g., *mina* /'mi:nə/, *mel* /mɛʊ/) (Barbosa, 2002).

Outro problema enfrentado por aprendentes de inglês é a falta de correspondência entre alguns segmentos da língua inglesa e aqueles encontrados no inventário fonológico de suas línguas maternas. Por exemplo, os segmentos fricativos dentais do inglês /θ/ e /ð/ inexistem em português brasileiro; conseqüentemente, a produção desses segmentos constitui um desafio para muitos aprendentes de inglês brasileiros, que proferem, não poucas vezes, enunciados confusos porque tendem a substituí-los por segmentos da sua língua materna: o primeiro por /s/, /f/ ou /t/ e o segundo por /z/ ou /d/, de acordo com Silva (2012). Nessa mesma esteira, Gilbert (2008) argumenta que o uso sistemático de contrastes por destaque/obscurecimento,⁸ comum na forma oral do inglês para efeito de acentuação e ênfase, é frequentemente um obstáculo à compreensão auditiva dos aprendentes. Desse modo, devido a pequenas nuances fonético-fonológicas, segundo a autora, pares de palavras ou expressões, tais como "*this is/this*" e "*late/later*" são facilmente confundidos (Gilbert, 2008, p. 4), o que implica a necessidade de especial atenção a esses fenômenos em sala de aula quando se ensina a ler e escrever nesse idioma, uma vez que essas habilidades também podem ser afetadas por problemas de compreensão auditiva. Gilbert (2008, p. 4, tradução nossa) também considera a dificuldade de percepção dessas nuances um obstáculo à produção oral e escrita dos aprendentes de inglês: "Por essa razão, essas pequenas palavras estão frequentemente ausentes da fala (e escrita) dos alunos e isso indica que eles não estão ouvindo bem"

Esses desafios, que se apresentam em

⁷ O vocábulo aprendente é empregado neste trabalho no lugar de aprendiz porque o consideramos mais adequado para expressar o dinamismo cognitivo próprio do ato de aprender.

⁸ É comum aos falantes de inglês como língua materna ressaltarem as sílabas tônicas e subtônicas das palavras de tal forma que os picos silábicos não acentuados tendem a ser reduzidos a [ə] ou [ɪ]. Em alguns dialetos, por vezes, o pico silábico passa a ser ocupado por uma consoante ou se desfaz inteiramente. Por exemplo, a palavra *lightening* pode ser pronunciada [lɑɪ.tɛ.nɪŋ], [lɑɪ.ŋ.nɪŋ] ou [lɑɪ.nɪŋ] (Roach, Hartman, & Setter, 2006, p. xv). Esse fenômeno é evocado na expressão "destaque/obscurecimento contrastivo" (contrastive highlighting/obscuring), usada por Gilbert (2008, p. 4).

diferentes matizes em função das diferenças ou semelhanças entre a língua materna do aprendente e a língua inglesa, serão enfrentados pelo professor que se investir da missão de alfabetizar crianças em inglês como língua adicional. A esses desafios, vale reiterar, somam-se aqueles resultantes da necessidade de esse profissional auxiliar os seus alunos no processo de desenvolvimento da compreensão auditiva e das habilidades orais para que seja possível encetar a instrução de leitura por meio do MFS (Verhoeven, 1990, como citado em Hardy, 2014). A despeito desses desafios e diante de resultados de pesquisas que apontam a eficácia do MFS no ensino de leitura em primeira língua e língua adicional, busca-se expor, neste artigo, como se deu o processo de alfabetização de dois aprendentes de inglês como língua adicional que estavam cursando o primeiro ano do ensino fundamental na escola regular, salientando-se que, no curso de extensão de que fizeram parte, receberam instrução na língua-alvo durante todo o período das aulas. Por fim, ressalta-se a importância da compreensão desse fenômeno, tendo em vista que, no Brasil, os estudos com o MFS para alfabetização em português são recentes e os estudos referentes à utilização do MFS para ensino de leitura em língua adicional são ainda mais escassos.

Metodologia

Considerando o objetivo de compreender o processo de alfabetização de crianças em um contexto de aprendizagem de inglês como língua adicional, para a realização da pesquisa, foi utilizada a metodologia do Estudo de Caso, já que é um desenho adequado para investigações que buscam compreender fenômenos sociais complexos e específicos, tais como o comportamento de pequenos grupos e o desempenho escolar (Yin, 2015). Como a pesquisa trata de um contexto específico em que foram analisados os percursos de dois alunos em sala de aula, o Estudo de Caso se mostrou a

metodologia mais adequada para esse fim.

Os participantes da pesquisa são duas crianças, João e Maria (pseudônimos). Quando João e Maria iniciaram a sua participação na pesquisa tinham seis anos e nove meses e seis anos e seis meses de idade, respectivamente; ao final da pesquisa, tinham, na mesma ordem, sete anos e cinco meses e sete anos e um mês de idade. João e Maria revelaram comportamentos opostos durante as aulas: enquanto João exibia comportamentos que nos levaram a considerá-lo extrovertido, Maria se mostrava introvertida. Ambos estavam cursando o primeiro ano do ensino fundamental em uma mesma escola pública na cidade de Santarém, PA e já conseguiam ler em português, tendo sido alfabetizados pelo Método Alfabético (Soletração). A escolha dos participantes se deu sobretudo pelo seu alto índice de participação nas atividades do curso de extensão em que a investigação foi realizada, incluindo-se a sua frequência em mais de 75 por cento das aulas.

O curso de extensão, intitulado Alfabetização em inglês norteada por princípios do Método Fônico, se originou e foi executado na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) sob a coordenação de dois professores do Programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação da UFOPA durante oito meses. As aulas da turma em que o estudo foi realizado ocorreram no turno matutino, às terças-feiras, das 8h30 às 10h e foram ministradas por três licenciandos cursando o sétimo semestre do curso de Letras- Inglês, que, por ocasião da realização do curso, demonstravam ter proficiência oral na língua-alvo em nível intermediário.⁹ Cada aula teve a duração de uma hora e 30 minutos, totalizando três horas de aula semanais. As aulas eram ministradas na própria universidade, em uma sala que tinha espaço adequado para a turma e o ambiente climatizado garantia maior conforto. Não havia cadeiras ou carteiras no recinto e as atividades eram realizadas de pé ou com os alunos e os professores sentados em um carpete. Em termos de recursos tecnológicos,

⁹ Os licenciandos envolvidos no curso participavam da disciplina PLET0030 Comunicação em Língua Inglesa III, que equivale ao nível B1-B2 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001).

os licenciandos dispunham de um aparelho de som, duas filmadoras, um projetor multimídia, um computador *laptop* e acesso à Internet para a ministração das aulas.

Os dados da pesquisa foram coletados através de observações em sala de aula, testes orais e escritos com a finalidade de fazer um inventário com o repertório vocabular dos alunos, filmagens das aulas para analisar como os alunos reagiram ao uso do MFS e de entrevistas realizadas com as mães dos alunos selecionados, assim como entrevistas realizadas com a professora dos alunos no ensino regular para, a partir das suas percepções, tentar compreender como se dava o contato e o uso da língua inglesa por parte dos participantes fora da sala de aula do curso, assim como a sua relação com a leitura tanto na sua língua materna quanto na língua-alvo, tendo em vista resultados de pesquisas que sugerem a extensão dos benefícios do desenvolvimento de habilidades de leitura na língua materna à aprendizagem de leitura em uma língua adicional (Watkins-Mace, 2006). As entrevistas foram gravadas por meio do *software* Sound Recorder versão 1.9.0.30_180802 instalado em um *smartphone* da marca Asus e, em seguida, foram transcritas, para que uma análise mais detalhada pudesse ser realizada posteriormente¹⁰.

