

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
RIO GRANDE DO SUL  
CAMPUS FELIZ  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS**

**Débora Bernardi**

**O TRATAMENTO DA PRONÚNCIA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA COLEÇÃO  
DE MATERIAL DIDÁTICO BRASILEIRO VOLTADA PARA O ENSINO MÉDIO**

**Feliz  
2019**

DÉBORA BERNARDI

**O TRATAMENTO DA PRONÚNCIA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA COLEÇÃO  
DE MATERIAL DIDÁTICO BRASILEIRO VOLTADA PARA O ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado junto ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, como requisito à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Me. Cristiano da Silveira Pereira

**Feliz  
2019**

Débora Bernardi

**O TRATAMENTO DA PRONÚNCIA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA COLEÇÃO  
DE MATERIAL DIDÁTICO BRASILEIRO VOLTADA PARA O ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul como requisito à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Me. Cristiano da Silveira Pereira (Orientador – IFRS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Helena Hahn Nonnenmacher – IFRS

---

Prof. Dr. Reiner Vinicius Perozzo – UFRGS

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer, primeiramente, às pessoas que estiveram ao meu lado em todos os momentos dessa caminhada e que jamais mediram esforços para me ajudar: meus pais e meus irmãos. Vocês foram essenciais durante esse percurso. Obrigada pelo apoio e incentivo intermináveis.

A meu orientador, Me. Cristiano da Silveira Pereira, que esteve sempre disposto e envolvido com o desenvolvimento do trabalho. Muito obrigada pela confiança, suporte, incentivo e por abraçar essa causa comigo!

Agradeço também ao IFRS – Câmpus Feliz – e todo seu corpo docente, especialmente aos professores que fazem parte do curso de Letras e que foram meus professores. Meu muito obrigado por terem contribuído tanto com a minha formação acadêmica e, sem dúvidas, com o meu crescimento pessoal ao longo do curso.

Em especial, à professora que, juntamente comigo, deu início ao projeto deste trabalho: Dra. Elisa Marchioro Stumpf, obrigada pelas contribuições e excelência.

Ao meu namorado, amigos e colegas, sou grata pela contribuição de todos vocês ao longo dessa trajetória. Obrigada pelos momentos de descontração, conversas, risadas e apoio recebidos em todas as situações, vocês foram (e são) incríveis.

## RESUMO

Sabe-se que, ao aprendermos um segundo idioma, um dos maiores objetivos almejados pelos aprendizes é conseguir comunicar-se através da fala. Ou seja, busca-se a capacidade de entender e fazer-se entendido no momento da comunicação oral do idioma em questão. Para isso, é fundamental que aspectos como a pronúncia sejam bem trabalhados e articulados, uma vez que podem influenciar na inteligibilidade do falante. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva averiguar de que maneira são abordados os aspectos relacionados à pronúncia em atividades de uma coleção de livros didáticos voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira para brasileiros. A justificativa para tal objetivo encontra-se articulada ao fato de que nós, enquanto brasileiros aprendizes do inglês como língua estrangeira, realizamos diferentes transferências fonético-fonológicas e grafo-fônico-fonológicas da nossa língua materna para a língua estrangeira (ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009). Nesse contexto, faz-se necessário observar se as atividades propostas pelo material didático são de fato relevantes e suprem as necessidades dos falantes de português brasileiro, tendo em vista que a pronúncia está altamente articulada à inteligibilidade, que é decisiva nos momentos comunicativos. Foram utilizados como base para análise das atividades dos livros didáticos nove processos fonético-fonológicos e grafo-fônico-fonológicos realizados por falantes de português brasileiro (PB) durante o aprendizado de inglês, elencados por Zimmer, Silveira e Alves (2009). Os resultados encontrados apontam que a coleção, de fato, aborda os fatores relacionados à pronúncia. Porém, análises mais aprofundadas apontaram que o livro didático não contempla todas as transferências realizadas da L1 para LE.

**Palavras-chave:** Livro didático. Pronúncia. Transferência fonético-fonológica. Transferência grafo-fônico-fonológica.

## ABSTRACT

It is known that, when learning a second language, one of the biggest aims students may have is being able to communicate through speaking. That is, they look for the capacity of understanding and being understood at the moment they are communicating orally using the target language. This is why crucial aspects such as pronunciation have to be studied and need to receive special attention once they can interfere on student's intelligibility. With this in mind, the present work aims at inquiring in what way aspects related to pronunciation are approached in a collection of textbooks aimed to the teaching of English language as a second language for Brazilian learners. The justification for this objective is linked to the fact that we, as Brazilian learners of English as a second language, produce different phonetic-phonological and grafo-phonic-phonological transferences from our mother language to the foreign language we are learning (ZIMMER, SILVEIRA E ALVES, 2009). In this regard, it was necessary to scrutinize whether the activities provided by the material were relevant and useful and if they supplied Brazilian Portuguese speakers' necessities, having in mind that pronunciation is connected to intelligibility, which is essential for communication contexts. For the analysis of the books, 9 transferences performed by Brazilian Portuguese speakers while learning English, discussed by Zimmer, Silveira e Alves (2009) were used to analyze the activities found. The results show that the collection does approach aspects related to pronunciation, but deeper analyses indicate the material does not consider all the difficulties and issues Brazilian learners may have when it comes to transferring features related to pronunciation from L1 to a foreign language.

**Keywords:** English textbook. Pronunciation. Phonetic-phonological transferences. Grafo-phonic-phonological transferences.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coleção <i>Alive High</i> .....	31
Figura 2 – Atividade 1 (Grupo A).....	40
Figura 3 – Atividade 2 (Grupo A).....	41
Figura 4 – Atividade 3 (Grupo A).....	42
Figura 5 – Atividade 4 (Grupo A).....	43
Figura 6 – Atividade 5 (Grupo A).....	44
Figura 7 – Atividade 6 (Grupo A).....	45
Figura 8 – Atividade 7 (Grupo A).....	46
Figura 9 – Atividade 8 (Grupo A).....	48
Figura 10 – Atividade 9 (Grupo A).....	49
Figura 11 – Atividade 10 (Grupo A).....	50
Figura 12 – Atividade 11 (Grupo A).....	52
Figura 13 – Atividade 12 (Grupo A).....	53
Figura 14 – Atividade 13 (Grupo A).....	54
Figura 15 – Atividade 14 (Grupo B).....	55
Figura 16 – Atividade 15 (Grupo B).....	57
Figura 17 – Atividade 16 (Grupo B).....	58
Figura 18 – Atividade 17 (Grupo B).....	59
Figura 19 – Atividade 18 (Grupo C).....	60
Figura 20 – Atividade 19 (Grupo C).....	62
Figura 21 – Atividade 20 (Grupo C).....	63
Figura 22 – Atividade 21 (Grupo C).....	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de processos de transferência de produção fonética.....	15
Quadro 2 – Exemplos da ocorrência da consoante /ŋ/ em palavras do inglês .....	19
Quadro 3 – Exemplos de desvozeamento terminal.....	21
Quadro 4 – A pronúncia do morfema ‘-ed’ .....	26
Quadro 5 – Grupos.....	34
Quadro 6 – Dados do livro 1.....	36
Quadro 7 – Dados do livro 2.....	37
Quadro 8 – Dados do livro 3.....	38

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>13</b>
2.1	O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	13
2.2	OS NÍVEIS PROSÓDICOS E OS TIPOS DE TRANSFERÊNCIAS .....	14
2.3	AS TRANSFERÊNCIAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA O INGLÊS	15
<b>2.3.1</b>	<b>Os processos de transferência no nível segmental</b> .....	<b>17</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Os processos de transferência no nível suprasegmental</b> .....	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>29</b>
3.1	OS LIVROS DIDÁTICOS E O PNLD .....	29
3.2	A COLEÇÃO 'ALIVE HIGH' .....	31
3.3	CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS PARA SELEÇÃO DAS ATIVIDADES ANALISADAS.....	33
3.4	A ANÁLISE DOS DADOS .....	33
<b>4</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>36</b>
4.1	LEVANTAMENTO DE DADOS .....	36
4.2	ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ACORDO COM OS GRUPOS A, B E C ....	39
<b>4.2.1</b>	<b>Atividades atribuídas ao grupo A</b> .....	<b>39</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Atividades atribuídas ao grupo B</b> .....	<b>54</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Atividades atribuídas ao grupo C</b> .....	<b>60</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>65</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Embora muitas vezes encontrado em atividades de segundo plano, o *speaking*, segundo Penny Ur (1991, p. 120), parece ser intuitivamente uma das habilidades mais importantes durante o ensino de uma língua, pois “people who know a language are referred to as ‘speakers’ of that language, as if speaking included all other kinds of knowing: and many if not most foreign learners are primarily interested in learning to speak”<sup>1</sup>. Em outras palavras, aprender a falar uma língua é o desejo de muitos que procuram um segundo idioma. Levando em consideração atividades que envolvem a oralidade, Ur (1991) ressalta que existem características que podem otimizar as tarefas de produção oral. Entretanto, ela também aponta muitos aspectos que não contribuem para desenvolver a oralidade e que podem ser diagnosticados ao se realizarem atividades comunicativas, como a inibição dos alunos, o uso da língua materna, a baixa participação dos alunos ou, até mesmo, atividades que envolvam tópicos que os alunos não tenham nada a dizer.

Pensando nesse contexto, questões referentes ao ensino de comunicação oral e de pronúncia em língua inglesa são consideradas como assuntos delicados (BAUER, 2010) quando tomamos como ponto de partida dessa discussão o contexto de escolas públicas brasileiras, nas quais tais habilidades são muitas vezes marginalizadas. Segundo Paiva (2009, p. 33),

A sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e que nem sempre são de interesse do aluno.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) demonstram consciência de que há algum tempo o ensino “acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir e falar a língua estrangeira” (BRASIL, 2000, p. 28). Isso é justificado conforme a realidade observada nas escolas públicas atualmente. Fatores como salas lotadas, falta de material adequado, curto tempo de aula e professores despreparados se enquadram

---

<sup>1</sup> Pessoas que sabem uma língua são referidas como ‘falantes’ daquela mesma língua, como se a fala envolvesse todos os outros tipos de conhecimento: e muitos, se não a maioria dos aprendizes, estão interessados primeiramente em falar.

como complicadores para o desenvolvimento de uma prática que não ultrapasse o desenvolvimento de apenas uma habilidade: a leitura. (OLIVEIRA, 2009 apud GUEDES; RAMOS, 2009).

Outro possível fator que nos ajuda a compreender essa organização escolar que enfoca na habilidade da leitura, articulada ao ensino de regras gramaticais, está altamente vinculado às necessidades dos alunos com relação ao futuro imediato. Ou seja, ensina-se o que será útil para fins como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, nos quais a habilidade oral e, dentro dela, aspectos fonológicos não serão considerados.

Apesar de pouco mencionada nos PCNs, sabe-se da importância do desenvolvimento da habilidade oral, uma vez que é articulado ao *speaking* que encontramos outro fator extremamente essencial: a pronúncia. Ela desempenha um papel fundamental no que diz respeito às influências sofridas da língua materna enquanto aprendizes de uma língua estrangeira. Conforme Celce-Murcia et al. (2010), o objetivo do ensino de pronúncia não é fazer com que os alunos soem como falantes nativos, mas, sim, possibilitar que sejam compreendidos ao se comunicarem.

Em outras palavras, a pronúncia inteligível é um componente essencial à comunicação. Não somente para produção oral, mas também para a compreensão auditiva, a inteligibilidade torna-se fundamental. Conforme Bauer (2010), a inteligibilidade diz respeito à habilidade do aprendiz em se fazer entendido. Considerando tal fator, faz-se necessário que recebam atenção especial os aspectos que interfiram na pronúncia; logo, na inteligibilidade do falante. Um desses aspectos diz respeito às transferências fonético-fonológicas e grafo-fônico-fonológicas realizadas da língua materna para a língua estrangeira. Esses processos de transferência devem-se ao fato de que as línguas materna (L1) e estrangeira (LE) são diferentes, e, por esse motivo, os aprendizes podem apresentar dificuldades que causam problemas de inteligibilidade (BAUER, 2010).

Diferente do senso comum, segundo Guedes e Ramos (2009), a pronúncia não diz respeito à questão de que existe um “único” inglês. A língua inglesa é falada e esse fator é o suficiente para que existam inúmeras variedades, assim como ocorre com o Português Brasileiro (PB) e qualquer outro idioma. A pronúncia, nesse sentido, se concebe como um fator essencial e muitas vezes decisivo no que diz

respeito à inteligibilidade, conforme já mencionamos. A proposta desse estudo não é afirmar que se espera que o nível do ensino de pronúncia atinja um determinado padrão ou, então, que os alunos soem como falantes nativos, mas, sim, salientar a sua importância, uma vez que a pronúncia está relacionada com a inteligibilidade, que é decisiva no entender e fazer-se entendido no momento da comunicação oral.

Ao articularmos tal premissa ao contexto das escolas públicas de ensino médio e às aulas de língua estrangeira (LE), fatores que são de extrema importância, como atividades orais e a pronúncia, acabam não sendo trabalhados por muitos motivos já elencados anteriormente. Um dos fatores que pode ser destacado com relação à problemática diz respeito ao livro didático utilizado em sala de aula. Muitas vezes, tal material carece de atividades que, de fato, envolvam questões voltadas para desenvolver o *speaking* ou, então, sanar possíveis variantes relacionadas à pronúncia.

Pensando nessa problemática, o presente trabalho tem como intuito realizar uma análise de uma série composta por três livros didáticos de língua inglesa voltados para as escolas públicas de Ensino Médio (EM). Neles, serão analisadas as tarefas que envolvem a pronúncia. Os livros são referenciados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). O PNLD é designado a avaliar e disponibilizar obras didáticas à prática educativa, de forma gratuita, a escolas públicas de educação básica. A coleção escolhida é a *Alive High*, de Vera Menezes, Junia Braga, Ronaldo Gomes, Marisa Carneiro, Marcos Racilan e Magda Velloso.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o tratamento dado à habilidade de pronúncia em três livros didáticos de uma mesma série, voltados para o Ensino Médio, utilizados em uma escola pública, de forma a:

- a) analisar se e como os aspectos fonológicos são abordados;
- b) classificar as tarefas de acordo com os níveis segmentais ou suprasegmentais;
- c) verificar a pertinência dos aspectos abordados tendo em vista os processos de transferência fonético-fonológicos e grafo-fônico-fonológicos realizados por falantes do português brasileiro.

Cabe aqui salientar que a escolha do material se deu pela sua referência pelo PNLD e, também, por ser um material elaborado por autores brasileiros, fator

decisivo justamente por se pensar no foco da análise de atividades que envolvam a pronúncia, suas dificuldades e as transferências fonético-fonológicas e grafo-fônico-fonológicas que os falantes do português brasileiro realizam no momento da aprendizagem do inglês. Nesse sentido, como hipótese inicial, espera-se que o livro ilustre tal premissa e que apresente tarefas que ajudem os alunos.

Dessa forma, no Capítulo 2, serão abordadas questões voltadas ao ensino de línguas estrangeiras, bem como as transferências realizadas do português brasileiro para o inglês no momento de aprendizagem e, também, trataremos dos níveis prosódicos nos quais as transferências ocorrem. No Capítulo 3, apresentaremos os procedimentos metodológicos abordados na presente pesquisa. No Capítulo 4, serão apresentados e discutidos os resultados dos levantamentos realizados dos livros didáticos selecionados. E, por fim, apresentaremos as considerações finais do trabalho.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O capítulo apresentará os níveis prosódicos e as transferências realizadas do português brasileiro (PB) para a língua inglesa.

