

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM**

FLÁVIO LUIS SOARES MEIRELES

**O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA ADICIONAL:
ANÁLISE DE MANUAIS DE LÍNGUA INGLESA**

RIO GRANDE

2020

FLÁVIO LUIS SOARES MEIRELES

**O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA ADICIONAL:
ANÁLISE DE MANUAIS DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara

RIO GRANDE

2020

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Fernando e Deolmira, por todo o amor, apoio e incentivo que me deram ao longo deste caminho, e por acreditarem que eu conseguiria alcançar meu objetivo.

À minha irmã Veridiana, e aos meus sobrinhos Eduardo, Matheus e Isabelli, por seu amor e compreensão nos momentos de ausência.

À minha orientadora e amiga, Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara, por ter aceitado este desafio, contribuindo com sua sabedoria, humildade, disposição e incentivo, fazendo-me acreditar que era possível superar desafios, mantendo-me firme e focado na realização dos objetivos quando eu parecia fraquejar, e guiando-me na minha formação como pesquisador.

Aos professores, Profa. Dra. Carmen Lúcia Matzenauer e Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer, por terem aceitado o convite para participarem da banca de avaliação.

Aos meus professores e colegas do Programa de Pós-Graduação, que contribuíram imensamente com seu conhecimento para a minha formação acadêmica e minha construção como indivíduo e como profissional.

À minha afilhada e amiga Gabriela Tornquist Mazaferro, que foi minha principal incentivadora a realizar este desafio e que sempre me apoiou para que eu conseguisse concluir meu trabalho.

À Profa. Dra. Carmen Lúcia Matzenauer, minha primeira professora de linguística geral e fonética e fonologia, que com seu imenso saber e humildade me inspirou a seguir a trajetória que hoje escolhi como pesquisador.

Aos meus amigos Marcelo Korberg, Nairana Sedrez, Mariana Terres e Rogério Wurdig, que sempre me apoiaram e se dispuseram a ouvir minhas angústias e aflições, demonstrando seu apoio e incentivo.

Ao meu amigo Jones Neuenfeld Schuller (in memoriam), que sempre foi exemplo para mim de dedicação, conhecimento, inspiração e bondade, e com quem hoje, no plano superior, divido esta realização por todos os momentos compartilhados.

Aos meus colegas da Faculdade Senac Pelotas, em especial à Diretora Mariângela Iturriet, por todo apoio e torcida demonstrados nesse período.

Aos meus amigos, que souberam entender minha ausência e sempre manifestaram palavras de afeto e incentivo, as quais me deram força para concluir meu objetivo.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para que o sonho da realização deste trabalho fosse alcançado, o meu muito obrigado.