Como procedimento, todas as aulas foram gravadas em vídeo e áudio, também foram diretamente observadas por um dos pesquisadores. O período de aulas foi dividido em dois momentos: os primeiros quatro meses tinham como foco a

expansão do repertório vocabular dos alunos, em que se buscou propiciar o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e produção oral com estratégias do método Total Physical Response (Asher, 2012; Morretta & De Francisci, 2014) e da abordagem Task-Based Learning (Willis, 1996; Willis & Willis, 2007; Ellis, 2003); os quatro meses restantes tiveram como objetivo o ensino de leitura e escrita através do MFS. Os testes orais e escritos também foram registrados em vídeo e áudio. Por meio desses testes, foram realizadas as avaliações das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita dos participantes com base no número de palavras que conseguiam pronunciar, escrever, compreender e ler do total de 229 palavras a que foram expostos durante o curso, contextualizadas em sentenças simples, comandos, tarefas, jogos e histórias infantis com base na lista de grafemas representantes dos 44 fonemas da variante inglesa conhecida como RP¹¹ (Lloyd, 1998; Johnson & Watson, 2007; Roach, 2009; Hepplewhite, 2013; Brooks, 2015) – na Figura 1, registram-se algumas das palavras ensinadas às crianças. Para a verificação da qualidade das habilidades de produção, levou-se em consideração o grau de inteligibilidade da pronúncia e da escrita dos participantes, bem como a sua compreensão do sentido das palavras que produziam. Já a qualidade da habilidade de compreensão auditiva foi verificada pelo número de acerto nas suas respostas aos comandos proferidos pelos professores (e.g. *Draw a ball! Touch the wall! Give me the letter C! Colour the sun yellow!*).

¹⁰ Foram usados pseudônimos nos depoimentos citados neste trabalho para preservar as identidades das pessoas entrevistadas.

¹¹ Received Pronunciation, ou RP, “[...] é um termo abrangente usado para representar o continuum que varia de uma forma mais conservadora de sotaque (e.g. membros mais velhos da Família Real), o inglês da BBC (e.g. o sotaque da maioria dos âncoras da BBC World) até sotaques mais inovadores, representantes de um novo continuum que vai do Near-RP ao Estuary English, como os rotulam Wells (1982) e Altendorf (1999) – ambos citados em Bayard et al. (2001, p. 28)” (Hitotuzi, 2019, p. 250, tradução nossa).

Figura 1 – Formas de grafar os 44 fonemas da variante inglesa RP

FONEMA	GRAFEMAS	EXEMPLOS DE PALAVRAS ENSINADAS	FONEMA	GRAFEMAS	EXEMPLOS DE PALAVRAS ENSINADAS
1. /p/	p, pp	play, pepper	23. /w/	w, wh, u	window, wall
2. /b/	b, bb	book, cabbage	24. /l/	l, ll ([l] le, il, al, el)	lion, lollipop, ball
3. /t/	t, tt, ed, bt, pt	table, letter	25. /i:/	e, y, ea, ee, ie, e-e, ey, i, ei	evening, tree, these
4. /d/	d, dd, ed	dog, daddy	26. /ɪ/	i, y, ei, ui, e, u, o, a, eig	fish, it, pin
5. /k/	c, cc, k, ck, ch, qu, que, q	cat, broccoli, king, neck	27. /ɪə/	ere, ear, eer, ier, eir	ear, here
6. /g/	g, gg, gh, gu, gue	girl, egg, ghost	28. /o/	oo, u, o, oul	book, look
7. /f/	f, ff, ph, gh	food, puff, phone	29. /ʊə/	oor, our,	poor
8. /v/	v, ve, f	van, of	30. /u:/	oo, u, o, ou, u-e, ew, ue, ui, ough	moon, boot
9. /θ/	th	thing, thin	31. /e/	e, ea, ai, ie, a	bed, leg, egg
10. /ð/	th	father, mother	32. /eɪ/	a, a-e, ai, ay, ae, ey, eigh, ea, aigh, e-e,	table, take, play
11. /s/	s, ss, ce, se, c, sc, st, ps	sun, city, kiss	33. /eə/	are, air, ear, ere	chair, air
12. /z/	z, zz, s, se, ze	zoo, buzz, busy	34. /ə/	a, i, u, er, our, re, ar, or, ure	colour, banana
13. /ʃ/	sh, ch, ti, ssi, ci, si	shoes, fish	35. /əʊ/	o, oa, ow, oe, o-e, ough, eau, ew, ou	phone, cone
14. /ʒ/	si, s, z, g, ge	television, vision	36. /ɜ:/	er, ir, ur, ear, or	bird, third
15. /h/	h, wh	house, home, who	37. /ɔ:/	or, oar, oor, ore, our, ar, a, aw, oa, au, al, augh, ough	ball, door, draw
16. /tʃ/	ch, t, tch	teacher, nature, watch	38. /ɔɪ/	oi, oy	boy, toy,
17. /dʒ/	g, j, ge, dge	giant, jump, bridge	39. /ʌ/	u, o, ou, oo, oe	duck, umbrella, sun
18. /m/	m, mm, mb, mn, me	monkey, mummy	40. /æ/	a	apple, bat, hat
19. /n/	n, nn, kn, gn, ne	name, dinner, knife	41. /aɪ/	i-e, i, igh, y, ie, ei, eye, eigh, uy, ai-e,	like, I, ice, butterfly
20. /ŋ/	n, ng	sing, king, bring	42. /aʊ/	ou, ow, ough	house, owl
21. /r/	r, rr, wr, rh	red, arrow, write	43. /ɑ:/	a, ar, al	car, father
22. /j/	y	yellow, yes	44. /ɒ/	o, a, au-e, ou	pot, hot, top

Nota: os grupos sonoros /ju:/, /ks/ e /gz/ são normalmente representados pelos grafemas ue, u-e, ew, eu, iew; x, ks, cks, kes; e gs e x respectivamente.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Após a coleta dos dados, as aulas em vídeo foram observadas com o auxílio de uma adaptação do método proposto por Somogyi-Tóth (2012) no qual a observação é feita através da seleção de fenômenos específicos, designados previamente de acordo com a pesquisa, e de anotações em uma ficha de observação. Para a sistematização e análise dos dados obtidos através dos vídeos, foi feita uma adaptação da ficha proposta por Somogyi-Tóth (2012) e, para a análise dos dados obtidos através das entrevistas, foi utilizado o método de análise temática, que propõe identificar, nos dados obtidos, os pontos relevantes para a pesquisa e, então, agrupá-los de acordo com o tema que representam para, por fim, realizar a sua análise e interpretação (Guest et al., 2011).

A permissão dos responsáveis das crianças foi obtida através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse documento, constam os objetivos, a justificativa e os procedimentos adotados na realização da pesquisa, assim como também se inclui a explicação sobre o direito do indivíduo de descontinuar a sua participação na pesquisa a qualquer momento. O TCLE, os demais documentos e os materiais audiovisuais, imagéticos

e sonoros produzidos para e durante a pesquisa se encontram depositados no CELPI/UFOPA.¹²

Em relação às limitações da pesquisa, o principal fator nesse sentido foi a impossibilidade de os alunos frequentarem todas as aulas. Isso se deu em decorrência de ambos os participantes morarem em áreas periféricas da cidade e da sua dependência de transporte público coletivo para os seus deslocamentos até a universidade e de volta às suas casas. A ausência dos participantes da pesquisa em algumas aulas implicou a falta de acesso a conteúdo relevante à sua familiarização com a língua inglesa e, com isso, o seu desempenho nas atividades propostas em sala de aula sofreu limitações. Além disso, o posicionamento das câmeras e o comportamento introvertido da aluna Maria, que falava pouco e baixo, se mostraram limitações para a coleta de parte dos dados da pesquisa.