### 2.1 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao considerarmos o ensino de línguas estrangeiras (LE), é possível destacar que a pronúncia é uma área que começou a ser estudada há muito tempo, mas a devida atenção lhe foi dada recentemente. Segundo Celce-Murcia et al. (2010), a gramática e o vocabulário eram estudados mais estudados, fazendo com que ambos fossem mais bem compreendidos e dominados pelos professores de LE. Não é por acaso que tal configuração ainda se faça presente nos dias de hoje, quando analisamos alguns contextos de ensino conforme já mencionados.

De acordo com Celce-Murcia et al. (2010), foram desenvolvidas duas abordagens na área do ensino de língua, mais especificamente para o ensino de pronúncia: o *Intuitive-Imitative Approach* e o *Analytic-Linguistic Approach*. A primeira abordagem mencionada depende da habilidade do aprendiz em escutar e imitar os sons e ritmos da língua alvo sem informações explícitas. Dessa forma, o método pressupõe a disponibilidade de bons modelos para serem escutados, bem como CDs e DVDs. Já a segunda, que complementa a primeira, utiliza ferramentas como o alfabeto fonético, descrições articulatórias, tabelas relacionadas ao aparato vocal, que auxiliam na questão de ouvir, imitar e produzir. Esta abordagem também mostra e direciona a atenção dos aprendizes para os sons e ritmo da língua-alvo aos aprendizes. (CELCE-MURCIA et al., 2010).

Pensando nesse sentido, a série composta por três livros didáticos *Alive High*, selecionada para análise no presente trabalho, encontra-se de acordo com o *Analytic-Linguistic Approach*, pois os livros apresentam para além da possibilidade dos áudios (CDs), atividades envolvendo o alfabeto fonético e atividades que incluem também os sons e o ritmo da língua inglesa.

Ainda levando em consideração a recente atenção que a pronúncia começou a receber, Lopes (1997, p. 21) afirma que “Pronunciation plays an important role in language teaching. Bad pronunciation may impair communication or cause the

speaker anxiety or even humiliation as he may be made fun of”<sup>2</sup>. Tal afirmação vai ao encontro do fator aqui já mencionado, a inteligibilidade.

Pensando nas dificuldades apresentadas pelos falantes do PB enquanto aprendizes do inglês no fator pronúncia, faz-se necessário abordar os tipos de transferências realizadas da L1 para LE, mais especificamente para língua inglesa, e os níveis prosódicos dos quais essas transferências fazem parte.

## 2.2 OS NÍVEIS PROSÓDICOS E OS TIPOS DE TRANSFERÊNCIAS

Existem inúmeros tipos de transferências realizadas da L1 para LE que podem interferir na produção oral e também na decodificação da mesma. Essas transferências realizadas podem ocorrer através de dois níveis prosódicos diferentes, no nível segmental ou no suprasegmental.

O nível prosódico segmental (SE) diz respeito ao inventário de vogais e consoantes de uma língua, que constituem suas unidades elementares. Dessa forma, o nível SE “se atribui às características de um único segmento isolado.” (BAUER, 2010, p. 18).

Já o nível prosódico suprasegmental (SO) está relacionado aos fenômenos de entonação e ritmo, ou seja, transpassam os segmentos isolados no ato da fala. (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 41).

Segundo Zimmer, Silveira e Alves (2009), existem dois tipos de transferências de ordem fônica: a transferência fonético-fonológica e a grafo-fônico-fonológica. A primeira se dá através das diferenças do sistema de som da LE, fazendo com que o aprendiz transfira características de sua língua materna, em termos de produção e percepção, para a LE. Em suma, tal tipo de transferência está articulada “[...] à tendência de o aprendiz brasileiro realizar e perceber os sons da língua-alvo a partir de seu inventário de língua materna”. (BAUER, 2010, p. 28).

Já o segundo tipo de transferência está articulado à forma grafada, que leva o aprendiz a “produzir a palavra em função dos padrões de correspondência entre grafema e fonema da língua materna”. (BAUER, 2010, p. 27). Vale salientar que

---

<sup>2</sup> A pronúncia desempenha um papel importante no ensino de línguas. A pronúncia inadequada pode prejudicar a comunicação ou causar ansiedade ou, até mesmo, humilhação ao falante, pois ele pode ser ridicularizado.

esses dois tipos de transferência podem ocorrer tanto de forma isolada quanto de forma conjunta.

### 2.3 AS TRANSFERÊNCIAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA O INGLÊS

De acordo com a classificação realizada por Zimmer, Silveira e Alves (2009), são nove os processos de transferência de produção do português brasileiro (PB) para o inglês americano (IA). Todos serão averiguados neste trabalho, conforme mencionados no Quadro 1.

**Quadro 1 – Lista de processos de transferência de produção**

(continua)

PROCESSO	EXEMPLO	ESTUDOS EMPÍRICOS
1) Simplificação silábica	[ist] para [st] ex.: <i>start</i> ['istart] [pi] para [p] ex.: <i>tape</i> ['tʰeɪpi]	Major, 1986, 1990; Rabello, 1997; Baptista e Silva Filho, 1998; Silveira, 2004; Zimmer, 2004, 2007.
2) Mudança consonantal (substituições)	[h], [x] para [r] ex.: <i>ripe</i> [haɪp] [t], [s], ou [f] para [θ] ex.: <i>think</i> [tɪŋk] [d], [z] ou [v] para [ð] ex.: <i>this</i> [dɪs]	Major, 1987; Jenkins, 2000; Best <i>et al.</i> , 2001; Zimmer, 2004; Reis, 2006.
3) A não-aspiração das plosivas surdas em posição inicial ou em sílaba tônica	[t] para [tʰ] ex.: <i>tea</i> [ti]; <i>attend</i> [ə'tɛnd]	Nathan <i>et al.</i> , 1987; Zimmer, 2004; Bettoni-Techio, 2005.

(conclusão)

4) Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras	[s] para [z] ex.: <i>does</i> [dʌs]  [k] para [g] ex.: <i>dog</i> [dɔk]	Eckman, 1981, 1987; Jenkins, 2000; Koerich, 2002; Silveira, 2004; Zimmer e Alves, 2007.
5) Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final	[w] ou [ʊ] para [ɫ] or [l] ex.: <i>feel</i> [fiʊ]	Jenkins, 2000; Zimmer, 2004; Baratiere, 2006.
6) Vocalização das nasais finais	[ỹ] ou [w̃] para [m] ou [n] ex.: <i>team</i> [tiỹ]; <i>moon</i> [mũw̃]	Kluge, 2004; Zimmer, 2004.
7) Paragoge consonantal velar	[ŋg] para [ŋ] ex.: <i>sing</i> [siŋg]	Silveira, 2004, 2007; Zimmer, 2004.
8) Assimilação vocálica	[ʌ] para [ʊ] ex.: <i>put</i> [pʰʌt]  [ɛ] para [æ] ex.: <i>bad</i> [bɛd]	Baptista, 1992, 2000; Bion, Escudero, Raubere Baptista, 2006; Zimmer, 2004, 2007; Zimmer e Bion, 2007; Nobre- Oliveira, 2007.
9) Epêntese interconsonantal (morfema – ed)	[id] ou [ed] para [d] ou [t] ex.: <i>danced</i> [ˈdænsed]; <i>worked</i> [ˈwɜrked]	Alves, 2004; Delatorre, 2006; Frese, 2006.

Fonte: adaptado de Zimmer; Silveira; Alves (2009, p. 21).

Tais transferências serão aqui mostradas e, em seguida, uma breve explicação de cada uma delas será realizada levando em consideração os dois tipos de transferências existentes anteriormente mencionados. A explicação desses

fatores se concebe como importante para que consigamos clarear, de forma objetiva, quais as reais dificuldades apresentadas por falantes do português brasileiro com relação ao inglês, uma vez que determinadas diferenças podem influenciar na inteligibilidade. Além disso, as transferências serão norteadoras para a análise que será realizada nas tarefas que constituem o material didático selecionado para esta pesquisa.

### 2.3.1 Os processos de transferência no nível segmental

Segundo Bauer (2010), ao analisarmos os inventários fonéticos do português brasileiro (PB) e do inglês americano (IA), podemos destacar algumas semelhanças e diferenças. Serão as diferenças que, muitas vezes não percebidas pelos falantes do PB aprendizes do inglês, levarão à ocorrência de transferência fonético-fonológica. Um exemplo desse tipo de transferência seriam os fonemas /θ/ e /ð/, dois sons não existentes no inventário do PB, que podem ser encontrados em palavras como *thumb* [θʌm] e *mother* [mʌðər]. Assim, transferimos um fonema desvozeado para produzir o som /θ/ e um fonema vozeado para produzir o som /ð/, conforme nos exemplos mencionados que poderiam ser produzidos como [tʌm] e [mʌdər].

Iremos agora explicar e exemplificar as transferências de nível segmental para demonstrar como os falantes do PB, aprendizes do inglês como língua estrangeira, lidam com as diferenças encontradas entre a língua-alvo e sua língua materna.

#### 2.3.1.1 A não-aspiração das plosivas surdas

Levando em consideração a não existência de distintividade em relação às plosivas aspiradas no PB, existe a tendência do falante não-nativo em não aspirar as plosivas surdas /k/, /p/ e /t/ em posição inicial de palavra ou em sílaba tônica. Sendo assim, pronunciaríamos [kɑr] em vez de [kʰɑr], ao produzir a palavra *car*, e [ə'tæk] em vez de [ə'tʰæk] ao produzir a palavra *attack*.

Com relação ao tipo de transferência presente nessa produção, levando em conta os exemplos acima mencionados, podemos destacar tanto a transferência fonético-fonológica, quanto a grafo-fônico-fonológica. A primeira ocorre porque o

falante não diferencia as palavras ao escutar e ao falar – o falante percebe o som da forma que o produz em sua língua materna. Já o segundo tipo de transferência mencionado ocorre no momento da leitura dessas palavras – o falante tende a pronunciar a consoante conforme a lê. (BAUER, 2010).

### 2.3.1.2 Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final

A deslateralização, outro tipo de transferência, compreende a pronúncia do /l/ de forma distinta da produzida no inglês. Em inglês, a pronúncia do /l/ pode se dar de duas formas: o /l/ claro ou o /l/ escuro – a ocorrência deles dependerá da posição em que estiverem na sílaba. Segundo Zimmer, Silveira e Alves (2009), o /l/ claro é o mesmo que ocorre no PB em posição inicial de palavras, como, por exemplo, nas palavras ‘lápiz’ e ‘livro’. Ele pode ocorrer também, em língua inglesa, após palavras iniciadas em ‘s’, como, por exemplo, em *slide*; ou entre vogais, *belly*.

Por outro lado, o fonema /l/ escuro (*dark l*), que pode ser velarizado [ɫ], ocorre no final de sílabas, como nas palavras *call* e *feel*, e nunca ocorre antes de vogais. Tais configurações podem se mostrar como um problema para falantes brasileiros aprendizes do inglês, fazendo com que a deslateralização ocorra. Ela se dá através da mudança linguística por ser um som difícil de ser pronunciado, levando em consideração que a maioria dos brasileiros não produz o [ɫ] em sua L1 (BAUER, 2010). Nesse sentido, o /l/ velarizado é substituído por um *glide* [w], existindo a tendência de semivocalizar o /l/ – a palavra *call* [k<sup>h</sup>ɔɫ] seria então pronunciada da seguinte forma [k<sup>h</sup>ɔw], assim como no português a palavra ‘mal’ é pronunciada [maw]. Com relação ao tipo de transferência que aqui ocorre, podemos novamente destacar ambas, a grafo-fônico-fonológica, considerando que não diferenciamos os sons quando os escutamos ou lemos a palavra grafada – e a associamos com a escrita do português –, e a transferência fonético-fonológica, no sentido de que existe a dificuldade na percepção em diferenciar o /l/ nas palavras *call* e *feel* de palavras como ‘mal’ e ‘papel’, por exemplo.

### 2.3.1.3 Epêntese consonantal velar

Segundo Bauer (2010, p. 32), entende-se epêntese “como o acréscimo de um fonema no fim de uma palavra, em função, em grande parte dos casos, das diferenças dos padrões silábicos entre a L1 e a LE.” No inglês, existem três consoantes nasais /m, n, ŋ/. A consoante /m/ é uma consoante bilabial e possui o mesmo ponto de articulação das plosivas /p/ e /b/. A consoante /n/ é alveolar e corresponde ao ponto de articulação das plosivas /t/ e /d/. Por fim, /ŋ/ possui o mesmo ponto de articulação que /k/ e /g/.

Ao considerarmos tais fonemas, podemos destacar que o falante do PB não possui dificuldades em pronunciar os fonemas /m/ e /n/ em posição inicial de sílaba, porém o mesmo apresenta dificuldades quando os fonemas /m/ e /n/ encontram-se em posição final de sílaba ou de palavra – para isso acaba produzindo o /m/ da mesma forma que produz o /n/. Já a consoante /ŋ/ pode ocorrer em diferentes situações, mas nunca em posição inicial de uma sílaba. Podemos conferir as ocorrências de /ŋ/ no Quadro 2.

**Quadro 2 – Exemplos da ocorrência da consoante /ŋ/ em palavras do inglês**

A	B	C	D	E
Think	Finger	Sing	Singer	Stronger
Thank	Anger	Long	Hanger	Longer
[ŋk]	[ŋg]	[ŋ]	[ŋ]	[ŋg]

Fonte: adaptado de Zimmer; Silveira; Alves (2009, p. 32).

As palavras do quadro acima foram organizadas em grupos (A-E), de acordo com a ocorrência da nasal em questão. Esses diferentes ambientes, nos quais elas ocorrem, desempenham papel fundamental na produção oral de aprendizes brasileiros ao considerarmos que cada uma dessas categorias apresenta diferentes níveis de dificuldade para falantes do PB.

De acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009), o grupo A é caracterizado por palavras finalizadas com a mesma sequência – são palavras nas quais produzimos a nasal seguida da plosiva velar [ŋk], utilizando o mesmo ponto de articulação. Essa produção, nesse contexto, não se configura como uma dificuldade para falantes do

PB aprendizes do inglês pelo fato de a mesma sequência existir também na L1 – é o que ocorre em palavras como ‘tranco’ e ‘banca’, por exemplo. O que pode se tornar uma dificuldade é a presença das plosivas em posição final, já que no PB temos a tendência de produzir um epêntese vocálica final, como na palavra *think* ['θɪŋk].

Exatamente o mesmo ocorre com o grupo B nas palavras acima demonstradas: o encontro consonantal [ŋg] não é um problema, tendo em vista que, em termos fonológicos, existem sequências similares no PB. Exemplos dessas sequências em palavras do PB seriam ‘tango’ /tãgu/ e ‘dengo’ /dêgu/. A dificuldade que pode aparecer aqui diz respeito ao fato de que o som nasal pode não ser completamente articulado pelo falante do PB.

Já o grupo C torna-se mais complicado – é nele que ocorrerá o processo da epêntese do [g], ou seja, de adicionar um fonema em posição final de palavra. Em palavras como *sing* ['sɪŋ] e *long* ['lɒŋ] – o [g] final não deveria ser pronunciado. Porém, tal processo ocorre devido à influência da palavra escrita (transferência grafo-fônico-fonológica), e, novamente, existe a dificuldade da produção da nasal velar em posição final. (ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009).

No que diz respeito ao grupo D, palavras como *singer* ['sɪŋə] e *hanger* ['hæŋər] também são problemáticas para aprendizes brasileiros, considerando que a consoante velar [g] não é pronunciada. Mais um caso de transferência grafo-fônico-fonológica, no qual a forma grafada induz o falante a pronunciar a letra ‘g’ existente na palavra falada.

