

PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA: UM TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO RECEITA CULINÁRIA

Autora: Bruna Sousa de Melo; Orientadora: Marta Furtado da Costa

Universidade Estadual da Paraíba; bruna1996melo@gmail.com

Universidade Estadual da Paraíba; mrtacosta@gmail.com

Resumo: A discussão apresentada neste artigo integra a pesquisa desenvolvida no projeto intitulado *Fanatics for Phonetics: Sequências Didáticas no Ensino da Pronúncia de Língua Inglesa nas Escolas Públicas, Cota 2016-2017*, inscrito no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O objetivo do referido projeto é trabalhar o uso de gêneros discursivos, por meio de sequências didáticas (SD) no ensino de pronúncia de língua inglesa. Nosso entendimento é que o ensino de língua inglesa precisa abandonar o uso de palavras ou frases desconectadas para a abordagem de estruturas morfológicas e sintáticas. O desenvolvimento de uma competência linguística está ligado à utilização da língua em atividades reais de interação social. Para o interacionismo sociodiscursivo (ISD), o processo de socialização é indissociável do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, do desenvolvimento linguístico. Nós compreendemos que o trabalho com os gêneros discursivos no contexto de ensino de língua estrangeira ainda não constitui uma rotina na sala de aula de língua inglesa, por isso, justificamos a importância do nosso trabalho. Desta forma, apresentamos uma proposta de SD na qual trabalhamos o gênero discursivo receita culinária, aplicada numa turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola particular, localizada na cidade de Cruz do Espírito Santo-PB. Através do gênero discursivo receita culinária foi possível abordar os sons vocálicos do inglês norte americano (*North American English - NAE*) através de jogos e atividades que promoveram a interação dos(as) alunos(as) com a mediação da professora. Foi possível chamar a atenção para as diferenças entre as vogais ortográficas, as vogais do NAE e do sistema sonoro do português brasileiro. Como orientação e embasamento teórico deste trabalho nós utilizamos Bronckart (2006), Schnewly & Dolz (2004) e Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (2010), que irão nos dar respaldo sobre os gêneros discursivos no ensino da língua inglesa e a pronúncia dos sons vocálicos do NAE.

Palavras-chave: gêneros discursivos, pronúncia da língua inglesa, sequência didática, receita culinária.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de discutir como o uso do gênero discursivo receita culinária, abordado através de uma sequência didática (SD), pode contribuir para o ensino-aprendizado da pronúncia da língua inglesa. Com esta finalidade, partiremos dos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (ISD). A motivação para este trabalho surgiu a partir das leituras e discussões que ocorreram durante as reuniões feitas no projeto *Fanatics for Phonetics: Sequências Didáticas no Ensino da Pronúncia de Língua Inglesa nas Escolas Públicas, Cota 2016-2017*, inscrito

no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual da Paraíba.

A referida sequência foi aplicada em uma turma de 7º ano do ensino fundamental I, em uma escola da rede privada da cidade de Cruz do Espírito Santo-PB. Após o estudo do aporte teórico e da elaboração da (SD) e a sua referida aplicação, cujos resultados apresentaremos neste artigo.

Para o embasamento teórico deste artigo utilizamos os trabalhos de Bronckart (2006), que irá apresentar os estudos de Vygotsky, nos quais ele defende que o indivíduo é um ser social em sua origem; Schneuwly & Dolz (2004), sobre a elaboração de sequências didáticas e o trabalho com os gêneros discursivos; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (2010), sobre os sons vocálicos do inglês norte americano (North American English - NAE); Goularte (2017), sobre o interacionismo sociodiscursivo.

APORTE TEÓRICO

Para Vygotsky “o psiquismo é social em sua origem” (BRONCKART, 2006, p. 38), é necessário para o indivíduo o contato com outros indivíduos para que ocorra o desenvolvimento do mesmo como ser pensante e participante das relações humanas e com o mundo. Por isso, a teoria de Vygotsky está para o subjetivismo, pois não necessariamente necessita de uma explicação lógica em seu entendimento. Já Piaget em sua teoria não aceita o fato de que o social é um fator fundador no desenvolvimento do indivíduo, o que leva sua teoria para o lado do objetivismo, por ter a intenção de buscar uma explicação lógica na formação do indivíduo para o mundo.