Resultados e discussão

Como já foi dito, os primeiros quatro meses de aula do curso de alfabetização foram voltados para o ensino de vocabulário dos alunos, enquanto

¹² Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira da Universidade Federal do Oeste do Pará (www.celepi.com).

os quatro últimos meses foram voltados para o ensino de leitura e escrita através do MFS. Após a mudança de foco na metade do curso, foi notável a resistência que os alunos, inclusive os dois participantes da pesquisa, apresentaram ao MFS. Essa mudança de ritmo e de foco das aulas tornou o ensino um pouco mais desafiador para os três licenciandos que ministravam as aulas. Os alunos começaram a demonstrar desinteresse nas atividades propostas e isso dificultou o trabalho dos professores. Em alguns momentos os alunos reclamaram por ter de repetir algumas atividades. Com o passar do tempo, entretanto, se acostumaram com a nova dinâmica da sala de aula e passaram a se empenhar novamente.

As crianças pesquisadas se mostraram participativas e interessadas em aprender o conteúdo. Porém, as suas personalidades diferentes se tornaram um fator importante no processo de coleta dos dados: enquanto o comportamento de João facilitava a reunião de uma grande quantidade de informações, o comportamento de Maria dificultava esse trabalho. Uma evidência disso é a diferença nos números de palavras que foram possíveis de tabular nos inventários lexicais de cada um dos alunos. Mas a dificuldade de registrar dados da produção de Maria não obstaculizou a identificação da eficácia do MFS no seu processo de alfabetização em inglês. Como se verá a seguir, o número de palavras que os participantes puderam ler e escrever, bem como pronunciar adequadamente e compreender durante e ao término dos períodos de instrução é relativamente alto, representando, portanto, forte indício da influência positiva do método. Portanto, mesmo que não haja dados para comparações com outros métodos de alfabetização em inglês como língua adicional, esses resultados sugerem que o MFS é eficaz para ensinar crianças falantes do português brasileiro a ler em inglês.

O repertório lexical de João e Maria

A análise das avaliações das produções oral e escrita, leitura e compreensão auditiva das crianças pesquisadas indicou que elas

demonstraram alta capacidade em compreender auditivamente comandos e palavras específicas, sendo o número de palavras que conseguiram compreender auditivamente e produzir oralmente maior que o número de palavras que elas conseguiram ler e escrever.

Como as aulas dos primeiros quatro meses eram voltadas para o desenvolvimento da fluência oral dos alunos por meio da introdução massiva de vocabulário e aquelas dos últimos quatro meses enfocavam o ensino de leitura capitalizando-se as palavras a que os alunos já haviam sido expostos nos meses iniciais, esperava-se um decréscimo no número de palavras novas aprendidas em cada aula após a metade do curso. Ao invés disso, na segunda metade das aulas, o vocabulário de João e Maria teve um crescimento consideravelmente alto em relação aos meses anteriores. Isso se deve à natureza das atividades realizadas por meio do MFS (Ehri et al., 2011).

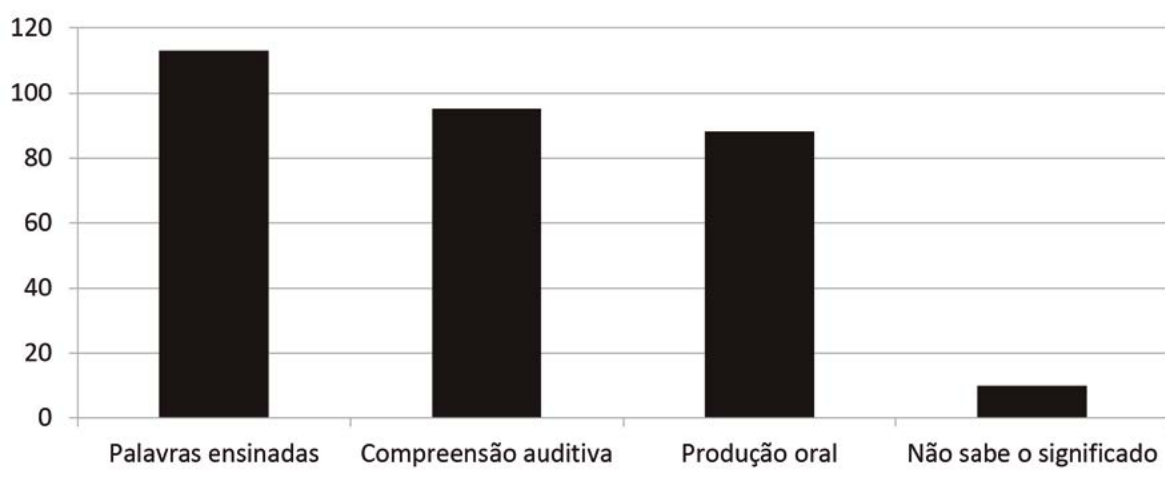
O equívoco da hipótese da diminuição no número de palavras novas aprendidas na parte final do curso se deve ao fato de que, ao serem levados a segmentar e sintetizar os sons associando-os aos grafemas das palavras constantes do material utilizado, os alunos iam sendo expostos a um número cada vez maior de novas palavras, para que o processo de ensino de leitura pudesse ser continuado. Isso porque, em torno das palavras introduzidas anteriormente, outras surgiam na tessitura dos textos usados nos meses finais. Em conformidade com resultados de pesquisa indicando o aumento significativo da velocidade com que crianças ampliam o seu repertório vocabular depois de terem aprendido umas dezenas de palavras (Gershkoff-Stowe & Smith, 1997; Marchman & Bates, 1994), as conexões se multiplicaram de tal forma que o número de palavras novas a que os participantes foram expostos nesse período foi superior àquele a que foram expostos no período anterior, como será demonstrado mais adiante nas Figuras 1 e 2.

Com o acréscimo no número de palavras novas na segunda metade do curso, o número de palavras que João e Maria conseguiam compreender auditivamente e produzir oralmente

aumentou significativamente. Entretanto, como o foco das últimas aulas foi o ensino de leitura e escrita, não foram enfatizadas estratégias para a compreensão do significado das palavras ensinadas. Conseqüentemente, houve também um crescimento razoavelmente alto no número de vocábulos que ambos conseguiam compreender

auditivamente e produzir oralmente sem saber o seu significado. Como resultado, foi constatado que, nos primeiros meses, João conseguiu compreender auditivamente 95, produzir oralmente 88, mas não entendia o significado de 10 do total de 113 palavras a que foi exposto (Figura 2).

Figura 2 – Desenvolvimento vocabular de João nos quatro primeiros meses de estudo