RESUMO

O inglês consolida-se paulatinamente como língua global no mundo, principalmente quanto ao acesso a recursos educacionais, tecnológicos, culturais e científicos. A partir disso, torna-se cada vez mais relevante o seu ensino para brasileiros, sobretudo, com relação aos aspectos fonético-fonológicos, dado que em muitos casos a pronúncia inadequada de determinados sons pode afetar a comunicabilidade e a inteligibilidade da língua inglesa. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi o de realizar uma análise completa de um material didático internacional – *American English File – Second Edition*, de BOYLE, M.; LATHAN-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; SELIGSON, P, *Oxford University Press* (2013), averiguando as práticas comunicativas de pronúncia desenvolvidas sobre os aspectos de ordem fonético-fonológica, considerando o aprendiz brasileiro. De forma a alcançar esse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) Verificar no sumário a existência de conteúdos que dizem respeito à pronúncia; b) Observar em cada unidade, em caso de existência de conteúdos e exercícios de pronúncia, qual segmento é abordado; c) Apurar os conteúdos/competências que precedem os exercícios de pronúncia, bem como examinar a ordem organizacional nas quais as práticas de pronúncia aparecem dentro da unidade; d) Examinar a presença de descrição/explicação do uso do segmento-alvo nas subunidades, de forma explícita, para que o aprendiz possa refletir sobre o segmento fônico trabalhado; e) Refletir sobre qual passo pedagógico a atividade faz referência; f) Analisar a relevância do conteúdo/atividade relativo à pronúncia para o público brasileiro; g) Investigar as lacunas existentes relativas a conteúdos/atividades de pronúncia considerando o público brasileiro; e h) Observar os recursos utilizados no livro para o trabalho com os aspectos fonético-fonológicos do inglês, tais como figuras, gráficos, etc. Este trabalho teve como fundamento teórico os estudos do ‘inglês como *Lingua Franca*’ (KACHRU, 1989; PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994; SEIDLHOFER, 1996; CRYSTAL, 1997, 2005; GRADDOL, 1997; JENKINS, 2000, 2002); a proposta de ensino comunicativo de pronúncia de língua inglesa (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010), bem como os estudos que tratam da aquisição da fonologia de inglês por brasileiros (ZIMMER, SILVEIRA e ALVES, 2009, e CRISTÓFARO-SILVA, 2012). A pesquisa, de caráter quali-quantitativa de dados, analisou seis volumes da coleção ‘American English File – Second Edition’, no que tange ao ensino de pronúncia de segmentos. Em nossa análise obtivemos os seguintes resultados: a coleção contempla exercícios de pronúncia em praticamente todas as suas unidades; as práticas propostas tratam tanto do aspecto segmental quanto suprasegmental, embora nosso foco de análise tenha sido o segmento; no que diz respeito ao aspecto segmental, as atividades em sua grande maioria privilegiam a forma mecanicista como o ‘listen and repeat’; dos estágios pedagógicos de ensino comunicativo de pronúncia descritos por Celce-Murcia *et al.* (2010), o mais destacado foi o estágio 2 – discriminação auditiva por meio de *feedback*; quanto aos processos de transferência do PB para a LI, apresentados por Zimmer, Silveira e Alves (2009), constatamos que o livro oferece oportunidade para que o professor trate das distinções entre vogais do inglês e que, como consequência, possa explicitar a assimilação vocálica na aquisição da língua-alvo por não nativos. De modo geral, o material mostrou-se ser um instrumento de ensino rico, porém, por se tratar de um material internacional, o mesmo não consegue atender às dificuldades fonético-fonológicas específicas do aprendiz brasileiro, precisando ser adaptado às práticas comunicativas de pronúncia para que se tornem adequadas à realidade dos nossos estudantes.

Palavras-Chave: Aspectos fonético-fonológicos; aspecto segmental; ensino comunicativo de pronúncia; inteligibilidade; inglês como *Lingua Franca*