A partir dos comportamentos específicos dos indivíduos ocorre a construção de atividades sociais e essas atividades sociais são resultados de nossas necessidades, e além disso os comportamentos relacionados ao social geram o nosso estado atual. O que está no psiquismo (interior) não pode se dissociar do que está na matéria (exterior), pois a relação desses processos gera a interação que ocorre no meio social entre os indivíduos e que a linguagem é o produto do psiquismo que surge no meio desse processo para que continue o desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Goularte (2017, p. 5), para o teórico Vygotsky

o sujeito age sobre a realidade e interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. Assim, de acordo com este autor, é na

troca com outros sujeitos e consigo próprio que ele internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais.

Então para que o indivíduo construa os seus conhecimentos ele inicialmente precisa estar inserido no meio social e que na sua construção como ser social ele venha a se desenvolver como ser individual. Por isso o surgimento da linguagem se dar por meio da interação do indivíduo com outros a partir do social, é o que Goularte (2017, p. 5) descreve segundo Bakhtin (1988) “a linguagem primordialmente como interação” entre esses indivíduos. É importante salientar que interagir está relacionado a linguagem, é por meio dela que nos diferenciamos dos demais seres vivos. No tocante a linguagem convém abordar que ela é a primeira expressão física do psiquismo, o que demonstra que o físico e o psiquismo mantêm uma relação de significações no processo de desenvolvimento e formação do indivíduo, já que a linguagem é instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos. E é a partir dessa interação de um indivíduo com outro por meio da linguagem que chegamos ao interacionismo sociodiscursivo (ISD).

No que se diz respeito ao (ISD), Bronckart *apud* Goularte (2009, p. 13) entende “as condutas humanas como ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” o que nos leva a entender que a construção do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos é o resultado do meio social em que estão inseridos. De acordo com Goularte (2017, p. 9) Bronckart “considera os processos de socialização e individuação como vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano”, por isso o processo social no qual o indivíduo tem o seu contato com o mundo é de fundamental relevância para o seu desenvolvimento no processo individual como indivíduo, assim um está em total contato com o outro.

Além do mais, o interacionismo sociodiscursivo possui três níveis de análise, o primeiro deles decaí sobre a vida social dos indivíduos, sua formação como ser social (fatos sociais; atividades coletivas e gerais; atividades de linguagem; mundos formais). O segundo nível de análise está relacionado ao processo de mediação formativa, é a forma como os indivíduos interagem, recebem os novos indivíduos que estão chegando. Já o terceiro nível de análise envolve os efeitos que essa mediação formativa traz para os indivíduos nesse processo, sua formação como ser individual e coletivo, além de verificar as transformações que o psiquismo passa nesse processo.

É por isso que “no processo de desenvolvimento do indivíduo, sua participação em diferentes atividades sociais lhe possibilita a construção de conhecimentos sobre os gêneros e sobre os esquemas para a sua utilização, sendo os gêneros considerados ferramentas” (SCHNEUWLY *apud*

MUNIZ-OLIVEIRA, 1994, p. 77). Com isso chegamos a abordagem dos gêneros discursivos como fator mediador no processo de interação entre os indivíduos, é a partir deles que os indivíduos irão trazer à tona o que sabem para compartilhar com outros e formular os novos conhecimentos após essa troca de saberes.

Por isso “acreditamos que o gênero pode ser considerado uma unidade de ensino, visando formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, podendo transformar o mundo e sendo transformados por ele” (ABREU-TARDELLI *apud* MUNIZ-OLIVEIRA, 2007, p. 77 e 78). Por isso trabalhar os diferentes tipos de gêneros discursivos em sala de aula é um recurso indispensável no ensino-aprendizagem dos indivíduos que estão no processo de desenvolvimento cognitivo, pois os prepararam para os diferentes contextos podendo assim molda-los e sendo moldados por eles.