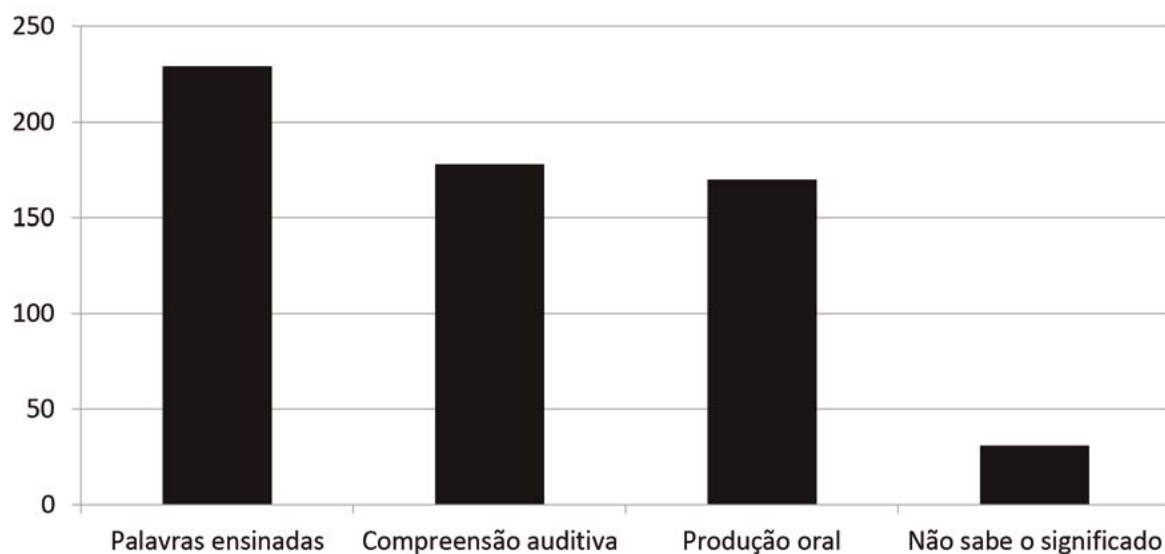


Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao final do curso, João conseguiu compreender auditivamente 178, produziu oralmente 170,

embora não entendesse o significado de 31 do total de 229 palavras a que foi exposto (Figura 3).

Figura 3 – Desenvolvimento vocabular de João ao final do curso

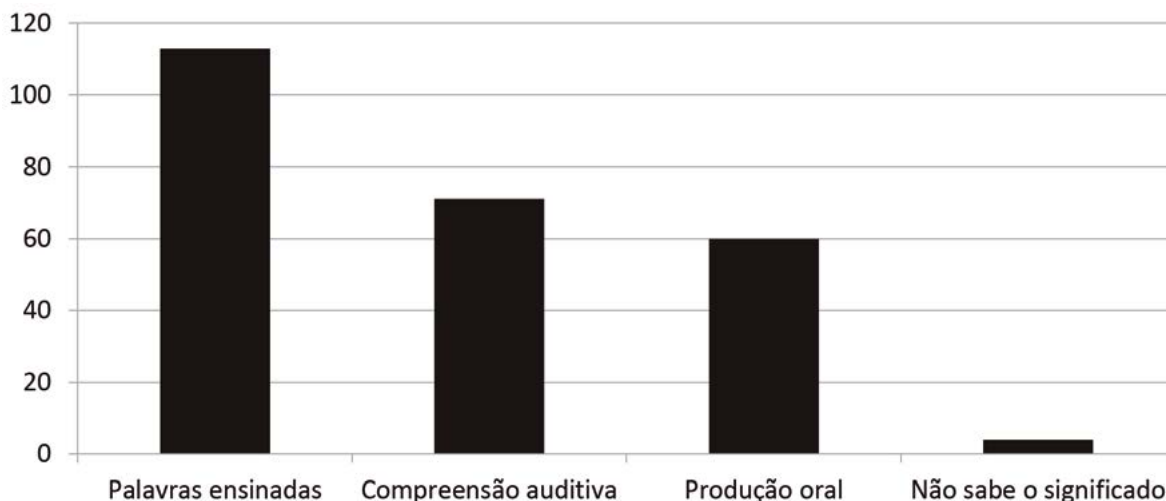


Fonte: Elaborada pelos autores.

Já Maria, nos quatro primeiros meses, compreendeu auditivamente 71 e produziu oralmente 60 palavras, sem que entendesse o

significado de quatro do total de 113 palavras a que foi exposta (Figura 4).

Figura 4 – Desenvolvimento vocabular de Maria nos quatro primeiros meses de estudo

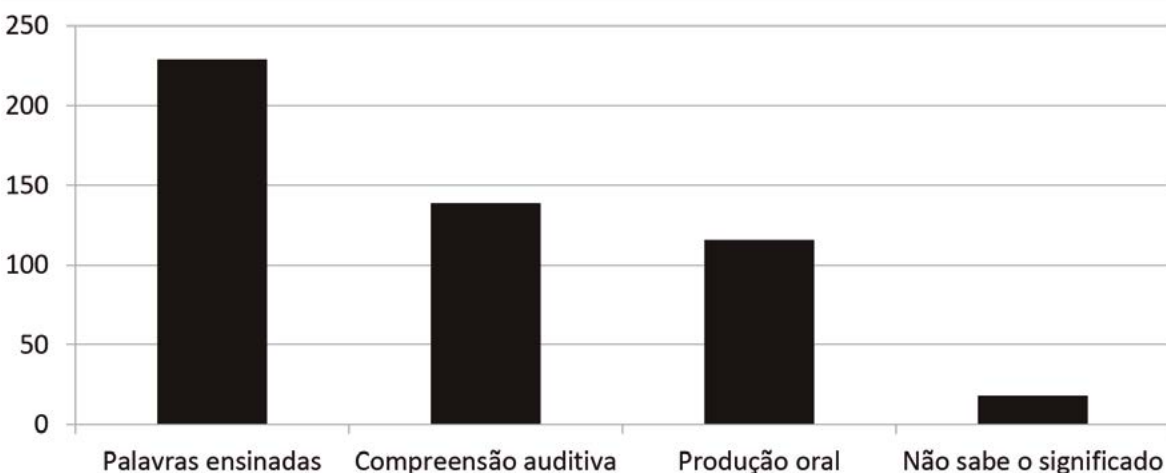


Fonte: Elaborada pelos autores.

Mas, ela chegou ao final do curso conseguindo compreender auditivamente 139 e produzindo oralmente 116, mesmo que não entendesse o

significado de 18 do total de 229 palavras a que foi exposta (Figura 5).

Figura 5 – Desenvolvimento vocabular de Maria ao final do curso



Fonte: Elaborada pelos autores.

Vale ressaltar que João e Maria compreendiam auditivamente todas as palavras produzidas oralmente por eles. Porém, houve palavras que os alunos compreenderam auditivamente, mas não as produziram oralmente durante o

curso. João não produziu oralmente oito das 178 palavras que compreendia auditivamente ao final do curso e não conseguiu compreender auditivamente nem produzir oralmente 59 das 229 palavras a que foi exposto ao longo do curso.

Maria, por sua vez, não produziu oralmente 23 das 139 palavras que compreendia auditivamente ao final do curso e não conseguiu compreender auditivamente nem produzir oralmente 90 das 229 palavras a que foi exposta. Esses resultados se alinham àqueles de pesquisas com crianças que indicam a precedência da compreensão sobre a produção (Benedict, 1979; Fenson et al., 1993), embora existam estudos que sugeriram uma assimetria inversa a essa com relação à produção e compreensão de pronomes, por exemplo (De Villiers, Cahillane, & Altreuter, 2006; Spenader, Smits, & Hendriks, 2009).

Do início ao final do trabalho com o MFS para o ensino de leitura, foi constatado um número significativo de palavras que as crianças pesquisadas aprenderam a ler e escrever. João conseguiu, ao fim do curso, ler 62 palavras e escrever 59, ao passo que Maria conseguiu ler 36 palavras e escrever 43. Esse equilíbrio entre produção de leitura e escrita está em sintonia com resultados de pesquisas e teorias que defendem maior integração dessas habilidades desde os anos iniciais de escolarização (Shea, 2011; Salvador, 2017). É possível que a maior diferença entre o registro do que Maria pôde ler e escrever se deva à dificuldade de analisar a fala da aluna, pois falava muito baixo e a câmera nem sempre captava a sua voz, tornando difícil a compreensão do que ela dizia. Logo, houve uma redução no número de palavras que foi possível de identificar que leu de fato. Mas, porque as palavras que foram escritas por ela estavam registradas em seu caderno, foi possível, então, a observação e a contagem posterior de todas as palavras que a aluna escreveu.