ABSTRACT

English is gradually consolidating itself as a global language, especially regarding the access to educational, technological, cultural and scientific resources. From this concept, teaching English for Brazilians has become increasingly relevant, particularly concerning phonetic-phonological aspects, since, in many cases, the inadequate pronunciation of certain sounds can affect the communicability and intelligibility of the English language. For that matter, the main objective of this study was to carry out a complete analysis of an international didactic material – the American English File – Second Edition collection, produced by BOYLE, M.; LATHAN-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; SELIGSON, P, Oxford University Press (2013), by investigating the communicative pronunciation practices developed on phonetic-phonological aspects, considering the Brazilian apprentice. To achieve this goal, the following specific objectives were outlined: a) To verify in the summary of each book the existence of content that concerns pronunciation; b) To observe in each unit, in case of content and pronunciation exercises are presented, which segment is approached; c) To establish the content/skill that precedes pronunciation exercises, as well as to examine the organizational order in which pronunciation practices appear within the unit; d) To check the presence of description/explanation of the use of the target segment in the units, considering the explicit instruction, so that the learner can reflect on the phonic segment practised; e) To evaluate which pedagogical stage the activity refers to; f) To analyze the pertinence of the content/activity, related to pronunciation, is intended for the Brazilian public; g) To investigate the existing gaps regarding content/pronunciation activities considering the Brazilian public; and h) To scrutinize the resources used in the book to work with phonetic-phonological aspects of English, such as pictures, graphs, etc. The theoretical reference used to support this work was built on the studies of English as *Lingua Franca* (KACHRU, 1989; PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994; SEIDLHOFER, 1996; CRYSTAL, 1997, 2005; GRADDOL, 1997; JENKINS, 2000, 2002); the proposal for communicative teaching of English pronunciation (CELCE-MURCIA et al., 2010), as well as studies that are connected to the acquisition of English phonology by Brazilians (ZIMMER, SILVEIRA and ALVES, 2009, and CRISTÓFARO-SILVA, 2012). This research, which considered the qualitative and quantitative nature of data, analyzed six volumes of the 'American English File - Second Edition' collection concerning the instruction of segment pronunciation. In our analysis, we obtained the following results: the collection aforementioned includes pronunciation exercises in most of their units; the proposed practices deal with both segmental and suprasegmental aspects; nevertheless, our focus of analysis in this study has been on the segment; regarding the segmental aspect, the vast majority of activities favour the mechanistic form such as 'listen and repeat'; from the pedagogical stages of communicative pronunciation teaching, described by Celce-Murcia et al. (2010), the most outstanding one was stage 2 - the listening discrimination; regarding the transfer processes from Brazilian Portuguese into American English, proposed by Zimmer, Silveira and Alves (2009), we were able to determine that the collection presents an opportunity for the teacher to approach the distinctions between English vowels and, as a consequence, a possibility for them to explain the vowel assimilation acquisition of the target language by non-natives. In general, the material proved to be a rich teaching instrument; however, since it is an international material, it cannot meet the specific phonetic-phonological difficulties of the Brazilian learner, which needs to be adapted to the communicative pronunciation practices for that becomes appropriate to the reality of our learners.

Keywords: Phonetic-phonological aspects; segmental aspect; communicative pronunciation teaching; intelligibility; English as *Lingua Franca*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Kachru's Three Circles of English Model</i>	23
Figura 2 - Diagrama fonético norte-americano e britânico elaborado por Underhill	40
Figura 3 - Diagrama da seção sagital do rosto	44
Figura 4 - Quadrante vocálico do INA e corte sagital da boca	52
Figura 5 - Disposição das vogais monotongos e ditongos de acordo com o INA e o IB	53
Figura 6 - Diagrama das vogais tensas e frouxas do INA	54
Figura 7 - Coleção completa do 'American English File – Second Edition'	74
Figura 8 - Quadro de vogais do INA	76
Figura 9 - Quadro de consoantes do INA	77
Figura 10 - Uso dos segmentos /s/ e /z/ em posição de palavras e plurais	94
Figura 11 - Uso dos segmentos /s/ e /z/ em posição final de palavras com foco gramatical	95
Figura 12 - Revisão dos segmentos consonantais e vocálicos	101
Figura 13 - Emprego do morfema '-ed' no uso de conjugação dos verbos no passado simples	103
Figura 14 - Práticas com os grafemas 'c' e 'ch'	106
Figura 15 - Práticas com análise de segmentos vocálicos	107
Figura 16 - Emprego da combinação do par de segmentos consoante e vogal	109
Figura 17 - Prática de análise de pares mínimos dos segmentos vocálicos	114
Figura 18 - Prática de análise de pares mínimos de segmentos consonantais e grafia de palavras	117
Figura 19 – Orientações gerais da seção de pronúncia do manual do professor do AEF	120
Figura 20 - Exemplo de atividade de Pronúncia do 'AEF – Starter'	130
Figura 21 - Estágios de pronúncia analisados no volume 'AEF Starter', seguindo-se Celce-Murcia <i>et al.</i> (2010).....	133
Figura 22 - Estágios de pronúncia analisados no volume 'AEF 1', seguindo-se Celce-Murcia <i>et al.</i> (2010).....	135
Figura 23 - Estágios de pronúncia analisados no volume 'AEF 2', seguindo-se Celce-Murcia <i>et al.</i> (2010).....	137
Figura 24 - Estágios de pronúncia analisados no volume 'AEF 3', seguindo-se Celce-Murcia <i>et al.</i> (2010).....	139
Figura 25 - Estágios de pronúncia analisados no volume 'AEF 4', seguindo-se Celce-Murcia <i>et al.</i> (2010).....	141