Por fim, no grupo E, os fonemas são produzidos como consoantes plosivas velares. Isso se deve ao fato de as mesmas serem de origem adjetival da raiz, como nos exemplos elencados por Zimmer, Silveira e Alves (2009) no qual *stronger* deriva do adjetivo *strong* e *longer*, de adjetivo *long*.

Em suma, a transferência grafo-fônico-fonológica ocorre em função da forma escrita, o que dificulta a produção da nasal velar em posição final de sílaba. A transferência fonético-fonológica se dá no sentido de que possuímos dificuldades em articular plenamente a nasal final.

### 2.3.1.4 Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras

O caso de transferência a ser observado é o desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras. De acordo com Bauer (2010), nossa língua materna (PB) não apresenta os sons obstruintes sonoros em posição final de palavra. Ou seja, não possuímos em nosso inventário palavras terminadas com plosivas vozeadas como [b], [d] e [g], nem com fricativas vozeadas [v], [z] e [ʒ].

Segundo Zimmer, Silveira e Alves (2009) e Bauer (2010), essas configurações podem dificultar a produção de pares mínimos, como [p]/[b] e [f]/[v] em posição final com clareza na distinção. Nesse sentido, a tendência que existe para os falantes do PB é de produzir esses sons surdos, como podemos ver nos exemplos do Quadro 3.

**Quadro 3 – Exemplos de desvozeamento terminal**

<b>PALAVRA</b>	<b>TRANSCRIÇÃO</b>	<b>APRENDIZES FALANTES DO PB</b>
Mad	[mæd]	[mæt]
Dog	[dɔg]	[dɔk]

Fonte: adaptado de Zimmer; Silveira; Alves (2009, p. 36).

Ao considerarmos esses casos, são dois os desafios que existem. Primeiro o falante precisa tomar cuidado para não realizar a inserção de um som de vogal após a consoante, como em [bɪgi], para a palavra *big*. Em seguida, faz-se necessário entender a pronúncia da consoante final. Tomando como ponto de partida o exemplo de pares mínimos, tal transferência merece atenção especial, pois há alta interferência na inteligibilidade, uma vez que o som final deles pode ser o fator distintivo entre duas palavras, como em *leave* ['li:v] e *leaf* ['li:f].

Os mesmos teóricos também apontam outro fator essencial para que os próprios falantes nativos compreendam pares como os supracitados: a diferença do comprimento das vogais que precedem o som obstruinte final – isso se deve ao fato de que as vogais do inglês são mais longas antes de sonoras e mais curtas quando seguidas de consoantes surdas.

### 2.3.1.5 Assimilação vocálica

A assimilação vocálica está relacionada ao fato de que o inglês possui um inventário vocálico maior do que o do PB. Segundo Bauer (2010), a distinção de alguns pares como [i] e [ɪ], [u] e [ʊ], [ɛ] e [æ] torna-se muito difícil. Isso se deve ao fato da existência de vogais tensas e de vogais frouxas. Nas vogais tensas observadas nesses pares, segundo Yavas (2006 apud BAUER, 2010), as vogais demandam maior esforço muscular. O que ocorre para os falantes do PB é a neutralização desse contraste, fazendo com que palavras distintas sejam pronunciadas de forma igual, ocasionando “uma assimilação em direção às características fonético-fonológicas do sistema vocálico da L1”. (BAUER, 2010, p. 36).

Dentre os pares mínimos acima mencionados, tomamos como exemplo as vogais [ɛ] e [æ], encontradas em palavras como *men* [mɛn] e *man* [mæn]. Como no inventário do PB possuímos apenas uma vogal equivalente para [ɛ], fica difícil, para alguns aprendizes, perceber que a vogal [ɛ] é pronunciada com a boca levemente mais fechada que a vogal [æ]. Outro fator que influencia é a duração de ambas as vogais; além disso, a vogal [æ] “é produzida com a língua em posição anterior e baixa”, que se assemelha com o som da palavra ‘fé’ /fɛ/. (BAUER, 2010).

Já em relação ao par das vogais [ɔ] e [ɒ], apesar de [ɔ] ser mais longa que [ɒ], ambas não apresentam problemas para os aprendizes brasileiros. As vogais médio-centrais [ʌ] e [ə] se diferenciam na altura, como em *up* [ˈʌp] e *teacher* [ˈti:tʃə]; a vogal [ə] “schwa” é mais alta que a vogal [ʌ]. Nos casos mencionados, pronunciamos as palavras de acordo com a sua grafia no PB, ou seja, temos aqui mais um exemplo de transferência grafo-fônico-fonológica.

### 2.3.1.6 Mudança consonantal

A mudança a ser descrita a seguir diz respeito à mudança consonantal – transferência do tipo fonético-fonológica. Levando em consideração as ponderações de Zimmer, Silveira e Alves (2009), consideraremos as quatro mudanças sugeridas pelos autores. Tendo em conta os falantes do PB, as principais dificuldades encontradas são a pronúncia do “th”, a pronúncia da fricativa glotal /h/, a pronúncia

dos sons róticos e, também, a mudança consonantal em palavras que contém o /t/ e o /d/, para /tʃ/ e /dʒ/.

A produção do “th” – [θ] ou [ð] – como [s], [t], [f], [d] ou [z], pode se dar por fatores diferentes. Utilizaremos os exemplos elencados por Bauer (2010) para melhor ilustrar esse processo. A palavra *think* poderia ser produzida como [tɪŋk] ou [fɪŋk]. Quando pronunciada como no primeiro exemplo, podemos considerar uma transferência grafo-fônico-fonológica, enquanto o segundo exemplo de possível produção pode ser articulado à percepção que o aluno tem de acordo com o inventário da língua materna. Se pronunciada como [sɪŋk], pode ser em função da percepção do aluno também ou, então, da articulação. O mesmo ocorre para [ð] como [t], sendo uma transferência grafo-fônico-fonológica, como em *mother* [ˈmʌðər] que poderia ser produzida como [ˈmʌtər], ou [d] e [z] como transferência de ordem fonético-fonológica, podendo ser produzida como [ˈmʌdər] ou [ˈmʌzər].

Outra mudança consonantal em questão diz respeito aos sons róticos, que compreendem os alofones do fonema /r/. Conforme mencionam Zimmer, Silveira e Alves (2009), consoante Celce-Murcia et al. (2010, tradução minha<sup>3</sup>), tal som “é produzido com a língua na posição retroflexa”. A articulação desse fonema se apresenta como difícil para falantes gaúchos. No entanto, em alguns dialetos do PB esse som acontece quando em posição final de sílaba. Caracteriza-se como uma transferência grafo-fônico-fonológica, na qual existe a tendência de realizar os sons róticos como a fricativa velar do português /x/; sendo assim, palavras como *rest* seria produzida como [xɛst].

Por fim, a última mudança consonantal aqui referida está relacionada à produção do [tʃ] em palavras que contém /t/, ou [dʒ] em palavras com /d/, quando tais plosivas antecedem o som da vogal alta /i/. Tal transferência se deve ao fato de alguns falantes do PB substituírem palavras que contenham /t/ ou /d/ pelos seus alofones [tʃ] e [dʒ]. Um bom exemplo para ilustrar a ocorrência é a palavra *teacher*, que é muitas vezes produzida como [tʃɪtʃer] (BAUER, 2010).

---

<sup>3</sup> No original: is produced with the tongue in a retroflex position, curled back in the speaker's mouth.

### 2.3.1.7 Vocalização das nasais finais

O próximo processo a ser descrito diz respeito à vocalização das nasais finais, quando em posição final de sílaba. As nasais em questão são /m/, /n/ e /ŋ/ e podem ser encontradas em palavras como *room* [ru:m], *can* [k<sup>h</sup>æŋ] e *sing* [sɪŋ]. Para ilustrar o processo, podemos utilizar como exemplo a nasal /m/, na qual os falantes do PB tendem a produzir as nasais bilabiais sem a articulação plena.

De acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009), além da não produção plena das nasais finais, muitos falantes do PB tendem a produzir um ditongo na vogal que antecede essa nasal, nesse sentido a palavra *room* [rum] seria pronunciada como [rũw] e a palavra *ten* como [têj]. Tal processo ocorre devido à transferência grafo-fônico-fonológica e, também, fonético-fonológica.

### 2.3.2 Os processos de transferência no nível suprasegmental

Conforme já constatado anteriormente, a pronúncia desempenha caráter primordial no nível segmental e, também, no suprasegmental. Isso se deve ao fato de que os problemas de comunicação podem ocorrer pela troca de fonemas em uma palavra “ou mesmo por se dar ênfase nas palavras erradas”. (BAUER, 2010, p. 41). Nesse sentido, o nível suprasegmental, segundo Celce-Murcia et al. (2010), é aquele que transcende o nível de um segmento isolado, ultrapassando o nível segmental. Ou seja, esses elementos, ao serem combinados, resultarão em sílabas, palavras e, até mesmo, sentenças. Além desses, outros fatores de extrema importância como a tonicidade, o ritmo e a entonação constituem os aspectos do nível suprasegmental. Levando em consideração tal premissa, passaremos a ilustrar em seguida as transferências de nível suprasegmental realizadas do PB para LE.

#### 2.3.2.1 Simplificação silábica

O processo a ser descrito a seguir, de nível suprasegmental, trata da simplificação do agrupamento consonantal da língua inglesa, que se dá através do fenômeno de epêntese do “schwa” ou do [i]. Ao analisarmos o inventário de sons da

língua-alvo (no caso, a língua inglesa), podemos destacar que existem apenas dois sons que não ocorrem em posição inicial ou final de sílaba. A fricativa glotal [h] não ocorre em posição de coda, enquanto a nasal velar [ŋ] não é utilizada para iniciar uma sílaba. Ao compararmos com o PB, no inglês, “podemos encontrar, na coda silábica, segmentos pertencentes a todos os modos de articulação” (BAUER, 2010, p. 42). Tal fator concebe-se como problemático para os falantes do PB, uma vez que a possibilidade de consoantes utilizadas para fechar uma sílaba é bem menor. (ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009).

Conforme Zimmer, Silveira e Alves (2009), existe dificuldade dos falantes do Português Brasileiro em pronunciar as plosivas [p], [b], [t], [d], [k] e [g] em posição final de sílaba, o que conduz a realização da epêntese de um [ə] ou [i]. Isso se deve ao fato de não possuímos palavras terminadas com sons plosivos no PB, como, por exemplo, na palavra *book*, que poderia ser produzida como [bʊki] em vez de [bʊk].

Já com relação aos encontros consonantais, segundo Bauer (2010) e consoante Zimmer, Silveira e Alves (2009), existem determinadas combinações encontradas na língua-alvo que diferem dos moldes silábicos do PB, tanto em posição final como em posição inicial de palavra, o que pode acabar causando uma inserção vocálica. Alguns exemplos das combinações acima mencionadas seriam /sp/, /sk/ e /st/, como podemos ver na ocorrência da inserção vocálica na palavra *speak* [ɪspɪki].

No que diz respeito aos *onset* triplos, como, por exemplo, em palavras que contenham sequências como [spl], *splash*; [str], *stray*; [skr], *scrap* ou [spr], *spring*, falantes do PB apresentam grandes dificuldades pelo fato de não existirem encontros de mais de duas consoantes no PB em posição inicial de palavra. Segundo Bauer (2010, p. 43):

Além disso, devemos considerar o fato de que, em um *onset* triplo, a primeira consoante é sempre /s/, consoante essa que não inicia um *onset* complexo em português. Tais ocorrências fazem com que os aprendizes tentem adaptar estratégias de reparo silábico em suas tentativas de produzir tais sequências, de modo que os falantes de PB recorram a uma simplificação silábica para adaptar a palavra da LE para o padrão da L1.

Para exemplificar tal ocorrência, podemos utilizar o exemplo mencionado por Bauer (2010). A palavra *string* [ˈstriŋ] é produzida pelos falantes do PB como

[Istringɪ], ou seja, a palavra, que é monossilábica na língua-alvo, é realizada em três sílabas.

Outro momento no qual existe a realização da epêntese vocálica é a realização das codas complexas (duplas ou triplas). Para exemplificar, a palavra *sharp* [ʃɑ:p] apresenta uma coda dupla, enquanto *first* [fɜ:rst] apresenta uma coda complexa tripla. Tendo em mente que essas combinações não são possíveis no PB, ocorre, mais uma vez, o uso da epêntese vocálica. Nesse sentido, a palavra *sharp* seria pronunciada como [ˈʃɑ:pɪ].

### 2.3.2.2 Epêntese interconsonantal na realização do sufixo ‘-ed’

O último processo a ser descrito também é um processo de transferência suprasegmental. Trata-se da formação de epêntese interconsonantal em verbos que apresentam o morfema ‘-ed’, e concebe-se como uma transferência grafo-fônico-fonológica. A produção do sufixo – ed, no inglês, ocorre de acordo com o som que encontra-se antes do morfema. Conforme Alves (2004, apud BAUER, 2010, p. 44),

O vozeamento da plosiva coronal que corresponde ao morfema depende da consoante final da raiz do verbo, de modo que se produza a plosiva como [t] depois de segmentos surdos, tais quais [p, k, f, s, ʃ, tʃ], como [ɪd] em verbos terminados em [t] ou [d], e [d] nos demais casos (ou seja, após consoantes sonoras).

Exemplos para as explicações acima mencionadas constam no Quadro 4.

**Quadro 4 – A pronúncia do morfema ‘-ed’**

(continua)

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>[t]</b>	<b>[d]</b>	<b>[ɪd]</b>
[pt] stopped	[bd] robbed	[tɪd] wanted
[kt] picked	[gd] unplugged	[dɪd] needed
[ft] laughed	[vd] believed	
[ət] toothed	[ðd] breathed	
[st] missed	[zd] bruised	

(conclusão)

[tʃt] watched	[dʒd] judged
[ʃt] finished	[ɪd] calmed
	[md] blamed
	[nd] rained
	[rd] remembered

Fonte: adaptado de Zimmer; Silveira; Alves (2009, p. 59).

O presente processo de transferência ocorre devido à dificuldade do aprendiz em diferenciar e perceber o que é um som surdo ou sonoro. Conforme já mencionado anteriormente, trata-se de uma transferência grafo-fônico-fonológica, ou seja, a forma escrita da palavra “apresenta uma grande influência na maneira como tais verbos são pronunciados e o quão diferente é a pronúncia do aprendiz brasileiro frente à do falante nativo”. (BAUER, 2010, p. 45).

Alguns exemplos elencados por Zimmer, Silveira e Alves (2009) que ilustram bem a realização da epêntese inter-consonantal na realização do sufixo ‘-ed’ podem ser encontrados no Quadro 5.

**Quadro 5 – Exemplos de epêntese inter-consonantal**

<b>PALAVRA (FORMA ESCRITA)</b>	<b>TRANSCRIÇÃO</b>	<b>PRODUÇÃO DOS APRENDIZES FALANTES DO PB</b>
Looked	[lʊkt]	[ˈlʊked]
Moved	[muvd]	[ˈmuved]
Stayed	[steɪd]	[ˈsteɪed]

Fonte: adaptado de Zimmer; Silveira; Alves (2009, p. 59).

De acordo com os exemplos apresentados em ambos os quadros, pode-se destacar que existe uma grande diferença nas formas como o aprendiz brasileiro produz tais verbos. Por esse motivo, é extremamente necessária a prática da pronúncia de verbos com [t] ou [d] em posição final (BAUER, 2010).

Após breve ilustração das dificuldades que podem ser encontradas no percurso do aprendizado do inglês para falantes do PB, mais especificamente as

dificuldades relacionadas à pronúncia, passaremos para a próxima seção do presente trabalho, que mostra o processo metodológico adotado para execução da análise dos livros didáticos.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho utilizou a perspectiva da análise qualitativa de cunho documental. Isso se deve ao fato de que a pesquisa tomou os livros didáticos como objeto de análise, mais precisamente as atividades de pronúncia neles contidas.