Dentre os grafemas ensinados, houve aqueles que os alunos tiveram maior dificuldade de compreender e produzir os sons que representam. João demonstrou dificuldade em relação aos grafemas J (/dʒ/), NG (/ŋ/), TH (/ð/), ER (/ɜ:/) e OU (/aʊ/). Já Maria demonstrou maior dificuldade em relação aos grafemas OA (/əʊ/), W (/w/), e X (/ks/). Tendo em vista que, no período do curso, os alunos estavam passando pelo processo de alfabetização em português na escola, pôde-

se observar a influência do ensino de leitura na língua materna no aprendizado de leitura na língua adicional, como foi constatado por Pey, Min e Wah (2014). Inicialmente, João produzia o som representado pelo grafema OU (/aʊ/) como se fosse [oʊ] que é a pronúncia da sílaba OU em português. Foram necessárias várias intervenções da parte dos licenciandos para que o aluno conseguisse reproduzir o som de forma adequada. Maria também transferia a pronúncia do português a grafemas de palavras em inglês. Um caso recorrente se deu com o grafema OA (/əʊ/), cujo som por ele representado a aluna pronunciava como se fosse [oʊ], da palavra *soar* em português brasileiro.

Em se tratando dos grafemas J, NG e ER, João não produziu os sons que representam com interferência do português. Muitas vezes, todavia, se esquecia da pronúncia dos sons, sendo necessário que os licenciandos auxiliassem o aluno por diversas vezes. Possivelmente, isso se deva a diferenças entre regras fonotáticas do português brasileiro e do inglês, como sugerem Freitas e Neiva (2006). Por fim, o aluno demonstrou grande dificuldade para produzir o som /ð/, representado pelo grafema TH. O aluno produziu corretamente o som representado pelo grafema poucas vezes e, durante todo o período das aulas, foi necessário instruí-lo para que o reproduzisse corretamente. Essa dificuldade reforça a argumentação feita anteriormente sobre a dificuldade de aprendentes de inglês brasileiros produzirem fricativas dentais porque estas inexistem no inventário fonológico do português brasileiro (Silva, 2012). Como falante do português brasileiro, João não incorporou ao seu repertório fonológico os segmentos /θ/ e /ð/ durante o processo de aquisição da sua língua materna. Em relação a outros problemas enfrentados por João para produzir sons representados por outros grafemas, esses não foram da mesma ordem das fricativas dentais, já que os sons por eles representados existem na língua portuguesa, mesmo que com outra representação grafêmica, como é o caso do grafema J (/dʒ/), cujo som que representa existe na língua portuguesa como um

alofone do fonema /d/ em algumas regiões do país. No falar amazonense, por exemplo, a palavra *dia* /diə/ é pronunciada [dʒijə] e não [diə], como ocorre em estados brasileiros com variedades linguísticas não palatalizantes como é o caso do Rio Grande do Norte (Silva, Barboza, Guimarães, & Nascimento, 2012).

Já a aluna Maria demonstrou ter maior dificuldade com os grafemas W e X, frequentemente se esquecendo da pronúncia dos sons por eles representados. Com a ajuda dos licenciandos, no transcorrer das aulas, a aluna foi capaz de produzir o som representado por W corretamente. Já os sons representados pelo grafema X (/ks/) se mostraram um desafio até o final do curso. A título de exemplificação, ressalta-se que era preciso lembrá-la da pronúncia correta do grafema em quase todas as aulas e, mesmo após a correção, a aluna demonstrava dificuldade para reproduzi-los.

Além dos grafemas cujos sons os alunos tiveram dificuldade para reproduzir corretamente, também houve aqueles que os alunos disseram os nomes em vez de reproduzir os sons que representam, como no caso dos sons representados pelos grafemas S (/s/), K (/k/), C (/k/), U (/ʌ/) e V (/v/) produzidos por João. Maria, por sua vez, não demonstrou esse tipo de problema. Porém, assim como João, confundiu alguns grafemas diversas vezes, como, por exemplo, ao ouvir a palavra *wet* os alunos escreveram *uet*, já que os grafemas W e U, em determinados contextos, representam o mesmo som em português. Também, por diversas vezes, eles escreveram grafemas que representam consoantes desvozeadas com o acréscimo da letra l, como *box* (<boxi>) e *fox* (<foxi>). Isso é resultante de um fenômeno conhecido como paragoge, uma epêntese que ocorre no final de uma palavra. No caso de [ˈbɒksɪl] e [ˈfɒksɪl], os estudantes acrescentaram o segmento [l] como um meio de adaptar a sílaba inglesa [bɒks] ao padrão silábico da sua língua materna, criando, com essa epêntese vocálica, uma nova sílaba, como constatado por Freitas e Neiva (2006).

Maria confundiu os sons representados pelos

grafemas B (/b/) e P (/p/) ao escrever *hob* quando lhe foi solicitado *hop* e também escreveu *zib* quando lhe foi pedido *zip*. João, por sua vez, confundiu Z (/z/) com S (/s/) ao escrever *sip* em vez de *zip*. Esses erros ocorreram poucas vezes e a sua maior incidência se deu logo no início do aprendizado de um dos sons que foram confundidos, como acontece até mesmo na alfabetização em português, principalmente em se tratando de grafemas que representam segmentos homorgânicos e com o mesmo modo de articulação, como é o caso de P /p/ e B /b/ cujos modo e ponto de articulação são os mesmos, sendo diferenciados tão somente pelo estado das cordas vocais: /p/ é desvozeado (não há vibração das cordas vocais) e /b/ é vozeado (há vibrações das cordas vocais), fenômeno conhecido como trocas surdas-sonoras (Zorzi, 2008).

Interação dos participantes com o Método Fônico Sintético

A partir do início do processo de alfabetização através do MFS, houve uma mudança imediata na forma como as aulas eram ministradas. As atividades, que antes eram voltadas para o ensino de vocabulário, estímulo de compreensão auditiva e produção oral, passaram a ser direcionadas para o ensino de leitura e escrita. Essa mudança trouxe consigo consequências no comportamento de todos os alunos da turma, que se mostravam muito mais participativos e interessados anteriormente. Já as crianças pesquisadas, que também sempre foram participativas desde o início das aulas, com a mudança de foco das atividades, demonstraram resistência e, em vários momentos, desinteresse, principalmente João. Em quase todas as atividades referentes ao ensino de leitura, elas aparentavam entediadas em alguns momentos. Com o passar do tempo, todavia, se acostumaram e passaram a realizar as atividades com maior ímpeto mesmo com alguns episódios isolados de falta de interesse.

Dentre as atividades em que João e Maria demonstraram desinteresse, pode-se citar, por exemplo, a atividade do fio de barbante com nós. Essa atividade consiste em usar um fio de

barbante para ajudar o aluno a adquirir consciência fonêmico-fonológica.¹³ O professor deve escolher uma palavra com um número determinado de grafemas – inicialmente, apenas três – e, então, pedir que os alunos profiram o som de cada grafema separadamente (fenômeno conhecido como *segmenting*). Depois, deve orientá-los a juntar os sons para formar a palavra (fenômeno conhecido como *blending*). Caso os alunos tenham dificuldade em realizar a junção dos sons, o professor os orienta para usar o barbante como um meio de ensiná-los a manter o ritmo na mudança de um som para o outro. Com palavras contendo três grafemas, o professor usará um barbante dividido em três espaços, marcados por dois nós equidistantes, cada espaço representando o tempo exato em que o aluno deverá repetir o som da vez. Por exemplo, se a palavra a ser lida for *goat* /gəʊt/, o aluno irá passar os dedos no barbante, da esquerda para a direita, e produzirá lentamente o som representado pelo primeiro grafema G (/g/) até chegar ao primeiro nó. A partir daí, o aluno iniciará a produzir o som representado pelo grafema OA (/əʊ/) até chegar ao segundo nó, de onde começará a produzir o som representado pelo grafema T (/t/) até a extrema direita do barbante.