Figura 26 - Estágios de pronúncia analisados no volume ‘AEF 5’, seguindo-se Celce-Murcia *et al.* (2010)..... 143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Consoantes do inglês norte-americano	42
Quadro 2 - Quadro classificatório dos fonemas consonantais do inglês norte-americano	43
Quadro 3 - Símbolos usados para transcrição vocálica distintiva de pares mínimos entre o INA e o IB	50
Quadro 4 - Distribuição das vogais tensas e frouxas em sílabas tônicas de acordo com o INA	55
Quadro 5 - Processos de transferências realizados por falantes de PB	57
Quadro 6 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File Starter’	93
Quadro 7 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File 1’	98
Quadro 8 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File 2’	104
Quadro 9 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File 3’	110
Quadro 10 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File 4’	113
Quadro 11 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File 5’	116
Quadro 12 - Processos de transferência que podem ser abordados pelo professor na coleção ‘American English File – Second Edition’ dentro de suas subunidades	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise dos aspectos gerais encontrados nos volumes ‘American English File – Second Edition’	85
Tabela 2 - Estágios pedagógicos seguindo-se Celce-Murcia <i>et al.</i> (2010) examinados na coleção ‘American English File – Second Edition’	132

LISTA DE ABREVIATURAS

AEF – *American English File*

AFI – Alfabeto Fonético Internacional

IB – Inglês Britânico

ILF – Inglês como *Lingua Franca*

INA – Inglês Norte-Americano

IPA – *International Phonetic Association*

L1 – Primeira Língua ou Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

PB – Português Brasileiro

SE – Segmental

SU – Suprasegmental

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
2.1 A língua inglesa como <i>Lingua Franca</i> ou língua internacional	22
2.2 A relevância do ensino de pronúncia de inglês para estrangeiros.....	24
2.3 O ensino comunicativo de pronúncia	29
2.3.1 Inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento	32
2.3.2 A função do professor no ensino comunicativo de pronúncia	33
2.3.3 Os cinco estágios pedagógicos apresentados por Celce-Murcia <i>et al.</i> (2010) para um contexto comunicativo de ensino de pronúncia	35
2.4 A fonologia da língua inglesa norte-americana.....	38
2.4.1 O sistema consonantal do inglês norte-americano	41
2.4.2 O sistema vocálico do inglês norte-americano.....	47
2.5 Transferências fonético-fonológicas de brasileiros na aquisição do inglês.....	56
2.5.1 Simplificação silábica	58
2.5.2 Mudança consonantal.....	60
2.5.3 A não-aspiração inicial das plosivas surdas	62
2.5.4 Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras.....	63
2.5.5 Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final.....	64
2.5.6 Vocalização das nasais finais	65
2.5.7 Paragoge consonantal velar.....	66
2.5.8 Assimilação vocálica.....	68
2.5.9 Formação de epêntese interconsonantal na realização do sufixo ‘-ed’	70
3 METODOLOGIA.....	72
3.1 Tipo de pesquisa	72
3.2 Descrição da coleção ‘American English File – Second Edition’.....	72
3.2.1 American English File Starter	78
3.2.2 American English File 1.....	79
3.2.3 American English File 2.....	79
3.2.4 American English File 3.....	80
3.2.5 American English File 4.....	80
3.2.6 American English File 5.....	80
3.3 Critérios empregados na análise dos livros didáticos	81
4 ANÁLISE DOS DADOS	84
4.1 Diagnóstico dos aspectos gerais da seção de pronúncia da coleção ‘American English File – Second Edition’.....	84
4.1.1 American English File Starter	86
4.1.2 American English File 1.....	88
4.1.3 American English File 2.....	88
4.1.4 American English File 3.....	89
4.1.5 American English File 4.....	90