Desta forma, a elaboração de uma sequência didática (SD) voltada para o ensino de um determinado gênero textual pode ser “compreendido como o levantamento das características de um determinado gênero em todas as suas dimensões, configurando em um processo fundamental para que se possa elaborar uma série de atividades” (MUNIZ-OLIVEIRA; BARRICELLI, 2009, p. 83), na qual são abordadas o tema geral que irá guiar tão (SD), o gênero que será trabalhado, além de atividades extras para que ocorra um melhor entendimento do que foi abordado durante as aulas. O que nos leva a crer que utilizar uma (SD) baseada em um gênero textual é um modelo importante na formação do indivíduo como ser responsável por seus conhecimentos prévios e novos durante o processo de interação com outros e com o mundo.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Com o que foi abordado em discursões a partir de textos que embasam este trabalho, foi elaborada uma SD sob os pressupostos do ISD a partir do gênero textual receita culinária. A SD foi aplicada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, no município de Cruz do Espírito Santo-PB, durante 6 aulas, abordando o tema “Healthy Life”. Durante a aplicação da SD tivemos a oportunidade de identificar o texto receita culinária no ambiente escolar, adquirindo um novo vocabulário relacionado às frutas em inglês, além de conhecer os sons vocálicos do inglês norte americano (*North American English - NAE*).

Para iniciarmos os relatos, segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 81) “as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”, por isso que se fez necessária a utilização de uma sequência didática para que os alunos conhecessem um gênero textual não muito convencional em sala de aula. Na primeira aula da SD foi apresentado para os alunos duas imagens que estavam relacionadas ao conteúdo que foi abordado nas aulas (o que essas imagens sugerem/mostram? o que elas significam para vocês? quais são as consequências das nossas escolhas?). Depois de apresentar as primeiras imagens outra imagem foi mostrada aos alunos e mais questões foram propostas (qual é o sentido da imagem? no que a imagem se relaciona às outras imagens?). Os aprendizes participaram abertamente dos questionamentos além de trazerem à tona outras questões e experiências de suas próprias vidas.

De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 84), “a apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. O que fizemos após o contato inicial com o conteúdo que a ser trabalhado em sala de aula, foi apresentar o tema de da SD, “Healthy Life”. Outras questões foram citadas e os alunos foram respondendo à medida que elas eram feitas (o que precisamos fazer para termos uma vida saudável? vocês possuem uma vida saudável? conhecem alguém que tem uma vida saudável?). Foram citadas pessoas que conhecem que levam uma vida saudável e outras que não, os alunos relataram também que não consideram levar uma vida saudável, comentaram alguns dos elementos necessários para se ter uma vida saudável, além de falar que gostariam de ter uma vida saudável, mas comer *fast food*, assistir TV e teclar no celular, componentes para uma vida sedentária, também é muito bom. O que convém salientar é que,

a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprias ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 86 e 87).

Então, partimos para o texto do gênero discursivo receita culinária, no primeiro contato com o texto eles se sentiram confortáveis com a estrutura dele, pois difere dos textos que geralmente são abordados em sala de aula como: contos, crônicas, entre outros. Porém, todos os alunos, a medida em que faziam uma leitura compartilhada, mostravam suas capacidades e dificuldades em ler e compreender um texto em uma segunda língua, no caso, a língua inglesa. Após a leitura, partimos para a compreensão do texto com a identificação das palavras que os alunos já conheciam, até as

que eles não conheciam. Assim, entendendo do que se tratava o texto, no caso uma receita culinária de salada de frutas, seguimos os passos contidos na receita. Além disso, identificamos as frutas que eram necessárias para a elaboração da salada de frutas, o que nos levou a conhecer os nomes de frutas em língua inglesa.