Como se tratava de uma atividade nova, sobre um assunto novo, que se mostrou mais complexo que as atividades com as quais os alunos estavam habituados, pode-se entender o motivo do seu desinteresse. Além disso, muitas vezes, as atividades de formação de palavras e, algumas vezes, as de ditado resultavam em uma perda rápida de interesse dos alunos. Particularmente, em relação às atividades de formação de palavras, os alunos reclamavam após certo tempo e começavam a realizar os comandos demonstrando desinteresse e isso resultava em erros simples envolvendo construções que, momentos antes, eles haviam demonstrado saber produzir a forma correta. As atividades de ditado, apesar de mais longas, não geravam tanto desinteresse nos alunos que, na maioria das

vezes, prestavam bastante atenção nas palavras ditadas e as escreviam em seus cadernos. Quiçá, por esse tipo de atividade necessitar da total atenção dos alunos, eles mantinham-se mais engajados durante à sua realização.

Influências de fatores externos no desempenho dos participantes em sala de aula

Nos estudos de Kotaman, Ali e Tekin (2015), foi constatado que, durante o processo de aprendizado de leitura e escrita a influência dos pais dos alunos é um dos fatores cruciais no direcionamento do seu processo de aprendizagem. Tendo em mente que influências externas à sala de aula são fatores importantes para o desenvolvimento dos alunos dentro do ambiente de ensino, foram realizadas entrevistas com as mães e com a professora da educação básica dos participantes da pesquisa. Os tópicos trabalhados nas entrevistas tinham como objetivo compreender como se dava o contato dos alunos com a língua inglesa em outros ambientes no seu cotidiano e explicitar as diferenças entre a forma como cada aluno preferia estudar e como cada um se comportava ao ter contato com a língua-alvo fora da sala de aula.

Aprendendo sobre João fora da sala de aula

A análise da entrevista realizada com a mãe de João revelou um alto nível de interesse do aluno pela língua inglesa. A sua mãe, quando questionada sobre isso, disse: "Ele [João] canta as músicas dele no caderno dele; ele resolve as tarefas. A tarefa dele, de aula da escola, ele resolve em inglês. A numeração de 1 a 10 [...]; sabe contar em inglês" (Isadora, comunicação pessoal, 20 dez. 2018).

As músicas a que a mãe do aluno se referiu na entrevista eram as usadas em sala de aula para ensinar vocabulário e, posteriormente, contextualizar o ensino dos sons dos grafemas. Em cada aula, eram estudadas, pelo menos, duas músicas e era pedido que os alunos

¹³ A consciência fonêmica (phonemic awareness) se refere à habilidade de perceber e manipular os fonemas. Já a consciência fonológica (phonological awareness) inclui a consciência fonêmica e se estende à percepção e manipulação de unidades maiores, tais como rimas e sílabas (Johnston & Watson, 2007).

revisassem esse conteúdo em casa. Além dos momentos de resolução dos deveres de casa, João também mantinha contato com a língua-alvo em outras situações, como é confirmado por sua mãe neste trecho da entrevista: “[Ele] fala... as cores, algumas frutas que ele aprendeu, que ele fala em inglês” (Isadora, comunicação pessoal, 20 dez. 2018). Nesse resgate, em sua casa, do vocabulário estudado nas aulas do curso de alfabetização, também se evidencia a motivação de João para aprender a língua inglesa. Ao que parece, tal motivação era também influenciada por acontecimentos e personagens que faziam parte do seu círculo familiar. Essas percepções foram abstraídas da fala de sua mãe, que, quando indagada sobre a exposição de João a canções, filmes e outras fontes, respondeu:

Aquelas musiquinhas que foram enviadas e umas que aquela minha prima manda [...]. É a [prima] lá dos Estados Unidos. Ela manda pra ele e aí ele canta também [...]. Algumas vezes, ela fala com ele, mas não é todas às vezes. Mas, quando ela fala com ele, que ela fala alguma coisa que ele não entende, *aí ela fala o que é e manda ele repetir [...]. [Ela] fala em inglês, mas ele não consegue entender e aí ela fala em português o que que ela tava falando* (Isadora, comunicação pessoal, 20 dez. 2018).

Assim como em casa, o comportamento de João na escola também demonstrava que ele utilizava a língua-alvo fora da sala de aula do curso de inglês, como afirma sua professora do ensino regular: “Sim, números [...] logo no começo quando ele chegou... não era novidade pra ele; ele ensinava na sala pros meninos” (Dolores, comunicação pessoal, 3 abr. 2019).

O contato com a língua-alvo é importante para o aprendizado e, aqui, pode-se identificar uma variedade razoável de fontes para o desenvolvimento de João, uma vez que teve frequente exposição à língua inglesa fora da sala de aula do curso, principalmente por ter um parente fluente no idioma com o qual tinha contato frequente. Esse é um fator vantajoso para quem está vivenciando o processo de aprendizagem de uma de língua adicional, como argumenta Newton (2017, p. 229, tradução nossa): “Eu [...] reconheço que muito do aprendizado de habilidades de fala

ocorre fora da sala de aula e que a própria noção de sala de aula está evoluindo, à medida que a tecnologia erode as fronteiras entre as salas de aula e o mundo além das paredes da sala de aula”.

Para compreender melhor o desempenho de João na dimensão da leitura em português, como uma forma de estabelecer algum tipo de comparação com as suas habilidades de leitura em inglês, também foram feitas perguntas a respeito desse tópico para a mãe e para a professora do aluno. A mãe de João respondeu: “Algumas coisas em português, ele lê [...], se a gente chegar e perguntar, mas só ele mesmo. Ele fica lá, só ele mesmo, lendo em inglês” (Isadora, comunicação pessoal, 20 dez. 2018). Ao passo que a professora do aluno declarou que “Ele tinha a dificuldade da leitura, mas quando ele começou a ler, parece que o mundo ficou bastante novo pra ele [...] leitura e escrita, foi excelente porque ele se desenvolveu bastante [...] em português” (Dolores, comunicação pessoal, 3 abr. 2019).

Nas falas da mãe e da professora de João, há a sugestão do interesse que ele tinha em aprender a ler, tanto em sua língua materna quanto na língua adicional. Mesmo aparentando ter dificuldade no início do seu aprendizado de leitura na sua língua materna, o aluno demonstrava não perder o interesse e, posteriormente, superava as suas dificuldades. Esse comportamento também se mostrou presente no aprendizado de leitura em língua inglesa, visto que João apresentou dificuldades e certa resistência ao MFS nas primeiras aulas de leitura. Conseguiu, todavia, apreender o conteúdo e desenvolver a leitura e escrita na língua-alvo, como mostram os resultados das avaliações e as observações das gravações em vídeo. De certo modo, essas percepções encontram respaldo em resultados de pesquisas que indicam o desenvolvimento na língua materna como prognóstico de desenvolvimento em uma língua adicional (Watkins-Mace, 2006; Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, 2009).

Aprendendo sobre Maria fora da sala de aula

A análise da entrevista realizada com a mãe de Maria também ressaltou a motivação da aluna para

aprender a língua inglesa fora do ambiente escolar, como foi dito pela entrevistada: "Ela canta, ela faz as tarefas certinho, fala algumas palavra [...], ela conta los números!" (Rita, comunicação pessoal, 13 dez. 2018). As tarefas em questão são as tarefas de aula atribuídas pelos professores do curso. Assim como era pedido aos alunos que revisassem as músicas em casa, também eram deixadas atividades em seus cadernos para que as resolvessem fora da sala de aula. As correções eram realizadas no início da aula seguinte com um licenciando atendendo individualmente cada aluno.