4.1.6 American English File 5.....	90
4.2 Avaliação da relevância dos segmentos abordados na coleção ‘American English File’ para aprendizes do PB.....	91
4.2.1 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File Starter’.....	92
4.2.2 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File 1’.....	98
4.2.3 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File 2’.....	103
4.2.4 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File 3’.....	108
4.2.5 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File 4’.....	112
4.2.6 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File 5’.....	115
4.2.7 Os conceitos fonético-fonológicos examinados no manual do professor na coleção ‘American English File – Second Edition’.....	119
4.3 Apreciação dos processos de transferência realizados por aprendizes brasileiros que podem ser abordados pelo professor na coleção ‘American English File – Second Edition’.....	122
4.4 Análise dos estágios comunicativos de pronúncia na coleção ‘American English File – Second Edition’.....	129
4.5 Tipos de atividades e recursos aplicados na coleção ‘American English File - Second Edition’.....	144
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
APÊNDICE A – ANÁLISE DE DADOS GERAIS DOS ASPECTOS ABSOLUTOS ENCONTRADOS NA COLEÇÃO ‘AMERICAN ENGLISH FILE – SECOND EDITION’.....	166
APÊNDICE B – COMPILAÇÃO DOS DADOS ANALISADOS NA COLEÇÃO ‘AMERICAN ENGLISH FILE – SECOND EDITION’.....	180

1 INTRODUÇÃO

O inglês como língua adicional¹ tem sido uma das principais línguas a ser utilizada como língua franca mundialmente. Ele está presente na maioria das instituições de ensino, devido ao atual cenário internacional da demanda de uso do idioma ao estabelecer-se como língua que habilita o acesso principal de uso nas trocas de informação tecnológica e científica. Portanto, para que ocorra aquisição da língua de forma comunicativa, a aprendizagem da língua inglesa requer uma abordagem que contemple os vários componentes linguísticos, como, por exemplo, o léxico, a gramática, os aspectos culturais contextualizados, e, também, os aspectos fônicos da língua (SANT'ANNA, 2003).

A partir de experiência profissional no ensino da língua inglesa, constatamos a falta de atividades comunicativas de pronúncia em materiais didáticos, e, nos poucos materiais que contemplavam o tópico, os exercícios eram abordados de forma descontextualizada. Ficou evidenciado também que algumas atividades de pronúncia não eram capazes de suprir a necessidade que alguns alunos possuíam ao tentar se comunicar, pois ao ouvirem e/ou produzirem alguns sons em inglês, esses não eram distinguidos, ou nem sempre realizados de forma acurada. Essa dificuldade de os alunos perceberem e produzirem alguns sons da língua inglesa decorre do fato de que os sistemas fonológicos do português brasileiro e do inglês são diferentes, o que justifica a frequente transferência fônica da língua materna dos aprendizes para a língua adicional. De acordo com Barreto e Alves (2012, p. 231), “a consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2² é condição necessária para que ocorra a aquisição dos sons da língua-alvo.”. Portanto é imprescindível

¹ De acordo com Leffa e Irala (2016), existem várias terminologias utilizadas para se conceituar o aprendizado de uma outra língua além da língua materna tais como “língua estrangeira”, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua” e até mesmo “língua do vizinho”. Os dois termos mais comumente utilizados em contextos de aprendizado de língua são empregados principalmente com base na localização geográfica de onde são adquiridos, como por exemplo, a “língua estrangeira”, em que o aprendiz reside no país cuja língua falada é sua língua materna e aprende outra língua diferente da nativa, e a “segunda língua”, na qual o aluno deixa o seu país para aprender outra língua no país da língua-alvo. Neste estudo, optamos pelo uso do termo “língua adicional” por se tratar de uma forma mais igualitária de aquisição de um outro idioma, já que segundo os autores, o termo oferece benefícios ao não ter que lidar especificamente com o espaço geográfico da língua de aquisição, ou as individualidades sociais do aprendiz. Desta maneira, o uso do termo “língua adicional”, além de adicionar outro idioma, possibilita o diálogo com a inclusão de outras línguas que não sejam necessariamente uma segunda na ordem de sua aquisição cronológica, e também traz a perspectiva da inclusão de outros fatores no processo de aprendizado tais como aspectos sociais, culturais e de formação do sujeito como indivíduo ao se apropriar da língua-alvo.