Elaboramos uma apresentação dos três livros da coleção *Alive*, a fim de exemplificar a forma estrutural e a organização da série. Também estão aqui apresentados alguns apontamentos sobre a coleção segundo o Guia de Livros Didáticos – PNLD. Posteriormente, apresentamos os critérios que foram levados em consideração no momento de análise de atividades relacionadas à pronúncia.

Sendo assim, fazem-se necessárias breves observações sobre o uso do livro didático em sala de aula e, também, uma apresentação da estrutura do material utilizado na análise da presente pesquisa.

#### 3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS E O PNLD

O livro é uma ferramenta que influencia os professores na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, bem como quais as habilidades que devem ser priorizadas no processo de aquisição de LE (XAVIER; URIO, 2006). É através dele que os alunos entrarão em contato não apenas com questões gramaticais, mas também com aspectos culturais que promovem a vivência das culturas do idioma que é objeto de estudo.

Para a escolha do livro que será analisado, alguns fatores relevantes foram levados em consideração, tais como ser um livro utilizado em escolas públicas – logo aprovado pelo PNLD – e ser de autores brasileiros. A coleção de livros selecionada foi a *Alive High*, elaborado por Vera Menezes, Junia Braga, Marisa Carneiro, Marcos Racilan, Ronaldo Gomes e Magda Velloso. Os livros da coleção foram aprovados pelo PNLD no ano de 2016, atendendo aos critérios utilizados para seleção neste trabalho.

Nesse sentido, para que um livro seja disponibilizado pelo PNLD,

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). (BRASIL, 2018, não paginado).

Os fatores acima mencionados compõem um documento de Critérios Eliminatórios Específicos para o Componente Curricular Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), disponibilizado através de edital no portal do PNLD. Analisando o edital, mais especificamente as características exigidas das obras e os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), foram poucas as exigências do programa com relação à temática aqui mais priorizada, a pronúncia.

Alguns fatores encontrados que podem ser aqui mencionados foram as seguintes exigências:

- a) “4.1.5. Nas obras de Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol, cada volume deverá estar acompanhado de um CD em áudio, sendo considerado parte integrante da obra”, fator que, ao considerarmos a pronúncia, concebe-se como uma ferramenta essencial. (BRASIL, 2015, p. 2);
- b) averiguação pelo PNLD é se o livro “apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual)”. (BRASIL, 2015, p. 47).

Tais características exigidas nas coleções que foram aprovadas compõem um dos aspectos que serão aqui analisados – a questão dos níveis prosódicos segmental e suprasegmental.

Ao levarmos em consideração os critérios utilizados pelo PNLD para seleção e aprovação de livros didáticos, apesar das breves menções, os materiais didáticos de língua inglesa utilizados nas escolas públicas, de fato, devem englobar questões da oralidade e pronúncia. Por esse motivo deu-se a escolha de trabalhar com a análise de livros didáticos voltados para o ensino médio de escolas públicas. Levando em consideração o contexto selecionado, o trabalho visa analisar as atividades de pronúncia da série *Alive High* de Vera Menezes et al.

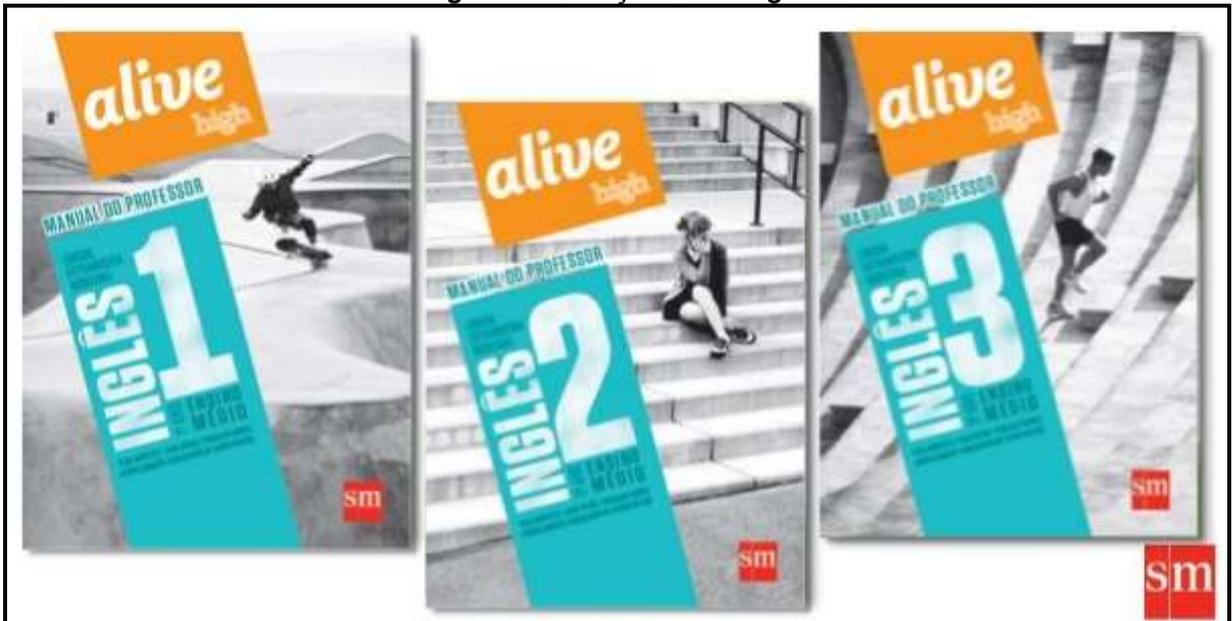
Ao pensar em tais características, foi realizada uma breve análise do material para averiguar se existia alguma consideração com relação à pronúncia na coleção selecionada. E, justamente, é possível destacar que Vera Menezes et al. salientam a

importância da pronúncia e estabelecem que atividades relacionadas a ela aparecem vinculadas em diferentes seções dos livros e, também, no CD de áudio. Além disso, “As atividades de pronúncia do quadro *Pronunciation spot* visam chamar a atenção para os principais problemas de pronúncia que afetam falantes brasileiros aprendizes do inglês e oferecer oportunidade de conscientização e de prática desses aspectos” (MENEZES et al., 2016, p. 199).

Em seguida, conheceremos um pouco melhor o material e como o mesmo está organizado.

### 3.2 A COLEÇÃO ‘ALIVE HIGH’

Figura 1 – Coleção *Alive High*



Fonte: Google imagens (2019?).

A série é composta pelo livro do aluno, que abrange atividades envolvendo todas as habilidades – *speaking, reading, listening* e *writing*. Além disso, a mesma também dispõe do Livro do Professor, que é basicamente bem semelhante ao livro do aluno. Ele difere na questão de trazer as respostas e algumas considerações relevantes para professores bem como sugestões de materiais, estratégias, sites, entre outras. Tanto o livro do aluno quanto o do professor possuem um CD de áudio.

Cada um dos livros da coleção *Alive High* é dividido em quatro partes. Cada parte contempla duas unidades que estão relacionadas à temática de cada parte,

totalizando oito unidades ao final do livro, cada qual com uma temática específica que será o ponto de partida para o uso da língua estrangeira. Tomamos como exemplo o primeiro volume do 1º ano do Ensino Médio – a primeira parte aborda o tema ‘*Express yourself*’, que se encontra dividida nas unidades ‘*What’s your talent?*’ e ‘*Street art*’. Ao longo do material, são encontradas diferentes seções com foco em habilidades específicas de forma individual e também integrada. São elas:

- a) *Lead-in*: abertura da unidade através de imagens e/ou pequenos textos com o intuito de ativar conhecimentos prévios sobre o tema do qual a unidade tratará;
- b) *Let’s read!*: apresenta diversos textos de diferentes gêneros;
- c) *Let’s listen and talk!*: apresenta diferentes textos orais e, também, discussões de assuntos relacionados ao tema da unidade;
- d) *Let’s focus on language!*: trabalha com os pontos gramaticais;
- e) *Let’s act with words!*: aborda a produção escrita em diferentes gêneros textuais;
- f) *Vocabulary corner*: contempla o vocabulário abordado na unidade;
- g) *Profession spot*: aborda atividades baseadas em carreiras profissionais;
- h) *Turn on the jukebox!*: tarefas com músicas para trabalhar a compreensão oral;
- i) *Learning tips*: apresenta estratégias de aprendizagem;
- j) *Time to reflect*: convite à reflexão com relação ao processo de aprendizagem;
- k) *Let’s study for ENEM*: aborda questões do ENEM;
- l) *Time for literature*: trabalha com textos literários em língua inglesa;
- m) *Extra activities*: atividades que revisam os conteúdos das unidades;
- n) *Crossing boundaries*: atividades interdisciplinares.

Após conhecer o material e sua estruturação, cabe salientar quais os critérios utilizados nesta pesquisa para selecionar quais as atividades de pronúncia contidas no livro entraram ou não para a presente análise.

### 3.3 CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS PARA SELEÇÃO DAS ATIVIDADES ANALISADAS

Conforme já mencionado anteriormente, o livro é composto por diversas seções que abordam diferentes conteúdos. Segundo análises realizadas, o livro contempla as atividades de pronúncia de diferentes formas, em diferentes capítulos e seções. Para esse trabalho, foram estipulados alguns critérios que balizaram um recorte de uma parcela dessas tarefas que abordam a pronúncia dentro do material. Os critérios definidos para análise foram:

- a) atividades que atentassem e contemplassem as transferências da L1 para LE já mencionadas anteriormente;
- b) atividades que envolvessem de alguma forma o alfabeto fonético internacional;
- c) atividades que abordassem a tonicidade tanto de sílabas quanto de palavras.

Cabe aqui uma importante observação com relação ao uso do livro didático em sala de aula e suas atividades: sabe-se que, em sala de aula, quando aplicadas, tais atividades podem ser modificadas e adaptadas pelos professores de acordo com as necessidades e formas que escolhe trabalhar determinados conteúdos. Sendo assim, cabe mencionar que o presente trabalho não verificou o uso do material em sala de aula, bem como não se observou nenhuma aula realizada em sua prática cotidiana, o que poderá ser feito em trabalhos futuros.

Expostos os critérios utilizados para a seleção das tarefas que foram averiguadas, faz-se necessário salientar a forma em que a análise foi realizada.

### 3.4 A ANÁLISE DOS DADOS

No primeiro momento foram selecionadas todas as atividades que de alguma forma envolveram pronúncia, da coleção de livros de Língua Inglesa *Alive High*. Para melhor compreensão e visualização, uma tabela foi elaborada no intuito de separar todas as atividades encontradas em cada um dos livros – livro para os primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio –, apontando de que tratava a questão, qual a unidade e página do livro em que se encontrava situada. Neste mesmo

momento, também foi observado se a tarefa fazia parte do nível segmental ou suprasegmental.

Em seguida, de acordo com os critérios estabelecidos no tópico anterior, todas as atividades foram classificadas de acordo com os grupos. Tais atividades estão apresentadas no Quadro 5.

**Quadro 5 – Grupos**

<b>GRUPOS</b>
GRUPO A: atividades que atentam e contemplam as transferências da L1 para LE.
GRUPO B: atividades que envolvem de alguma forma o alfabeto fonético internacional.
GRUPO C: atividades que abordam a tonicidade tanto de sílabas quanto de palavras.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Foi realizada uma seleção da seguinte forma: foram enquadradas, no grupo A, todas as atividades que contemplaram as transferências realizadas do Português Brasileiro para o Inglês, independentemente de a atividade ter apresentado também questões com alfabeto fonético, por exemplo. Se esse fosse o caso, tais quesitos seriam posteriormente mencionados no momento da análise minuciosa. Das atividades que restaram, passamos para a categoria B; essa, por sua vez, abrangeu todas as atividades que utilizaram os símbolos do alfabeto fonético, porém não abordaram questões problemáticas para falantes do PB. Por fim, a categoria C contemplou as atividades que abordaram a tonicidade de sílabas ou de palavras dentro de uma frase.

Além disso, também foi averiguado se as atividades apresentadas no material possuíam a disponibilidade de áudios, sendo que, ao tratarmos de pronúncia e, logo, de inteligibilidade, a audição é crucial. Conforme aponta Celce-Murcia et al. (2010), a técnica que envolve ouvir e imitar, já utilizada no método direto<sup>4</sup> e, posteriormente,

---

<sup>4</sup> No método direto a pronúncia é ensinada através da imitação e repetição, tentando se aproximar ao máximo do modelo que está sendo utilizado (CELCE-MURCIA, 2010).

aprimorada através do uso de áudios e gravações, é uma ótima ferramenta para trabalhar e melhorar a pronúncia.

## 4 RESULTADOS

Inicialmente, a expressão dos resultados se dará de forma mais ampla, ou seja, iniciaremos primeiramente mencionando absolutamente todas as atividades relacionadas à pronúncia que foram encontradas nos livros 1, 2 e 3 da coleção em questão, de forma separada, para que, posteriormente, possamos refletir nas análises sobre as questões selecionadas. As atividades que compõem a análise mais aprofundada foram separadas nos grupos A, B e C, abrangendo os três livros. Serão realizados comentários sobre a construção e organização de cada uma delas e, também, a própria atividade será mostrada para melhor compreensão.

### 4.1 LEVANTAMENTO DE DADOS

O levantamento de dados do livro 1 está apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Dados do livro 1

(continua)

ATIVIDADES DE PRONÚNCIA – LIVRO 1			
BREVE DESCRIÇÃO	SE/SU	GRUPO	ÁUDIOS?
<b>UNIDADE 1</b>			
IPA – noção de transcrição fonética (p. 24)	SEGMENTAL	B	NÃO
<b>UNIDADE 2</b>			
Sílabas tônicas (p. 36)	SUPRASEGMENTAL	C	SIM
<b>UNIDADE 3</b>			
Aspiração das plosivas surdas /k/ e /t/ (p. 45)	SEGMENTAL	A	SIM
<b>UNIDADE 4</b>			
Sons /v/ e /ʌ/ (p. 61)	SEGMENTAL	A	SIM

(conclusão)

UNIDADE 5			
Sons /d/ vs /dʒ/ e /t/ vs /tʃ/ (p. 84)	SEGMENTAL	A	SIM
UNIDADE 6			
Letras x Sílabas (p. 99)	SUPRASEGMENTAL	C	SIM
UNIDADE 7			
Tonicidade das palavras compostas (p. 112)	SUPRASEGMENTAL	C	SIM
UNIDADE 8			
Sons /m/ e /n/ (p. 128)	SEGMENTAL	A	SIM

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O levantamento de dados do livro 2 está apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Dados do livro 2

(continua)

ATIVIDADES DE PRONÚNCIA – LIVRO 2			
BREVE DESCRIÇÃO	SE/SU	GRUPO	ÁUDIOS?
UNIDADE 1			
Sons /θ/ e /ð/ (p. 18)	SEGMENTAL	A	SIM
UNIDADE 2 <sup>5</sup>			
UNIDADE 3			
-ed em posição final de verbos regulares (p. 46)	SUPRASEGMENTAL	A	SIM
UNIDADE 4			
-e em posição final (p. 58)	SEGMENTAL	A	SIM

<sup>5</sup> Não foram encontradas atividades relacionadas à pronúncia na unidade 2.