A aluna também demonstrava iniciativa em aprender inglês ao querer assistir a desenhos em inglês, além de a própria mãe a instigar a isso: "Eu ponho no celular e ela vê os vídeos no celular, ela assiste desenho [...] às vezes eu boto [em inglês], ela bota também" (Rita, comunicação pessoal, 13 dez. 2018). Esse interesse pela língua inglesa é um fator importante, uma vez que demonstra a busca da aluna pela língua, não só nos seus deveres de casa e revisão dos conteúdos estudados em sala de aula, mas também no seu momento de lazer, transformado o conteúdo ensinado em recreação. Isso evoca as argumentações do filósofo e educador norte-americano, John Dewey, no livro titulado *Interest and Effort in Education* sobre o valor de se encontrar a força motivadora na disciplina sob estudo e não fora dela (Dewey, 1913). A atitude de Maria em relação ao conteúdo estudado no curso de alfabetização em inglês sinaliza essa descoberta.

A mãe da aluna também a ajudava com o dever de casa, como pontuou: "Às vezes, ela pede [ajuda]; às vezes, ela faz sozinha" (Rita, comunicação pessoal, 13 dez. 2018). Apesar disso, a aluna também demonstrava interesse em realizar as atividades sozinha. Entretanto, não se sabe ao certo se a mãe de Maria de fato contribuía para o seu aprendizado quando a ajudava em suas tarefas. Como também não se sabe se as vezes em que fazia as suas tarefas sozinha superavam em muito aquelas em que era ajudada por sua mãe. De todo modo, considerando a dificuldade da aluna para responder a algumas atividades em sala de aula relacionadas aos deveres de casa dos alunos, é possível que a sua mãe não a tenha

ajudado o suficiente nesses deveres. Ademais, a personalidade introvertida de Maria sempre se mostrou uma grande barreira para correção e também para pedido de auxílio. Isso dificultava o seu aprendizado, pois, como buscava sempre acertar sem ser corrigida, a aluna se fechava para as observações sobre seus erros e não conseguia se apropriar da forma correta, já que se retraía quando era corrigida, sinalizando, com isso, um aparente temor ou aversão a comentários que, no seu entendimento, a diminuíam de alguma forma. Essa natureza introvertida de Maria nas aulas do curso de alfabetização em língua inglesa também foi apontada pela sua professora do ensino regular: "Ela é bem quietinha. Nunca ela foi uma menina dessas assim conversadeiras, não" (Dolores, comunicação pessoal, 3 abr. 2019).

A professora também falou a respeito do desempenho de Maria na disciplina de língua portuguesa e como a aluna lidava com o ensino de leitura em sua língua materna: "Ela não tinha habilidade com leitura [...] depois que ela conheceu o mundo da leitura, ela aprendeu bastante; ela ficou uma menina mais alegre; ela conversava mais com os 'coleguinha' dela" (Dolores, comunicação pessoal, 3 abr. 2019). Por esse testemunho, percebe-se que o interesse de Maria pela leitura também contribuiu para o aumento da sua capacidade comunicativa, da sua autoconfiança e da sua alegria. Esse estado de alegria e confiança também se tornou visível nas aulas de inglês com o passar do tempo, embora não tenha sido encontrada uma maneira de contornar o problema da aluna em relação às correções, apesar do uso frequente de estratégias, tais como a reformulação (*recast*) e a indução (*prompt*), tipos de *feedback* corretivos menos invasivos que propiciam a autocorreção induzida (Li & Vuono, 2019). Ademais, vale ressaltar que, além do interesse em estudar inglês em casa, testemunhado pela mãe da aluna, na escola onde participava do ensino regular, ela igualmente demonstrava interesse pela língua inglesa, como relatou a sua professora: "Ela e o João, eles sentavam e começavam... de frente pro outro... ficavam conversando... mais os números [em inglês]" (Dolores, comunicação pessoal, 3 abr. 2019).

Pelos depoimentos da sua professora e das

suas mães, é possível observar, portanto, que João e Maria tinham a iniciativa para aprender a língua-alvo fora do ambiente escolar. A motivação intrínseca¹⁴ demonstrada por esses alunos pode ser um fator favorável ao aprendizado da língua inglesa, uma vez que esse tipo de motivação, segundo Deci e Ryan (1985), leva a uma aprendizagem mais efetiva sob condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia.¹⁵

Considerações finais

Durante o período de execução do curso de extensão, locus da pesquisa aqui apresentada, percebeu-se que João e Maria demonstraram entusiasmo em aprender a língua inglesa tanto dentro quanto fora da sala de aula, como atestaram as entrevistas com as suas mães e a sua professora do primeiro ano do ensino fundamental. Constatou-se, também, que o ensino de leitura na língua materna dos alunos interferiu diretamente no seu aprendizado de leitura na língua-alvo. Isso ficou evidente, no caso de João, quando, no início do trabalho com o MFS, disse os nomes de alguns grafemas em vez dos seus sons e, no caso de Maria, quando pronunciou alguns grafemas como se fossem os mesmos da sua língua materna.

A despeito dessas interferências e de alguma resistência inicial ao MFS, as avaliações revelaram que ambos os participantes demonstraram avanço significativo no desenvolvimento de habilidades de leitura em inglês, que também pode ser um efeito do desenvolvimento de suas habilidades de leitura na língua materna. Ademais, acredita-se que o ambiente controlado e a atenção personalizada dos licenciandos que ministraram as aulas tenham sido fatores fundamentais para esse avanço.

De forma geral, nas condições em que as aulas ocorreram, levando-se em consideração os contextos físico e social dos participantes da pesquisa, o MFS se mostrou adequado para o ensino de leitura em inglês como língua adicional

para eles cuja língua materna é o português brasileiro. Com efeito, os resultados da pesquisa mostram o potencial de ensino do MFS, mesmo tendo sido empregado em poucas horas semanais. Esse fato abre espaço para novas indagações. Como seria, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos que tivessem a oportunidade de se envolver no processo de aprender a ler em inglês como língua adicional através do MFS tendo maior tempo de exposição à língua-alvo em sala de aula? Pressupondo-se que os alunos demonstrassem alto nível de habilidades de leitura em sua língua materna, em que grau esse prolongamento do tempo de exposição aproximaria o seu desenvolvimento de habilidades de leitura na língua adicional ao nível demonstrado em sua língua materna?

Como os métodos de alfabetização na língua adicional (Método Fônico Sintético) e na língua materna dos participantes desta pesquisa (Método de Soletração) eram diferentes, duas outras questões que podem ser investigadas são as atitudes dos alunos em relação aos dois métodos e os possíveis efeitos oriundos dessa confluência metodológica. Para além da pesquisa relatada neste artigo, um estudo envolvendo a comparação do MFS com outros métodos de alfabetização em língua adicional pode ser uma importante contribuição ao campo do ensino de línguas adicionais a crianças.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (2013). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Asher, J. J. (2012). *Learning another language through actions* (Expanded 7th ed.). Los Gatos: Sky Oaks Productions, Inc.
- Bacha, M. L., Strehlau, V. I., & Romano, R. (2006). Percepção: termo frequente, usos inconsequentes em pesquisa. In Encontro ANPAD, 30., Salvador. *Anais...* 2006. Salvador: ANPAD, 1-15. http://www.anpad.org.br/diversos/download_zips/10/enanpad2006-mkta-1332.pdf
- Bald, J. (2007). *Using Phonics to teach reading and spelling*. London: Paul Chapman Publishing.

¹⁴ Neste trabalho, motivação intrínseca refere-se ao desejo de realizar uma ou mais atividades apenas pela satisfação de realizá-la(s) (Deci & Ryan, 1985).