Imagem 1: Vídeo e leitura do texto



Fonte: Acervo pessoal

Já que foi utilizado o gênero textual receita culinária, optamos por mostrar um vídeo sobre como preparar uma salada de frutas, contento os passos relatados no texto lido e compreendido. Além do primeiro vídeo, outro foi inserido na aula mostrando os nomes das frutas em língua inglesa. Após a exibição, foi mostrado um slide contendo os nomes de frutas para que ficasse mais clara a compreensão.

Imagem 2 - Fazendo picolés de frutas

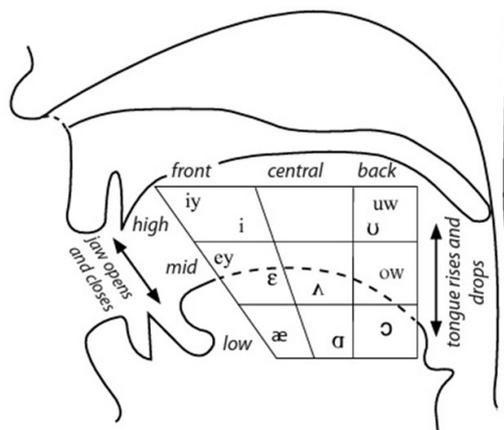


Fonte: Acervo pessoal

Além do contato com os vídeos e com os nomes das frutas em sua forma escrita, foi proposto o preparo de um picolé de frutas, que os próprios alunos fizeram durante uma das aulas da SD. Isto os tornou mais envolvidos com a temática das aulas e ainda mais participativos. Usando algumas das frutas abordadas nas aulas, foi introduzida a diferença entre os sons vocálicos do português brasileiro e do inglês norte americano mostrando a quantidade e a escrita de cada um, depois dessa introdução sobre os sons vocálicos do inglês norte americano foi mostrado um vídeo com esses sons e para cada som um exemplo.

Como já foi mencionado acima, os sons vocálicos foram mostrados aos alunos, mas antes de apresentar as vogais específicas que foram selecionadas para trabalhar dentro da SD em sala de aula, algumas características delas são importantes mencionar. Os sons vocálicos do inglês norte americano (*North American English - NAE*) podem ser simples ou ditongos, e em alguns casos tritongos, porém vamos nos deter aos dois primeiros. Além disto, as vogais podem ser identificadas pela forma dos lábios (*rounded, spread, neutral*), pela posição da língua (*close, mid, open*) e pelas partes da língua (*front, central, back*) que são utilizadas na articulação dessas vogais. Tanto as vogais simples como os ditongos (/ɪ/, /ə/, /æ/, /ʌ/, /u:/, /ʊ/, /ɑ:/, /i:/, /ɔ:/, /e/, /ɪə/, /ʊə/, /eə/, /eɪ/, /ɔɪ/, /aɪ/, /əʊ/, /aʊ/) foram mostrados aos alunos juntamente com exemplos que contém cada som determinado. Também apresentamos o diagrama das vogais, bem como sua concepção e utilização para a compreensão dos sons vocálicos.

Imagem 3 – As vogais de um ângulo lateral



Celce-Murcia (2010, p.116)

Cada vogal possui suas características específicas, a primeira a ser apresentada aqui é o /i:/ uma vogal simples, com o som longo, na qual é articulada na região da língua conhecida como *front*, é uma *close vowel*, cujo os lábios, no momento da articulação estão na posição *spread*, exemplos “*heat, be*” (CELCE-MURCIA, 2010, p. 115, itálico e grifo meu). O /ɪ/ uma vogal simples, com o som curto, articulada na posição da língua chamada de *centre*, é uma *mid vowel*, cujo os lábios na hora da articulação estão *spread*. Exemplos “*fit, tin*” (CELCE-MURCIA, 2010, p. 115, itálico e grifo meu). Já o /ʊ/ é uma vogal simples e curta, é articulada na posição da língua chamada de *back*, é uma *back vowel*, cujo os lábios na hora da articulação estão no formato *rounded*, exemplos “*look, wool*” (CELCE-MURCIA, 2010, p. 115, itálico e grifo meu). Outra vogal cujo os lábios ficam no formato *rounded* no momento da articulação é /u:/, vogal simples e longa, também articulada na posição *back* da língua, além de ser uma *close vowel*, exemplos “*blue, room*” (CELCE-MURCIA, 2010, p. 115, itálico e grifo meu).