(conclusão)

UNIDADE 5			
-s em posição inicial (p. 85)	SEGMENTAL	A	SIM
UNIDADE 6			
Sons /ɪ/ e /i/ (p. 101)	SUPRASSEGMENTAL	B	SIM
UNIDADE 7			
Som // (p. 116)	SUPRASSEGMENTAL	A	SIM
UNIDADE 8			
A vogal schwa /ə/ (p. 130)	SEGMENTAL	B	SIM

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O levantamento de dados do livro 3 está apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Dados do Livro 3

(continua)

ATIVIDADES DE PRONÚNCIA – LIVRO 3			
BREVE DESCRIÇÃO	SE/SU	GRUPO	ÁUDIOS?
UNIDADE 1			
Sílabas (p. 19)	SUPRASSEGMENTAL	C	SIM
UNIDADE 2			
Sons /h/ e /r/ (p. 33)	SEGMENTAL	A	SIM
UNIDADE 3			
Sons finais /s/ e /z/ (p. 50)	SEGMENTAL	A	SIM
UNIDADE 4			
Som inicial /p/ (p. 64)	SEGMENTAL	A	SIM
UNIDADE 5			
Sons finais /m/, /n/ and /ŋ/ (p. 82)	SEGMENTAL	A	SIM

<b>UNIDADE 6</b>		(conclusão)	
Letras x Sílabas (p. 99)	SUPRASEGMENTAL	C	SIM
<b>UNIDADE 7<sup>6</sup></b>			
<b>UNIDADE 8<sup>7</sup></b>			

Fonte: elaborado pela autora (2019).

## 4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ACORDO COM OS GRUPOS A, B E C

### 4.2.1 Atividades atribuídas ao grupo A

As atividades atribuídas ao grupo A estão apresentadas nas figuras 2 até 14.

#### 4.2.1.1 Aspiração das plosivas surdas /k/ e /t/

A primeira atividade a ser exemplificada pertencente ao grupo A trata mais especificamente da aspiração das plosivas surdas /k/ e /t/. Conforme já observado anteriormente, com base em Zimmer, Silveira e Alves (2009), temos aqui um fator que pode configurar-se como um problema para falantes do PB, aprendizes do inglês. De acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009), existe a possibilidade de as plosivas serem pronunciadas de forma não-aspirada – isso se deve ao fato de que, no português brasileiro, não possuímos plosivas aspiradas distintas. Ao analisarmos a atividade proposta pelo material, inicialmente nos parece bem estruturada.

<sup>6</sup> Não foram encontradas atividades relacionadas à pronúncia na unidade 7.

<sup>7</sup> Não foram encontradas atividades relacionadas à pronúncia na unidade 8.

Figura 2 – Atividade 1 (Grupo A)

**PRONUNCIATION SPOT – Aspiration /k/ and /t/**

The sounds /k/ and /t/ are easy consonants for you to say. Just remember that in the initial position and in stressed syllables they are explosive in English.

1. Listen to the words and practice their pronunciation.
 

/k/	clap	cool	'cause	keep	come
/t/	two	to	time	turn	touch
2. Now, practice the aspiration in these four tongue twisters. Then listen to the recording and decide if your performance is OK.
 

*A proper cup of coffee from a proper copper coffee pot.*  
*If a canner can can ten cans a day, how many cans can ten canners can today?*  
*Two toads, totally tired.*  
*The two-twenty-two train tore through the tunnel.*

*Não escreva no livro.*

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 45).

Em um primeiro momento, o aluno apenas escuta o áudio para perceber a forma que são pronunciados os sons em determinadas palavras, posteriormente é que irá colocar em prática os sons em questão, tendo também a possibilidade de escutar as frases selecionadas para compor a atividade 2. Considerando a totalidade, poderia ter sido também incluída a plosiva /p/ nessa atividade, dessa forma todos os sons pertencentes a essa categoria teriam sido trabalhados juntos, já que o /p/, /t/ e o /k/ compartilham das mesmas características nessa situação, como em *parrot* [ˈpʰærət] e *inspire* [ɪnˈspʰaɪə].

Para além disso, outro quesito que, se exemplificado, poderia auxiliar os alunos é a ocorrência dessas plosivas aspiradas quando em sílabas tônicas no meio de palavras; embora o aspecto seja mencionado, não existe nenhum exemplo relacionado – podemos observar tal ocorrência na palavra *interpret* [ɪnˈtɜːrprɪt]. Caso contrário, o aluno pode deduzir que elas configurar-se-ão assim apenas quando em posição inicial de palavra, conforme os exemplos que o livro menciona, como *clap* [ˈklæp] e *two* [ˈtuː]. Outra problemática visível é o fato de o livro trabalhar com trava-línguas como proposta de prática. Os mesmos costumam apresentar certo grau de dificuldade – seria interessante abordar aqui quesitos como o *connected speech*, mostrando aos alunos as possíveis conexões dentro das frases selecionadas.

#### 4.2.1.2 Assimilação vocálica: /ʊ/ e /ʌ/

Trataremos em seguida da segunda transferência do PB para LE contemplada pelo livro: a assimilação vocálica. A atividade em questão encontra-se também no primeiro livro da coleção.

Figura 3 – Atividade 2 (Grupo A)

**PRONUNCIATION SPOT - /ʌ/ and /ʊ/**

1. Listen to the words and notice how the underlined letters are pronounced in the A-group and in the B-group.

<b>A /ʌ/</b>	<b>B /ʊ/</b>
<u>l</u> uck <u>c</u> ome <u>st</u> uck	<u>c</u> ould <u>g</u> ood <u>l</u> ook

2. With a classmate, guess whether these words are pronounced like the ones in the A-group or in the B-group above. Then listen to the recording and check.

b <u>o</u> ok	w <u>a</u> s	p <u>u</u> t	en <u>o</u> ugh	p <u>u</u> nk	j <u>u</u> st	m <u>u</u> st	<u>u</u> p	w <u>o</u> uld
---------------	--------------	--------------	-----------------	---------------	---------------	---------------	------------	----------------

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 61).

Ela tem início com exemplos referidos aos sons /ʊ/ e /ʌ/ e utiliza a ferramenta da audição, induzindo a percepção do aluno com relação às diferentes pronúncias das letras sublinhadas nos diferentes grupos.

Em seguida, solicita-se que os alunos adivinhem a pronúncia das letras destacadas nas novas palavras selecionadas. Pensando no que o aluno faria, é possível apontar que a primeira ideia seria assimilar as letras do exercício 1 com as semelhanças no exercício dois para saber qual o som correto. O exercício é dedutivo – muitas das palavras serão pronunciadas de acordo com a lógica estabelecida. Os problemas irão aparecer em palavras como *put* [pʊt], na qual o estudante provavelmente associará ao grupo A, em função dos exemplos escolhidos possuírem também a letra 'u'. Poderia ser mencionado ao aluno que os sons podem acontecer dentro de determinadas letras ou combinações de letras, dependendo da situação, para que, assim, ele não associe com uma determinada letra sempre o mesmo som.

Conforme Bauer (2010) e Zimmer, Silveira e Alves (2009), a assimilação vocálica ocorre em função de possuímos no PB um inventário vocálico menor do

que na língua inglesa; sendo assim, é importante que o material mostre ao aluno que existem sons distintos nas duas línguas. Gostaríamos de salientar também que a palavra *was*, utilizada na atividade 2, não contempla nenhum dos sons que estão em foco na tarefa, o que irá confundir os alunos. A pronúncia da palavra é [wəz], que, quando pronunciada de maneira fraca, vira [wəz̥].

#### 4.2.1.3 Os sons /d/ vs /dʒ/ e /t/ vs /tʃ/

A atividade a ser analisada na sequência, que também aborda processos fonológicos, trata dos sons /d/, /dʒ/, /t/ e /tʃ/. Consoante Zimmer, Silveira e Alves (2009), pode ocorrer a produção do [tʃ] em palavras que contenham /t/, ou [dʒ] em palavras com /d/, quando tais plosivas antecedem o som da vogal alta /i/, como ocorre no português em palavras com 'dia' /dʒiə/ e 'tia' /tʃiə/.

Figura 4 – Atividade 3 (Grupo A)

**PRONUNCIATION SPOT - /d/ vs /dʒ/ and /t/ vs /tʃ/**

1. Notice how these four words from the song "New Shoes" are pronounced.

/d/	/dʒ/	/t/	/tʃ/
ma <u>d</u> e	je <u>ans</u>	ti <u>m</u> e	ki <u>tc</u> hen

2. How are the underlined letters pronounced in the words below? Copy the box in activity 1 in your notebook and put the following words in the right column. Then listen and check.

UNIT 5 - ON THE RUNWAY

dam <u>a</u> ge	d <u>a</u> y	d <u>o</u> n't	j <u>a</u> cket	lan <u>d</u> fill	ol <u>d</u>
pan <u>t</u> yhose	pur <u>ch</u> asing	ran <u>g</u> e	si <u>t</u> es	subje <u>ct</u> ed	su <u>ch</u>
t <u>a</u> ke	tra <u>d</u> e	T <u>u</u> -shirt	T <u>u</u> esday	t <u>w</u> o	

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 84).

O material propõe que os alunos percebam na música "*New shoes*", anteriormente trabalhada no capítulo, como as palavras são pronunciadas: através das palavras e da pronúncia na música, os alunos poderão tentar associar o som escutado ao símbolo fonético que está exposto acima da palavra. Em seguida, devem ler as palavras selecionadas e tentar atribuir a elas um dos sons estudados, podendo ouvi-las num segundo momento para conferir. A ideia de trabalhar com os sons é válida por se tratar de sons que muitas vezes falantes do PB apresentam dificuldades, principalmente em questões nas quais os sons são decisivos em

palavras como *catch* ['kæʃ] e *cat* ['kæt], por exemplo. Embora sejam trabalhados na percepção auditiva do aluno, não existe a prática oral dos sons em questão.

#### 4.2.1.4 Nasais finais /m/ e /n/

A terceira tarefa do grupo A, também encontrada no livro do primeiro ano do Ensino Médio, trata dos sons nasais em posição final de palavra, mais especificamente as nasais /m/ e /n/.

Figura 5 – Atividade 4 (Grupo A)

**PRONUNCIATION SPOT - SOUNDS /m/ and /n/**

The sounds /m/ and /n/ aren't commonly pronounced in final position in Brazilian Portuguese. Instead, we nasalize the final vowel sound.

1. Listen and compare how these proper names would be usually pronounced by a Brazilian and an American.

Melvin <u>Benn</u>	Kasabian <u></u>	Sean <u>Penn</u>	Ann <u>Sheridan</u>
Cheltenham <u></u>	Sam <u></u>	Liam <u>Neeson</u>	Jason <u>Statham</u>

2. Listen and repeat the words and proper nouns below. Pay attention to the final sounds /m/ and /n/.

yum <u></u>	from <u></u>	some <u></u>
ma'am <u></u>	Eminem <u></u>	Kim <u>Kardashian</u>
can <u></u>	been <u></u>	an <u></u>
one <u></u>	One <u>Direction</u>	Owen <u>Wilson</u>

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 128).

Essa é a primeira atividade do material que inicia com uma breve explicação da dificuldade que falantes do PB podem apresentar com relação a esses sons. Alguns exemplos de palavras finalizadas em 'm' e 'n' do português poderiam ter sido mencionados para que o aluno pudesse relacionar com a explicação, como: 'também' /tãbeĩ/, 'ontem' /õteĩ/, 'pólen' /põleĩ/ e 'cinco' /sĩku/. A falta dos exemplos, claro, não impede o aluno de assimilar por conta própria, porém torna a atividade mais difícil.

Mais uma vez, seguindo o padrão das atividades anteriores, existe o áudio como auxílio para percepção da pronúncia. Dessa vez, o interessante é que existe uma comparação entre como brasileiros pronunciaríamos e como americanos<sup>8</sup> fariam a

<sup>8</sup> O livro trabalha o inglês americano.

pronúncia dos nomes selecionados. O aluno pode ter mais facilidade, pois estará comparando a diferença existente nas duas línguas ao produzir as nasais finais envolvidas. Após dar-se conta das diferenças, a intenção é praticar os sons em diferentes palavras, tendo também a possibilidade do áudio. Segundo os teóricos estudados e já mencionados, falantes do PB tendem a produzir as nasais bilabiais sem a articulação plena, ou seja, é muito importante o livro abordar esse aspecto dentro da pronúncia e, mais especificamente, trazendo as comparações entre o PB e o inglês.

#### 4.2.1.5 Mudança consonantal: /θ/ e /ð/

Outra atividade que também contempla as transferências fonético-fonológicas e grafo-fônico-fonológicas é a atividade que aborda a mudança inter-consonantal dos sons /θ/ e /ð/. A atividade a ser descrita está no segundo livro da coleção.

Figura 6 – Atividade 5 (Grupo A)

**PRONUNCIATION SPOT - /θ/ and /ð/**

1. Listen to eight words taken from the texts of this unit and pay attention to the different pronunciations of th.

A	
thing	math
both	with

B	
there	that
either	another

Group A words: the "th" sounds like /θ/. To produce this sound, place the tip of your tongue just below the upper teeth as you blow the air out.  
Group B words: the "th" sounds like /ð/. This sound is very similar to /θ/, but your vocal cords vibrate when you produce /ð/.

2. Now listen again and repeat the words after the recording.

3. Listen to the text in activity 1 (page 17) again. As you do this, copy in your notebook all the words that have the sound /ð/ and all the words that have the sound /θ/.

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 18).

A proposta é que os alunos iniciem, novamente, escutando as palavras de dois diferentes grupos, nos quais o "th" apresenta diferentes pronúncias. Juntamente dela, aparece uma ótima ferramenta que pode servir de auxílio para que os estudantes entendam melhor qual a articulação de ambos os sons. Segundo

Cristófaros-Silva (2012, p. 125, grifos do autor), “Como os sons  $\theta$  e  $\delta$  têm o mesmo correlato ortográfico – que é ‘th’ –, é importante escutar **o som** que foi pronunciado para identificar se ocorre a fricativa interdental **desvozeada**  $\theta$  ou se ocorre a fricativa interdental **vozeada**  $\delta$ .” Em seguida, existe a prática através da audição e da repetição. Por fim, é proposto que os alunos escutem a leitura de um determinado texto e que anotem as palavras que possuem o som em seus cadernos, tratando-se mais de uma atividade para decodificar as palavras ao escutá-las. Consoante Zimmer, Silveira e Alves (2009), a mudança consonantal, em especial desses dois fonemas em questão, podem ser aspectos bem difíceis ao considerarmos que são sons que não possuímos no PB. A prática de ambos os sons deve ser extensiva, com bons modelos, para que as diferenças sejam claras e para que não aconteçam as mudanças consonantais, caso os alunos não percebam a diferença, conforme menciona Bauer (2010) – palavras como *think* podem acabar sendo produzidas como [tink], [fink] ou até [sink].

#### 4.2.1.6 Epêntese inter-consonantal na realização do sufixo ‘-ed’

Abaixo temos mais uma atividade que se encaixa no grupo A, encontrada no livro dois. A mesma trata de um aspecto extremamente delicado e muito comum de configurar-se como uma dificuldade para falantes do PB: a realização do sufixo ‘-ed’.

Figura 7 – Atividade 6 (Grupo A)

**PRONUNCIATION SPOT – FINAL -ed**

1. In the Simple Past, the **-ed** sound is pronounced differently depending on the preceding sound.

Verbs ending in...		
voiced sounds: -ed → /d/	voiceless sounds: -ed → /t/	/t/ or /d/: -ed → /ɪd/

2. Listen to the verbs below. Then list them in the appropriate column: /d/, /t/ or /ɪd/. Use your notebook.

developed	experimented	constructed	occurred
played	improved	helped	verified
repeated	succeeded	proved	demonstrated

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 46).