¹⁵ O termo autonomia aqui refere-se à sensação de controle sobre as atividades desenvolvidas (Deci & Ryan, 1985).

- Barbosa, L. P. (2002). *Manual de fonética do inglês*. Manaus: EDUA.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6(2), 183–200. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002245>
- Bernabé, F. H. L. (2010). O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira. *Diálogos Pertinentes*, 4(1), 243–257. <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/232>
- Bortolini, R., Miranda, V., & Borssoi, B. (2015). *Métodos de aquisição da leitura e da escrita: reflexões sobre suas implicações na prática escolar*. Paraná: PUC. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22602_11414.pdf
- Bowers, J. S. (2020). Reconsidering the evidence that systematic phonics is more effective than alternative methods of reading instruction. *Educational Psychology Review*, 32(3), 681–705. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09515-y>
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - ensino fundamental: terceiro e quarto ciclos*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- British Council. (2015). *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. 1 ed. São Paulo: British Council Brasil. https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf
- Brooks, G. (2015). *Dictionary of the British English spelling system*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2007). *Alfabetização: Método Fônico*. São Paulo: Memnon.
- Coelho, H. (2005). “É possível aprender inglês na escola?": crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-6ACG69>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- De Villiers, J., Cahillane, J., & Altreuter, E. (2006). What can production reveal about Principle B? In K. U. Deen, J. Nomura, B. Schulz, & B. D. Schwartz (Eds.), *The Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition - North America* (Vol. 1, pp. 89–100). Honolulu, HI: University of Connecticut Occasional Papers in Linguistics 4.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Díaz, M. D. S. (2014). *Implantación del método Synthetic Phonics en el aula de Educación Infantil*. Trabajo fin de grado. Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja, Sevilla. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2488/sanchez.diaz.pdf?sequence=1>
- Education First. (2019). *EF EPI EF English Proficiency Index: A ranking of 100 countries and regions by English skills*. www.ef.com/epi
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. A. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393–447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., & Hartung, J. P. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego: Singular.
- Freitas, M. A., & Neiva, A. M. S. (2006). Estruturação silábica e processos fonológicos no inglês e no português: empréstimos e aquisição. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 4(7), 1–27. http://revel.inf.br/files/artigos/revel_7_estruturacao_silabica_e_processos_fonologicos.pdf
- Gan, H. H., Lee, J. A. C., & Ghani, K. A. (2019). Oral reading intervention for an English language learner: a single-case design. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(1), 28–33. <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls09012833>
- Gershkoff-Stowe, L., & Smith, L. (1997). A curvilinear trend in naming errors as a function of early vocabulary growth. *Cognitive Psychology*, 34(1), 37–71. <https://doi.org/10.1006/cogp.1997.0664>
- Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation using the Prosody Pyramid*. Cambridge University Press.
- Guest, G., Macqueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. Los Angeles: Sage.
- Hardy, A. (2014). *An investigation to establish the impact of Synthetic Phonics on teaching children with English as an additional language to read*. Master's Dissertation. Canterbury Christ Church University, Kent (UK). https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/an_investigation_to_establish_the_impact_of_synthetic_phonics_v2.pdf
- Hepplewhite, D. (2013). The English alphabetic code in Phonics International. *Phonics International Ltd*. <http://www.alphabeticcodecharts.com/>
- Hitotuzi, N. (2019). Challenges for non-American-English-speaking teachers in English language classrooms in Brazil. *Contexto & Educação*, 34(107), 249–264. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.107.249-264>
- Johnson, R., & Watson, J. (2005). *The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment: a seven year longitudinal study*. Victoria: Dissemination Officer, Information, Analysis & Communication Division, Scottish Executive Education Department. <http://www.scotland.gov.uk/resource/doc/36496/0023582.pdf>
- Johnson, R., & Watson, J. (2007). *Teaching Synthetic Phonics*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Karimkhanlooei, G., & Seifiniya, H. (2015). Teaching alphabet, reading and writing for kids between 3–6 years old as a second language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 769–777. <https://core.ac.uk/download/pdf/82213366.pdf>

Kotaman, H. T., Ali K., & Tekin, G. (2015). Reading acquisition through phonics method in a Turkish Public Elementary School: a case study. *Reading Improvement*, 52(1), 32-38. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/rimp/2015/00000052/00000001/art00005>

Li, S., & Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. *System*, 84, 93-109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>

Lloyd, S. (1998). *The Phonics handbook: a handbook for teaching reading, writing and spelling* (3rd ed.). Chigwell: Jolly Learning Ltd.

Marchman, V., & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: A test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21(2), 339-366. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009302>

Martínez, A. M. M. (2011). Explicit and differentiated Phonics instruction as a tool to improve literacy skills for children learning English as a foreign language. *GIST Education and Learning Research Journal*, 5, 25-49. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1062615>

Morretta, M., & De Francisci, M. G. (2014). *The learning code: the psychology of Total Physical Response*. Morrisville: Lulu Press, Inc.

Newton, J. (2017). Learning-to-speak and speaking-to-learn: five categories of learning opportunity. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 3, pp. 229-241). New York: Routledge.

Pey, K. C., Min, L. H., & Wah, L. L. (2014). Relationship between oral reading fluency and reading comprehension among ESL students. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 14(3), 19-32. <http://dx.doi.org/10.17576/GEMA-2014-1403-02>

Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology: a practical course* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Roach, P., Hartman, J., & Setter, J. (Eds.). (2006). *Cambridge English pronunciation dictionary* (17th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Salvador, L. F. S. (2017). *Aprender a ler, escrevendo: impacto de um programa de escrita na leitura de crianças do 1º ano do E. B. em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem* (Doctoral dissertation). Available from Repositório do ISPA (Document ID 10400.12/6066). <http://hdl.handle.net/10400.12/6066>

Santos, E. S. S. (2011). O ensino da língua inglesa no Brasil. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, 1(1) 39-46. http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf

Shea, M. (2011). *Parallel learning of reading and writing in Early Childhood*. New York: Routledge.

Silva, T. C., Barboza, C., Guimarães, D., & Nascimento, K. (2012). Revisitando a palatalização no português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, 20(2), 59-89. <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2744/2699>

Silva, T. C. (2012). *Pronúncia do inglês: para falantes do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Somogyi-Tóth, K. (2012). *Observation tasks: A workbook for student teachers*. Piliscsaba: Pázmány Péter Catholic University Faculty of Humanities English Department Department of Education. https://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/tj_plus/Observation%20Tasks.pdf

Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59(1), 203-243. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/j.1467-9922.2009.00504.x>

Spender, J., Smits, E. J., & Hendriks, P. (2009). Coherent discourse solves the pronoun interpretation problem. *Journal of Child Language*, 36(1), 23-52. <https://doi.org/10.1017/S0305000908008854>

Watkins-Mace, S. P. (2006). *The effect of first language literacy skills on second language literacy skills for native Spanish and native English speakers* (Doctorate Dissertation). Available from Semantic Scholar (Corpus ID 60759142). <https://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/224/SarahWatkins-Mace2006%5b1%5d.pdf?sequence=1>

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (5th ed.; C. M. Herrera, Trans.). Porto Alegre: Bookman.

Zorzi, J. L. (2008). As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas. *Revista Soletas*, 15, 1-18. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/view/4886/3611>

Lucas Gabriel da Silva Ferreira

Licenciado em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em Santarém, PA, Brasil.

Nilton Varela Hitotuzi

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador, BA, Brasil; professor associado do programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em Santarém, PA, Brasil.

Endereço para correspondência

Nilton Varela Hitotuzi

Universidade Federal do Oeste do Pará, ICED/Programa de Letras

Avenida Marechal Rondon, s/n

Caranazal, 68040070

Santarém, PA, Brasil