Outro som é o /e/, articulado na posição *front* da língua, além de ser uma *mid vowel* e os lábios ficarem no formato *spread* no momento da articulação. Trata-se de uma vogal simples e curta, exemplos “*bed, bet*” (CELCE-MURCIA, 2010, p. 126, itálico e grifo meu). O /æ/ é uma vogal simples e curta, sua articulação é feita com a posição da língua chamada *front*, além de ser uma *open vowel* e seus lábios ficarem no formato *neutral*, exemplos “*bang, bad*” (CELCE-MURCIA, 2010, p. 126, itálico e grifo meu).

Como foi citado anteriormente, usamos algumas das frutas mencionadas nas aulas e a partir delas foram trabalhados especificamente três sons vocálicos do inglês norte americano dos quais já foram apresentados, /ɪ/, /e/, /æ/ dos quais as palavras *pineapple, apple, melon, lemon, cherry* e

strawberry foram as escolhidas para que se identificassem esses símbolos fonéticos. Depois deste contato com os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (IPA), sugerimos um exercício para que fosse identificado se houve a compreensão do texto e dos sons vocálicos no inglês norte americano, o que gerou algumas dificuldades, mas mesmo assim tiveram um bom desempenho na hora da resolução das questões contidas no exercício.

Imagem 4 - Jogando com os sons vocálicos



Fonte: Acervo pessoal.

Esta experiência comprovou que “é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 89). Por isso, além do preparo dos picolés e da atividade escrita foi passada a elaboração de um texto do mesmo gênero trabalhado durante as aulas da SD e para uma melhor compreensão do que foi abordado. Houve a participação dos alunos em atividades lúdicas, como jogos de dominó, jogo da velha e da memória que foram adaptados com a temática da SD, o que gerou um grande entusiasmo além de notar que ocorreu um bom desempenho e aquisição do novo conhecimento trabalhado em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades propostas na sequência didática constatamos que é importante trabalhar os gêneros discursivos na sala de aula, pois estes funcionam como recursos para conectar a realidade dos alunos aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, identificamos o desenvolvimento social e individual dos aprendizes no decorrer da aplicação da sequência didática, levando em consideração os seus conhecimentos prévios e concebendo os novos conhecimentos através do gênero discursivo estudado.

Além do mais, foi possível trabalhar em a sala de aula os sons vocálicos do inglês norte americano (*North American English - NAE*), mostrando e identificando junto com os alunos as diferenças e semelhanças que eles possuem em relação aos sons vocálicos do português brasileiro. É importante frisar que não existe apenas essa variante do inglês, mas por questões didáticas relacionados ao aporte teórico escolhido para a introdução do estudo das vogais, ela foi a selecionada a ser trabalhada em sala de aula. No entanto, estamos sempre atentos a explicar a referida escolha aos alunos, deixando-os cientes da grande possibilidade de escolha de variantes da língua inglesa a serem estudadas, além de todos os componentes culturais, políticos e ideológicos que uma determinada língua carrega.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

CELCE-MURCIA, Marianne et al. **Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide**. Cambridge University Press. Cambridge, Reino Unido, 2010.

GOULARTE, Raquel da Silva. **Interação, Interacionismos: Situando o Interacionismo Sociodiscursivo**. Disponível em <<http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos10/raquel.pdf.pdf>> Acessado em 20 de março de 2017.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O Interacionismo Sociodiscursivo: Elaboração de Modelo Didático para o Ensino de Gêneros Textuais**. Disponível em <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/641/377>> Acessado em 27 de março de 2017.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