O sufixo ‘-ed’ é encontrado na língua inglesa nos verbos regulares que formam o passado. Seguindo os exemplos elencados pelos teóricos utilizados para

este trabalho, sabe-se que a pronúncia do morfema em questão dependerá do som que o precede. Ou seja, quando precedido de som vozeado, o morfema será pronunciado como [d], como em *played* ['pleɪd]; se precedido por um som desvozeado, será pronunciado como [t], como em *worked* ['wɜ:kɪt]; como [ɪd] em verbos terminados em [t] ou [d], como em *waited* ou *decided* [dɪ'saɪdɪd]. É essa diferença que a atividade aponta na primeira tarefa. Em seguida, pede-se que os alunos escutem uma lista de verbos e os separem de acordo com os sons do morfema. Talvez, com o auxílio do áudio, os alunos consigam perceber a diferença necessária para a realização da atividade. Porém, devemos levar em consideração que, para uma melhor compreensão e entendimento do aluno, para além dessa atividade isolada, algumas questões poderiam ter sido mencionadas. O exercício carece de explicações do que são sons vozeados e não vozeados – em momento algum do material tal diferença foi abordada ou exemplificada; caso o aluno não saiba diferenciá-los, a atividade será realizada dependendo totalmente do áudio disponível, fazendo com que a regra que está sendo explicada dificilmente seja aplicada fora dela. Sendo assim, o livro reforça e não dá atenção à dificuldade que Zimmer, Silveira e Alves (2009) nos mostram quando apontam que esse é um dos fatores aos quais temos grandes dificuldades de percepção e, consecutivamente, de produção.

#### 4.2.1.7 Simplificação silábica: *Final –e*

Falaremos agora da simplificação silábica, mais especificamente de palavras terminadas em '-e'. Quando tratamos de palavras com essa terminação, sabe-se que, na maioria das vezes, o –e final não deve ser pronunciado – é o caso de palavras como *tape* [teɪp], *name* [neɪm] e *face* [feɪs].

Figura 8 – Atividade 7 (Grupo A)

**PRONUNCIATION SPOT - FINAL -e**

1. Listen to these words. Copy them in your notebook using a capital letter to show the last sound you hear.  
take      message      phone      time      leave      creature      able
2. What did you notice? Choose an option to complete the hint. Answer in your notebook.  
When **■** is the last letter of the word, it is usually silent; the last consonant is actually the last sound.  
a) a      b) e      c) i      d) o      e) u

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 58).

A dificuldade que os alunos, falantes do PB, encontram aqui, em primeiro lugar, é a questão de que, tratando-se de uma transferência grafo-fônico-fonológica, existe a associação da letra de acordo com a mesma configuração em palavras do português, nas quais o –e final é pronunciado muitas vezes como /ɪ/, como em *doce* [dosɪ]. Levando em consideração que nem sempre ele deve ser pronunciado no inglês, a palavra então terminará com o som precedente, e é isso que se torna problemático para os falantes do PB, uma vez que a possibilidade de consoantes utilizadas para fechar uma sílaba é bem menor na língua materna, fazendo com que, dependendo do som que finaliza a palavra, seja realizada a epêntese do [j], como em *tape*, que seria produzida como [tʰeɪpɪ], ou seja, utiliza-se uma vogal de apoio para finalizar a sílaba em questão. Foi pensando nessas questões que a atividade analisada foi elaborada. Primeiramente, os alunos são induzidos a escutar exemplos de palavras, prestando atenção ao som final da palavra, ao mesmo tempo em que as anotam no caderno. Em seguida, o aluno é levado a refletir sobre a letra que costuma ser silenciosa, o ‘e’. A atividade está bem estruturada e atenta para uma dificuldade que é bastante comum (ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009).

#### 4.2.1.8 Simplificação silábica: *Initial s– sound*

Assim como a atividade anterior, a próxima também se trata de simplificação silábica. Dessa vez trata do s– em posição inicial de palavra.

Figura 9 – Atividade 8 (Grupo A)

**PRONUNCIATION SPOT – INITIAL s- SOUND**

In English there are many words that begin with the letter **s** followed by one or more consonants.

a) Listen to some examples.

sport    strong    score    strange

When you say these words, you need to make sure you begin by producing the sound /s/. Don't produce a vowel sound before the /s/ (e. g. [isp] for [sp]).

b) Listen and repeat the words below.

school    student    spring    stop    stay    small  
spot    skate    speak    special

c) Notice the linking sounds in the underlined phrases.

Most news stories have a clear organization.

The strapline adds a little more detail.

A study says earth is getting warmer.

d) Repeat them, making sure you do not add a vowel before the sound /s/.

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 85).

De acordo com os teóricos já mencionados, existem determinadas combinações na língua inglesa que diferem dos moldes silábicos do PB, fator que pode gerar a inserção vocálica – nesse sentido podemos afirmar que o aluno coloca o [i] no início da palavra para ficar de acordo com a estrutura da sílaba de sua língua materna. Combinações como /sp/, /sk/ e /st/, em palavras como *speak* [spi:k], *skate* [skeɪt] e *stay* [steɪ] são exemplos nos quais a inserção pode acontecer. A atividade inicia explicando que, na língua inglesa existem muitas palavras que começam com a letra “s” seguidas de mais de uma consoante – o que não ocorre no PB. É interessante que o livro fornece os exemplos com o apoio do CD para escutá-los e, além disso, mostra, explica e exemplifica qual o cuidado que o aluno deve tomar quando essas palavras estão em questão. Dessa forma, o aluno consegue perceber a diferença de como deve ou não ser produzida a sequência. Em seguida temos a prática das palavras, também como o apoio auditivo. Por fim, temos novos exemplos

com a mesma configuração em frases, e a atividade já articula e mostra aos alunos a junção dos sons nas palavras sublinhadas, o que facilitará no momento da prática oral.

#### 4.2.1.9 Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final: *the // sound*

Figura 10 – Atividade 9 (Grupo A)

7. The song below by The Beatles presents some love promises. In your notebook, replace the letters with the right verb forms to complete the lyrics. Use these verbs:

will    feel    fill    find    love    wait

**I Will**  
The Beatles

Who knows how long I'     you,  
You know I     you still,  
    I     a lonely lifetime,  
If you want me to I will.

For if I ever saw you,  
I didn't catch your name,  
But it never really mattered,  
I     always     the same.

Love you forever and forever,  
Love you with all my heart;  
Love you whenever we're together,  
Love you when we're apart.

And when at last I     you,  
Your song     the air,  
Sing it loud so I can hear you,  
Make it easy to be near you,  
For the things you do endear you to me,  
you know I will.

I will.

Available at <http://www.letras.mus.br/the-beatles/208/raducan.html>  
Accessed on April 14, 2016.

8. Listen to the song and check your answers.  
9. What love promises would you make?

**PRONUNCIATION SPOT – THE /l/ SOUND**

1. Listen to the song one more time. Notice the /l/ sound while you listen to the recording.
2. Practice producing this sound reading lines of the song above as well as other sentences that you can find in this unit.

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 116).

Conforme exemplificado anteriormente utilizando estudos de Zimmer, Silveira e Alves (2009), o 'l' em posição final não costuma ser pronunciado de forma plena por parte dos falantes do PB – podemos observar isso em palavras como 'papel' /papɛw/ e 'mal' /maw/, nas quais o // final não é articulado plenamente, visto que o // velarizado é substituído por um *glide* [w]. Tal aspecto é também transferido para língua inglesa. Ou seja, falantes pronunciam o // da mesma forma que o fazem no PB. Tendo noção do problema que é muito comum, o que está aqui proposto pelo

material didático é que os alunos escutem a música e atentem para o som /r/, para, na sequência, praticarem as frases da música de acordo com o que foi escutado.

A atividade carece de exemplos com explicações do que ocorre, mostrando que a pronúncia do fonema em questão é diferente de como a maioria dos falantes do PB realiza esse som. Os alunos podem não perceber ou diferenciar a pronúncia do PB para o inglês, pronunciando, assim, todas as palavras de acordo como fazem na língua portuguesa.

#### 4.2.1.10 Mudança consonantal: a fricativa glotal /h/ e os sons róticos

Levando em consideração os aspectos mencionados pelos teóricos aqui analisados e já descritos em atividade anteriores, os quais abordaram a mudança consonantal, sabe-se que ela pode acontecer com diferentes sons.

A atividade a ser descrita a seguir trata da mudança consonantal da fricativa glotal /h/ e os sons róticos.

Figura 11 – Atividade 10 (Grupo A)

**PRONUNCIATION SPOT - /r/**

1. Listen and repeat the words.  
replenish   raise   recycle   reuse   reduce   brother   sister   number   your
2. Listen to the words below. How is the letter **r** pronounced?  
hat   rat   hair   rare   height   right   head   red  
Notice that **r** is most commonly pronounced in English by raising the tip of your tongue and curving it a little. It never sounds like the letter **h**.
3. Listen and write in your notebook the words you hear.  
a) hair / rare   b) role / hole   c) rose / hose   d) home / roam   e) hat / rat

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 33).

Podemos destacar que a mudança em questão ocorre em função dos alofones do fonema /r/ que são utilizados por muitas pessoas falantes do PB. Nesse sentido, palavras como 'retrato' são produzidas muitas vezes com o alofone [x]. É pensando nessa ocorrência que a atividade do material didático busca demonstrar ao aluno a diferença na produção de palavras que iniciam com 'r' e com 'h'. Em um

primeiro momento, a proposta é que o aluno escute um determinado grupo de palavras que contém o 'r' não somente em posição inicial, mas em outras posições também, como em *brother* ['brʌðə] e *sister* ['sɪstə], para que o aluno perceba que, diferente do PB, em alguns casos, o 'r' não apresentará pronúncia diferente se em posição inicial ou não.

O que é essencial e auxiliará bastante os alunos é a proposta da atividade número dois, na qual são elencados alguns pares mínimos<sup>9</sup>. É importante que o aluno perceba, para além de como o 'r' é pronunciado, que a pronúncia incorreta dele pode gerar dificuldades, uma vez que pode significar outra palavra, como nos exemplos de *rat* ['ræt] e *hat* ['hæt] – o som inicial é decisivo. A escolha de trabalhar com os pares mínimos foi muito bem pensada, levando em consideração que essa mudança consonantal tem alta influência na inteligibilidade dos aprendizes. Além disso, existe uma breve explicação da produção do som /r/, salientando que, em inglês, ele nunca soará como 'h'. O que poderia ter sido pontuado de forma mais objetiva é o fato de, quando uma palavra é iniciada com 'h' na língua inglesa, esse som pode ou não ser pronunciado, como *hi* ['haɪ] e *honey* ['hʌni] ou, então, *honest* ['ɒnɪst] e *hour* ['aʊə].

Por fim, ainda utilizando pares mínimos, os alunos devem escutar e apontar qual a palavra que foi pronunciada, o que os ajuda na questão da percepção. Poderia haver mais atividades focando também na produção dos pares mínimos, não apenas na percepção dos mesmos. Gostaríamos de salientar que não foi compreendida a utilização dos negritos na atividade número 3. Não existe nenhuma instrução e não foi encontrada nenhuma lógica para seleção das palavras que foram destacadas das demais.

#### 4.2.1.11 Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras: *ending sounds* /s/ and /z/

Passaremos agora para uma atividade que aborda uma nova transferência, ainda não mencionada anteriormente. Falaremos sobre o desvozeamento terminal em obstruintes finais, mais especificamente de palavras terminadas em /s/ ou /z/.

---

<sup>9</sup> Pares mínimos são pares de palavras que dependem de um fonema para que seu significado seja distinguido, como em *cat* ['kæt] e *catch* ['kætʃ].

Figura 12 – Atividade 11 (Grupo A)

**PRONUNCIATION SPOT - ENDING SOUNDS: /s/ and /z/**

1. Listen to these words and in your notebook write them down in two columns, according to their ending sounds: /s/ or /z/.

diets	vitamins	groups	types	eats
cakes	eggs	teenagers	raisins	snacks

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 50).

A atividade está no terceiro livro da coleção e é extremamente breve. Ela apenas sugere que o aluno escute o grupo de palavras selecionadas para que perceba a diferença do som final e separe as palavras de acordo com os sons /s/ ou /z/.

A atividade não passa de mera decodificação, ou seja, os alunos podem conseguir realizá-la sem grandes dificuldades em função do auxílio do áudio, porém, não saberão o porquê de a letra 's' ser pronunciada de diferentes formas. Sendo assim, o que pode acontecer é o aluno tentar criar hipóteses para aplicar a regra, tentando associar a regra com a letra que precede o 's', quando, na verdade, o que será fator decisivo é o som que o precede. Quando um som vozeado preceder o 's', o mesmo será /z/; quando for um som desvozeado, será produzido como /s/. Sendo assim, o livro leva em consideração que essa é uma dificuldade encontrada por falantes do PB no momento do aprendizado da língua inglesa, conforme apontam Zimmer, Silveira e Alves (2009), contudo, não busca ferramentas e oportunidades de sanar ou auxiliar os alunos em relação ao entendimento dessa característica existente na língua.

#### 4.2.1.12 Aspiração da plosiva surda /p/

A atividade a ser descrita a seguir trata, mais uma vez, da aspiração das plosivas surdas. Anteriormente, no livro um, foram abordadas as plosivas /k/ e /t/ – nesse exercício a plosiva /p/ foi trabalhada individualmente.

Figura 13 – Atividade 12 (Grupo A)

**Q PRONUNCIATION SPOT – INITIAL SOUND /p/**

A stressed /p/ at the beginning of words must be produced with strong aspiration.

1. Listen to the words and repeat. Practice saying the /p/ by loosely holding a tissue in front of your lips. If you aspirate /p/ correctly, releasing a puff of air, the tissue will flutter.

people	person	past	pleasure
planet	practice	publish	plate

2. In your notebook, make a list of words beginning with /p/ and practice pronouncing the aspirated /p/.

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 64).

Conforme já mencionado na primeira atividade aqui descrita, esses sons aspirados merecem atenção especial uma vez que não os temos no inventário da língua materna. Diferentemente da outra atividade que possuía o mesmo enfoque, essa, por sua vez, apresenta uma breve explicação de como o /p/ deve ser produzido. Outro aspecto bem interessante é o que a atividade 1 sugere que o aluno faça: além de escutar as palavras, ele terá uma prática diferenciada com a utilização do lenço de papel para saber se está produzindo o /p/ aspirado de forma correta. Em seguida, poderá listar as palavras iniciadas em ‘p’, sabendo que a pronúncia será a mesma da prática anterior. A atividade está bem organizada, facilita a compreensão e a percepção do aluno e, conseqüentemente, a produção.

O exercício deixa a desejar ao não mencionar a ocorrência desse /p/ aspirado em sílabas tônicas no meio de palavras, como em *repeat* [ri'pi:t]. Ou seja, os estudantes podem acreditar que o mesmo som ocorrerá sempre – e somente em posição inicial de palavra – uma vez que tal aspecto tenha sido apenas mencionado, porém não exemplificado no primeiro exercício do livro 1 o qual abordava as plosivas. Outro aspecto que também poderia ter sido frizado é o fato de tal fenômeno não ocorrer em posição final de sílaba ou palavra, como por exemplo, em *stop* [stɒp] e *asleep* [ə'sli:p].

#### 4.2.1.13 Nasais finais /m/, /n/ e /ŋ/

Finalizando as análises do grupo A, que se referem especificamente às transferências relacionadas à pronúncia realizadas da L1 para LE (língua inglesa), passaremos à última atividade do terceiro livro da coleção do material didático

analisado. A atividade trata, mais uma vez, das nasais finais, bem como a que foi analisada anteriormente na subseção 4.2.1.4.

Figura 14 – Atividade 13 (Grupo A)

**PRONUNCIATION SPOT – ENDING SOUNDS: /m/, /n/, /ŋ/**

1. Listen and repeat the words.

/m/	/n/	/ŋ/
some	when	thing
room	fun	doing
dream	can	using

2. Listen to the words and write the symbols /m/, /n/ or /ŋ/ in your notebook according to the sounds you hear

learning    son    sing    roam    song    win    him  
situation    thing    networking    run    system

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 82).

Conforme citam os teóricos utilizados no trabalho, a dificuldade se dá em função de que não existe a articulação plena desses sons quando em posição final no PB. O diferencial desse exercício é a inclusão do /ŋ/, que ainda não havia sido mencionado. A atividade é simples e segue o padrão já averiguado em muitos outros exercícios encontrados no material. O aluno inicia escutando e repetindo determinados grupos de palavras que possuem os sons em questão; em seguida, deve escutar outras palavras e separá-las de acordo com os sons. O problema encontrado aqui diz respeito especificamente ao grupo de exemplos selecionados para representar o som /ŋ/, nos quais todos possuem a mesma terminação: '-ing'. O que o aluno associará, a partir da atividade proposta, é que esse som ocorrerá apenas em palavras com essa mesma terminação, como *bring* ['brɪŋ], *cooking* ['kʊkɪŋ] etc; excluindo, assim, todo o grupo de palavras com as terminações mencionadas por Zimmer, Silveira e Alves (2009), como em *thank* [ŋk], *anger* [ŋg], *long* [ŋ], *hanger* [ŋ] e *longer* [ŋg], ou seja, poderiam ter sido incluídos outros exemplos com diferente escrita, nos quais o mesmo som pode ocorrer.

#### 4.2.2 Atividades atribuídas ao grupo B

As atividades atribuídas ao grupo B estão apresentadas nas figuras 15 até 18.

#### 4.2.2.1 Noção de transcrição fonética

A atividade a ser analisada a seguir, constante no primeiro livro da coleção, enquadra-se na categoria B, pois envolve o alfabeto fonético em sua notação. Trata-se de uma dica oferecida aos alunos com o propósito de melhorar a pronúncia com a utilização da transcrição fonética.

Figura 15 – Atividade 14 (Grupo B)

**Improving your pronunciation with phonetic transcriptions**

One of the ways to improve your pronunciation in English is to get more and more familiar with phonetic transcriptions. They represent each distinct speech sound with a separate symbol. They are largely used in dictionaries. Look at some examples of phonetic symbols and some words exemplifying them.

ʊ	aɪ	æ	θ	ʒ	ɪər	ð
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
BOOK	MY	CAT	THINK	CASUAL	HERE	THE

You can use PhoTransEdit, an online tool that may help you improve your pronunciation. The earlier you start recognizing these symbols, the earlier you will guarantee more proficiency in English.

This tool is available at <<http://linkte.me/ug138>> (accessed on January 18, 2016).

You type a word or a short text in English, then click on "transcribe" and, after a few seconds, you get the phonetic transcription. The next step is to try to pronounce the word or the sentence based on the result you get.

Available at <<http://www.photransedit.com/>> Accessed on April 4, 2016

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 24).

O que chama a atenção – e é importante salientar – é que esse é o primeiro momento da coleção do material no qual se menciona o alfabeto fonético. A intenção é ótima: chamar atenção dos alunos para questões que são tão importantes como os sons e a transcrição, tendo em vista que essas ferramentas ajudam a desenvolver a autonomia do aluno no que diz respeito à pronúncia; porém, também é falha, pois carece de explicações e demonstração do funcionamento dos sons exemplificados na língua inglesa, esperando que o professor faça esse exercício. Os

símbolos são apenas mostrados de forma visual, com o apoio de uma palavra que abrange o som para facilitar. Caso o aluno não saiba pronunciar a palavra utilizada como exemplo – ou até mesmo saiba, porém não corretamente – os símbolos serão associados com sons divergentes aos que realmente deveriam ser.

Além disso, destacamos as palavras *think* ['θɪŋk] e *the* ['ði:], utilizadas como exemplo para percepção da diferença dos sons. Como já mencionamos anteriormente, utilizando o aporte teórico de Zimmer, Silveira e Alves (2009), ambos os sons destacados são extremamente difíceis de serem diferenciados por se tratarem de sons que não possuímos no inventário da língua portuguesa. Nesse sentido, ao associar com as letras utilizadas para iniciar as palavras com 'th', existe a tendência de o aluno pronunciá-las da mesma forma. Ademais, é bem provável que não pronuncie ambas com [θ] ou [ð] – voltamos a frisar aqui a probabilidade da mudança consonantal, transferência muito realizada pelos falantes do PB. Sabe-se claro que, dentro de um contexto de sala de aula, existe diferença de conhecimento entre os alunos; a questão aqui não é dizer que os alunos que têm menos entendimento do idioma não conseguirão ou não saberão como produzir determinados sons em relação aos que já sabem.

O que está em questão aqui é a construção falha da atividade, que não instrui corretamente o aluno no seu primeiro contato com o alfabeto fonético – a percepção dos sons e de suas diferenças torna-se difícil. Nesse sentido, a dedução e as hipóteses criadas pelos alunos, em atribuição aos sons elencados na atividade, poderão se repetir em outros momentos que os símbolos voltarem a aparecer.

## 4.2.2.2 Sons /i/ e /ɪ/

A atividade em questão trata dos sons /i/ e /ɪ/, que diferem com relação à produção nos quesitos altura (/i/ é mais alto), posterioridade (/ɪ/ é mais posterior), tensão (/i/ é tenso, /ɪ/ é frouxo) e duração (/i/ é mais longo, enquanto o /ɪ/, curto).

Figura 16 – Atividade 15 (Grupo B)

**Vogue**  
(by Madonna)

Strike a pose  
Strike a pose  
Vogue, vogue, vogue (x2)

Look around everywhere you turn is heartache  
It's everywhere that you go (look around)  
You try everything you can to escape  
The pain of life that you know (life that you know)

When all else fails and you long to be  
Something better than you are today  
I know a place where you can get away  
It's called a dance floor, and here's what it's for, so

**Chorus**  
Come on, vogue  
Let your body move to the music  
Hey, hey, hey  
Come on, vogue  
Let your body go with the flow  
You know you can do it

All you need is your own imagination  
So use it that's what it's for  
Go inside, for your finest inspiration  
Your dreams will open the door  
It makes no difference if you're black or white  
If you're a boy or a girl  
If the music's pumping it will give you new life  
You're a superstar, yes, that's what you are, you know it

**Chorus**  
Come on, vogue  
Let your body groove to the music  
Hey, hey, hey  
Come on, vogue  
Let your body go with the flow  
You know you can do it

Beauty's where you find it  
Not just where you bump and grind it  
Soul is in the musical

That's where I feel so beautiful  
Magical, life's a ball  
So get up on the dance floor

**Repeat chorus**  
Beauty's where you find it  
Beauty's where you find it  
Beauty's where you find it

Greta Garbo, and Monroe  
Dietrich and DiMaggio  
Marlon Brando, Jimmy Dean  
On the cover of a magazine

Grace Kelly, Harlow, Jean  
Picture of a beauty queen  
Gene Kelly, Fred Astaire  
Ginger Rodgers, dance on air  
They had style, they had grace  
Rita Hayworth gave good face  
Lauren, Katherine, Lana too  
Bette Davis, we love you

Ladies with an attitude  
Fellows that were in the mood  
Don't just stand there, let's get to it  
Strike a pose, there's nothing to it

Vogue

Oooh, you've got to  
Let your body move to the music  
Oooh, you've got to just  
Let your body go with the flow  
Oooh, you've got to Vogue



Madonna at a concert in Hong Kong, China, 2016.

a) In your notebook, list the words with /i/ and /ɪ/ sounds.

/i/	/ɪ/
-----	-----

b) Listen to the song again and check your answers.

2. Listen to the words in boxes A and B. What will happen if you mispronounce these words?

A	eat	reach	feel	feet	peel
B	it	rich	hill	fit	pill

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 100-101).

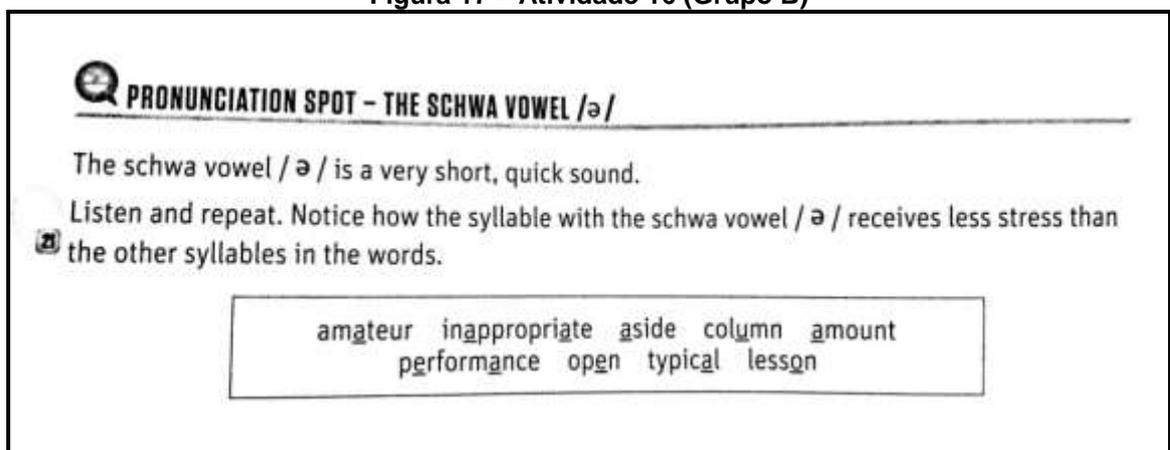
Inicialmente, os alunos precisam ler a letra da música “Vogue”, da cantora Madonna, para, em seguida, na atividade número 1, listar as palavras com os sons que estão em foco. O que gera o problema aqui é a apresentação dos símbolos fonéticos. Como o aluno saberá o som para tal símbolo? Não existe nenhum aporte inicial que trate da diferença dos sons ou, então, que forneça um modelo para que o aluno possa escutar e perceber no que os dois diferem um do outro. O que pode

acontecer aqui é que os alunos entendam talvez que os dois tenham o mesmo som, uma vez que, muitas vezes, associam o símbolo com as próprias letras utilizadas no idioma. Os alunos precisam saber que ambos se tratam de sons e que os dois são, de fato, diferentes. Para além disso, pensando nesse problema já mencionado, os alunos poderão listar todas as palavras que possuírem a letra ‘i’ e deixar de fora palavras que deveriam ser incluídas nas listas, que é o caso de *beauty* [ˈbju:ti]. Por isso a importância de salientar que são símbolos e não letras, e que esses símbolos representam sons. Depois de finalizada a atividade 1a, a letra b finalmente sugere que os alunos escutem a música para conferir as respostas. A música é extensa e as atividades carecem de explicações – os alunos podem ter grandes dificuldades também com a audição da música. Por fim, os mesmos são induzidos a escutar algumas palavras selecionadas que estão distribuídas em dois grupos diferentes para que percebam a diferença existente. Além disso, são convidados a responder o questionamento do que aconteceria se alguma delas fosse pronunciada de forma divergente. Essa atividade foi bem elaborada, utiliza pares mínimos e possui o auxílio do áudio para facilitar a percepção do aluno. Mais uma vez, percebemos a importância desses sons em questão, uma vez que podem afetar a inteligibilidade do falante. Teria sido interessante – e talvez muito mais proveitoso – se a atividade número 2 fosse a primeira desse conjunto.

#### 4.2.2.3 A vogal schwa /ə/

Dando sequência, passaremos a focar no schwa /ə/.

Figura 17 – Atividade 16 (Grupo B)



**PRONUNCIATION SPOT - THE SCHWA VOWEL /ə/**

The schwa vowel /ə/ is a very short, quick sound.

Listen and repeat. Notice how the syllable with the schwa vowel /ə/ receives less stress than the other syllables in the words.

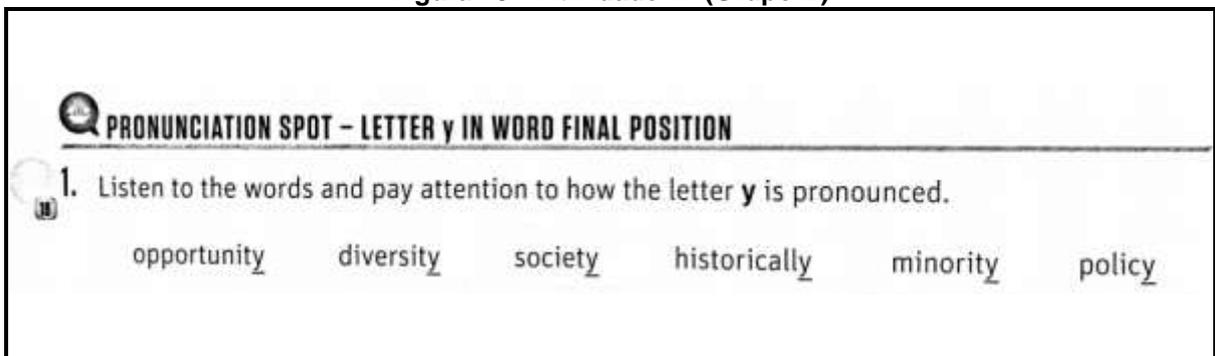
amateur inappropriate aside column amount  
performance open typical lesson

A atividade é extremamente simples e bem curta; inicialmente, apresenta uma explicação para o som e, em seguida, sugere que os alunos escutem as palavras selecionadas prestando atenção em como ela é pronunciada nas letras selecionadas e destacadas. Vale salientar que é um som extremamente comum na língua inglesa e ocorre quase todo o tempo – o schwa /ə/ é rápido, curto e não ocorre em sílabas tônicas. A atividade carece de práticas envolvendo o som selecionado: o objetivo de trabalhar com o som é extremamente válido, uma vez que esse som é essencial, principalmente quando entramos no nível suprasegmental, mais especificamente nas *function words*, nas quais o schwa /ə/ estará articulado com as palavras que não recebem tanta ênfase dentro de uma sentença quando pronunciadas de forma fraca, como em pronomes, preposições, artigos etc. (CELCE-MURCIA et al., 2010). Conforme exemplos da autora mencionada anteriormente, temos a ocorrência na conjunção *and* ‘*Long live rock and roll!*’ /ən/; e em preposições como *to* ‘*Please talk to me*’ /tə/.

#### 4.2.2.4 Letra “y” em posição final de palavra

Passaremos, então, para a análise da última atividade que foi enquadrada no grupo B, que não apresenta alfabeto fonético explicitamente, mas está abordando um som em específico.

Figura 18 – Atividade 17 (Grupo B)



**PRONUNCIATION SPOT - LETTER y IN WORD FINAL POSITION**

1. Listen to the words and pay attention to how the letter **y** is pronounced.

opportunity    diversity    society    historically    minority    policy

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 96).

A atividade a seguir está no último livro da coleção – o livro do terceiro ano. É uma atividade extremamente breve, como se pode observar. Trata basicamente de uma lista de palavras para que os alunos ouçam e prestem atenção em como a letra

“y”, em posição final de palavra, é pronunciada. Não há qualquer tipo de prática ou orientação com relação ao que os alunos devem prestar atenção no momento da pronúncia de palavras, como *society*, na qual o “y” é pronunciado de forma fraca, ou seja, [səˈsaɪəti]. Dessa forma, é apenas uma atividade que tenta articular a percepção do aluno para o som em questão, porém não atinge seus objetivos somente com o que está proposto no livro, fazendo com que tal aprendizado não seja levado para além dessa atividade em isolado. O que pode tornar-se um problema – e confusão – para os alunos são palavras como *by* [ˈbaɪ] e *why* [ˈwaɪ], as quais também terminam em “y”; entretanto, não terão o mesmo som do exemplo acima mencionado. Seria interessante que fosse observado, na atividade que o exercício traz, apenas uma das possibilidades de pronúncia da letra “y”: quando em posição final de palavra.

#### 4.2.3 Atividades atribuídas ao grupo C

As atividades atribuídas ao grupo C estão apresentadas nas figuras 19 até 22.

##### 4.2.3.1 Sílabas tônicas

Em seguida, tomaremos como ponto de partida uma atividade pertencente ao grupo C, que trata da tonicidade de sílabas em uma palavra, ou da tonicidade de palavras dentro de uma construção frasal, voltada para o nível suprasegmental.

Figura 19 – Atividade 18 (Grupo C)

**PRONUNCIATION SPOT - WORD STRESS**

1. Stress is very important to English words. In your notebook, put the following words under the correct stress pattern: *sticker, permission, modernist, legibility, reasonable, manipulated, colorful, important, authorities, colored.*

stencil      graffiti      gallery      prosecuted      ability      contemporary      possibility

2. Now listen and check your answers.

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 36.)

Como a maioria das atividades de pronúncia encontradas nos livros analisados, essa está situada ao final da unidade, no tópico '*Pronunciation Spot*'. A tarefa abrange algumas palavras da língua inglesa para trabalhar com as sílabas tônicas.

Com a intenção de mostrar a sílaba tônica das palavras selecionadas, existem as bolinhas que marcam as tônicas e átonas. A construção visual é um grande auxílio para a percepção e a realização da atividade. O que se mostra problemático aqui seria a intenção do exercício de que os alunos utilizem das palavras do enunciado para associar de acordo com a similaridade das tônicas. Uma vez que os alunos não conhecem as palavras ou, então, caso nunca as tenham ouvido, o exercício tem grandes chances de não ser realizado de acordo como deveria ser. Eles podem inclusive tentar elaborar algumas hipóteses ou lógicas para realização da tarefa, bem como olhar as letras iniciais das palavras que se assemelham, averiguar o número de letras etc. Como é possível observar, apenas na atividade 2, a qual serve para correção do exercício anterior, os alunos terão a possibilidade de ouvir as palavras. Seria interessante que o inverso fosse feito. O áudio com as palavras sem a exemplificação gráfica das tonicidades os auxiliaria a associar com as demais, as quais possuem a ferramenta visual.

#### 4.2.3.2 Palavras compostas

Em seguida, entraremos na análise de mais uma atividade pertencente ao grupo C, encontrada no primeiro livro da coleção. A atividade trata de palavras compostas que, segundo o que o próprio livro didático mostra, são palavras criadas pela combinação de duas ou mais palavras, ou quando uma é mais adjacente que a outra, fazendo com que a formação por justaposição seja interpretada como sendo um único substantivo.

Figura 20 – Atividade 19 (Grupo C)

 **PRONUNCIATION SPOT – COMPOUND WORDS**

A compound word is created when two or more words are joined together (e.g. *bedroom*) or used adjacent to one another so often that the combination of words is interpreted as a single noun (e.g. *police station*).

 1. Listen to the following compound words.

handmade	lampshades
cardboard	paper beads
homemade	computer programmer
classroom	gas station
basketball	air conditioner
dressmaker	greeting cards

2. In your notebook, copy these compound words using capital letters in the word stress.  
**Example:** HANDmade.

 3. There are cases of non compound words which can cause some confusion. In these cases, the stress comes on the second word. Listen to the pairs of words and copy the compounds in your notebook.

green house	greenhouse
black bird	Blackbird
White House	white house
blueprint	blue print
girl friend	girlfriend

4. How do the pairs of words in activity 3 differ in meaning? How can you tell the difference?

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 112).

A ideia inicial é que o aluno escute algumas palavras compostas para, em seguida, destacar quais são as sílabas tônicas da palavra composta. Como exemplo, apresenta-se a palavra *HANDmade*, na qual a primeira palavra tem mais tonicidade que a segunda.

Dando sequência, os alunos são avisados de que existem casos de palavras não compostas que podem causar confusão e que, nesses casos, as mesmas

devem receber a tônica na segunda palavra. Para isso, os alunos devem escutar o áudio que compara as palavras compostas e as não compostas, para identificar qual das palavras dos pares é a composta. A ideia é interessante uma vez que trabalhará com a capacidade de percepção do aluno com relação à tonicidade das palavras.

Além disso, o exercício é finalizado com o questionamento de como se diferem os pares selecionados para a atividade anterior; nesse caso, o aluno pode não ter se dado conta ainda de que *green house* (casa verde) e *greenhouse* (estufa) significam duas coisas diferentes. Seria interessante que os alunos conhecessem as palavras ou que os significados das mesmas fossem apresentados, ou ainda que uma pesquisa fosse sugerida pelo material didático. Do contrário, a atividade pode fracassar no sentido de que os alunos talvez não lembrem que no caso das palavras não compostas usadas na atividade, a palavra que vem antes do substantivo é algo que o qualifica, como, por exemplo, em *girl friend* e *girlfriend*. Mais uma vez, voltamos a frisar aqui um conceito já mencionado, a inteligibilidade, que pode ser novamente influenciada pela diferença da tonicidade nas palavras.

#### 4.2.3.3 Sílabas

Passaremos para a atividade que falará sobre sílabas na língua inglesa. Conforme já mencionado algumas vezes, de acordo com os teóricos aqui utilizados, sabemos que a estruturação silábica da língua portuguesa e da língua inglesa possuem muitas diferenças, diferenças essas que, muitas vezes, serão contribuintes para as transferências fonológicas da L1 para LE.

Figura 21 – Atividade 20 (Grupo C)

**PRONUNCIATION SPOT – LETTERS vs SYLLABLES**

1. Listen to these words.

stole	heart	head	glass	movie	miss	chalk
steel	spotlight	crayons	stone	disappear		

- In your notebook, write down the number of letters and syllables. Use the appropriate columns. See an example.

	Number of letters	Number of syllables
stole	5	1

2. What can we say based on activity 1? Answer in your notebook.

a) Usually, there are fewer syllables than letters.      c) Double consonants (-ss, -pp) have a single sound.  
 b) All the letters in a word are always pronounced.      d) Some letters are not pronounced.

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 99).

Figura 22 – Atividade 21 (Grupo C)

 **PRONUNCIATION SPOT – SYLLABLES**

---

1. Listen to the recording and write in your notebook the number of syllables in the following words.

quiet	young	sustainable	poor	green
important	natural	high	organic	enough
long	dependent	late		

2. In English, we find out the number of syllables in a word by counting the number of vowels in the word or the number of vowel clusters in the word?

Fonte: Menezes et al. (2016, p. 19).

A proposta inicial do exercício é fazer o aluno escutar um determinado grupo de palavras para que ele possa listar a quantidade de letras e sílabas de cada uma delas. Em uma primeira análise nos deparamos com um grande problema: esse é o primeiro momento em que o material aborda o assunto relacionado à contagem de sílabas dentro de uma palavra na língua inglesa. Nesse sentido, o material parece induzir que o aluno já saiba fazer o que sugere o livro, pois não existe nenhuma explicação, anteriormente apresentada no livro, que mostre aos alunos como se dá a contagem de sílabas de uma palavra – existe apenas um exemplo com a palavra *stole*, mostrando que possui 5 letras e apenas uma sílaba. Ou seja, levando em consideração que os alunos que não sabem como funciona a contagem silábica, é possível estabelecer que ficarão confusos e que, provavelmente, tentarão estabelecer algum tipo de lógica ou irão associar com a língua materna para que consigam realizar a atividade (o número de sons vocálicos é igual ao número de sílabas). O exemplo selecionado poderá ajudá-los no sentido de que percebam que a contagem silábica se dá de forma diferente, porém ainda fica muito vaga. Por fim, supondo que o aluno tenha conseguido realizar a primeira atividade, chama-se a atenção do aluno para fatores importantes, como o fato das palavras possuírem menos sílabas do que letras, que algumas letras não são pronunciadas e que palavras com duas consoantes iguais seguidas possuem um único som. Ao pensarmos nessa última postulação, ao analisarmos palavras como *disappear* e *miss*, tal premissa funciona, porém, em palavras como *accessory* e *accent*, as consoantes “cc” possuem, respectivamente, dois sons.

Complementando a atividade acima descrita encontrada no livro 1, algo similar foi encontrado no livro 3. A proposta número 1 é extremamente similar,

apenas não apresenta um exemplo. Em seguida é lançada a pergunta que de nada adiantará se os alunos não tiverem o conhecimento prévio para realizar a atividade inicial – eles podem apresentar dificuldades em perceber que não se contam as sílabas através do número de vogais existentes em uma palavra, visto que nem todas elas são pronunciadas, caso não lembrem de quando estudaram tal aspecto no livro 1, o que é bem provável. Podemos tomar como exemplo a palavra *late*: conforme já averiguado por Zimmer, Silveira e Alves (2009), existe a tendência de o aluno falante do PB incluir a vogal de apoio para enquadrar a palavra nos moldes silábicos da língua materna, dessa forma seria [ˈleɪtʃi]. Existe também a questão da transferência grafo-fônico-fonológica, pois, ao ver o “e” final, o aluno tende a pronunciá-lo. Pensando assim, existiriam grandes dificuldades para a realização dessas atividades que abordam as sílabas na Língua Inglesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado de uma língua estrangeira compreende muitas habilidades que são adquiridas pelos alunos ao longo do processo. Sabe-se que, dentre essas habilidades, o *speaking* é uma das mais almeçadas por todos os que buscam aprender um idioma, ou seja, a grande maioria dos alunos busca ser capaz de comunicar-se utilizando a língua-alvo. A partir disso, questões que estão relacionadas ao *speaking* também necessitam de atenção especial, como a pronúncia, uma vez que ela encontra-se articulada à inteligibilidade do falante. A inteligibilidade diz respeito ao entender e fazer-se entendido no momento da comunicação oral, por isso é essencial para qualquer aluno que está aprendendo uma nova língua estrangeira.

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que se deve ter em mente quais as possíveis dificuldades que podem ser encontradas no decorrer do processo de aprendizagem que possam comprometer ou interferir na inteligibilidade; logo, na percepção e produção do aluno. Nesse sentido, podemos considerar as transferências realizadas da língua materna do aluno, nesse caso do PB para o Inglês enquanto LE. Ou seja, devemos atentar para as transferências grafo-fônico-fonológicas e fonético-fonológicas que ocorrem em função de como o aluno percebe a LE através do seu aparato de sons e configurações de sua L1. Pensando em um contexto de ensino, faz sentido, por exemplo, que os livros didáticos utilizados em escolas estejam cientes e consigam trabalhar com o objetivo de auxiliar os alunos nessa temática.

O objetivo geral desta pesquisa buscava justamente o que foi acima mencionado: analisar o tratamento dado à produção oral em três livros didáticos de uma mesma série, voltados para o Ensino Médio, utilizados em uma escola pública. Ao fim da pesquisa, pôde-se destacar que, de fato, os livros aprovados e referenciados pelo PNLD, selecionados para este trabalho, demonstram a ciência da necessidade de se trabalhar com a pronúncia em sala de aula. A coleção apresentou muitas atividades do referido tópico nos três livros da coleção, espalhadas em diferentes unidades e abordando diferentes temáticas.

Também foram fundamentais os objetivos específicos propostos, bem como analisar se e como os aspectos fonológicos estavam abordados no material.

Constatou-se que, sim, os aspectos fonético-fonológicos aparecem no material, mais especificamente os exercícios contidos nos livros, que estão organizados de forma a tentar suprir as necessidades que falantes do PB apresentam ao aprenderem o inglês como língua estrangeira. O que se pode destacar aqui é que, embora exista a preocupação do livro com tais fatores, muitas das atividades por si só não são capazes de suprir a necessidade ou não fornecem o subsídio necessário para que tal configuração deixe de se tornar de fato um possível problema.

Após constatação e levantamento das atividades, as mesmas foram classificadas de acordo com os níveis prosódicos segmental ou suprasegmental. Além da considerada quantidade de atividades destacadas, elas abrangeram os diferentes níveis aqui propostos. Sabe-se que, ao trabalhar pronúncia – logo com inteligibilidade, uma vez que a pronúncia inteligível é um componente necessário para comunicação oral (CELCE-MURCIA, 2010) – ambos os níveis são essenciais. Por fim, verificou-se a pertinência dos aspectos abordados tendo em vista os processos de transferência fonético-fonológicos e grafo-fônico-fonológicos realizados por falantes do Português Brasileiro. Conforme já mencionado, o material preocupa-se com as dificuldades e transferências do falante do PB, porém não se mostra inteiramente como uma ferramenta precisa que considera o aluno que necessita de maiores instruções; o material carece de explicações mais focadas nos fenômenos que estão sendo abordados nas atividades, deixando muitas lacunas para suposições e associações errôneas (o que, supostamente, será/seria sanado pelo trabalho do professor em sala de aula).

Entende-se que os livros partem do pressuposto do auxílio e das explicações complementares do profissional da educação da área. Tal aspecto não foi proposto nessa pesquisa inicial, ou seja, não se observou o uso do material ou a aplicação das atividades aqui descritas na prática de sala de aula. O foco inicial foi mantido na análise documental e no levantamento das atividades e de suas propostas. Sendo assim, para encaminhamentos futuros, espera-se poder analisá-las na prática, dentro de sala de aula, com o auxílio e a intervenção do professor. Dessa forma, será possível ter uma melhor noção de como se dá o ensino de aspectos tão importantes, como a pronúncia, que é essencial no aprendizado de uma língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023**: informação e documentação: referências: apresentação. Rio de Janeiro, 2002a.

\_\_\_\_\_. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito. Apresentação. Rio de Janeiro, 2012a.

\_\_\_\_\_. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2012b.

\_\_\_\_\_. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003b.

\_\_\_\_\_. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2011b.

BAUER, D. de A. **O tratamento do aspecto fonético-fonológico na aula de inglês como LE**: análise de um livro didático. 2010. 104 p. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/29320>>. Acesso em: 20 Jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000, p 25-32.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**: editais. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**: guia do livro didático. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 16 Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **PNLD**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: Mar. 2019.

CELCE-MURICA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. **Teaching Pronunciation**: a course book and reference guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do Inglês para Falantes do Português Brasileiro**: os sons. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

GOOGLE Imagens. Coleção *Alive High*. Disponível em: <[https://www.google.com/search?q=cole%C3%A7%C3%A3o+alive+high&source=Imms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjEuJvv7trjAhVSILkGHT6KCHAQ\\_AUIEigC&biw=1366&bih=625#imgcr=hf0vpDS8lyklzM:>](https://www.google.com/search?q=cole%C3%A7%C3%A3o+alive+high&source=Imms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjEuJvv7trjAhVSILkGHT6KCHAQ_AUIEigC&biw=1366&bih=625#imgcr=hf0vpDS8lyklzM:>)> Acesso em: 15 março. 2019.

GUEDES, S.; RAMOS, E. Transferência fonológica no ensino de língua inglesa. In: LIMA, D. C. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 47-51.

LIMA, D. C. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 47-51.

MENEZES, V. et al. **Alive High: inglês, 1º ano: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alive High: inglês, 2º ano: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alive High: inglês, 3º ano: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2016.

PAIVA, V. L. M. O.; SENA, A. E. L. L. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 47-51.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TAVARES, P. O. **A interação nas tarefas de produção oral dos livros didáticos de língua inglesa do 6º ano do PNLD 2014**. Faculdade de letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <[http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6518/2/DIS\\_PAULO\\_OTT\\_TAVARES\\_COMPLETO.pdf](http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6518/2/DIS_PAULO_OTT_TAVARES_COMPLETO.pdf)>. Acesso em: 10 Jan. 2019.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press. 2009. p. 120-133.

ZIMMER, M. C.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. **Pronunciation Instruction for Brazilians: Bringing Theory and Practice together**. Cambridge Scholars Publishing, 2009.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O Professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 45, p. 29-54, Jan./Jun. 2006.