² Embora tenhamos optado pelo uso do termo ‘língua adicional’, ao fazermos referência a obras de autores, decidimos manter a nomenclatura adotada por eles.

o papel do professor no desenvolvimento do conhecimento fonético-fonológico da LI por parte dos aprendizes, a fim de auxiliar na pronúncia e na reflexão das diferenças existentes entre a língua portuguesa e a língua inglesa.

Em função das dificuldades que os alunos possuem em aprimorar a pronúncia da língua inglesa, os livros didáticos surgem como suporte instrutivo ao professor. Contudo, esses materiais nem sempre exploram adequadamente as questões de pronúncia da língua adicional, já que as propostas contextuais da maneira como são organizadas e apresentadas no manual frequentemente não atendem as carências do aprendiz no que diz respeito às relações feitas com sua própria língua. Com isso, fica evidente a necessidade de se estabelecerem objetivos práticos de pronúncia comunicativa, existente ou não no material, com a finalidade de que aluno possa identificar os fenômenos contrastivos que ocorrem tanto em sua língua como na língua-alvo que está sendo abordada, e aprimorar, assim, suas práticas de pronúncia. Portanto, para tornar essas questões sobre pronúncia conscientes aos alunos é preciso que o professor elabore e planeje suas atividades de acordo com as necessidades dos seus aprendizes, já que muitas vezes o material didático, por não ser elaborado especificamente para um público particular, não consegue explicitar essas marcas fonético-fonológicas e fazer com que haja uma reflexão e evolução no aprendizado do aluno de língua inglesa.

Uma das principais razões de realizar um estudo dessa relevância deve-se ao fato de existirem poucos trabalhos que contemplam o ensino comunicativo de pronúncia ou materiais que proponham abordagens de práticas comunicativas de pronúncia (ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009; BAUER, 2010; BAUER; ALVES, 2011; TUCUNDUVA, 2014; BABBONI, 2017). Nesse sentido, os livros didáticos proporcionam ao aprendiz uma grande quantidade de atividades que buscam desenvolver as técnicas de leitura e de escrita e também as práticas comunicativas de fala e de compreensão auditiva, mas muito pouca prática ocorre no campo do ensino comunicativo de pronúncia. Além disso, é importante ressaltar que as atividades que envolvem pronúncia necessitam ir além das propostas de ouvir e repetir que costumam ser apresentadas nos materiais didáticos.

Ao produzirem-se sons, objetivos a serem alcançados como a inteligibilidade, fluência e acurácia (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010) precisam complementar o planejamento de aula do professor, pois estes são peças fundamentais na articulação de entendimento no momento da produção de mensagem. Conforme Barreto e Alves (2012), o objetivo não é o de desqualificar as práticas mecânicas de ouvir e repetir, mas ressaltar que

a pronúncia também precisa ser vista como um meio no qual o aluno será capaz de melhorar o conteúdo comunicativo, e não usar a seção de cada unidade por um fim que acabe nele mesmo.

Outro fator que respalda a relevância desse estudo é a necessidade de refletir sobre como os manuais didáticos auxiliam o professor na realização de atividades fonético-fonológicas, bem como se as atividades contidas nos manuais fornecem insumos para os aprendizes na percepção e compreensão de sons que causam problemas na distinção de significado, como no caso dos pares mínimos em ‘pack’ [p^hæk] e ‘back’ [bæk], ‘leaf’ [lif] e ‘leave’ [liv], ‘sheep’ [ʃip] e ‘ship’ [ʃip], e ‘fool’ [ful] e ‘full’ [fʊl]. A pronúncia incorreta desses pares pode ocasionar em uma má interpretação dos léxicos pelo ouvinte, e, conseqüentemente, alterar o significado da mensagem proposta pelo falante.

Conforme Alves (2012), todo aprendiz, ao iniciar a aquisição de uma língua adicional, já apresenta em seu repertório componentes linguísticos de sua língua materna, e, embora ambos os sistemas linguísticos sejam diferentes, o aluno é capaz de manipular os sons por meio da transferência linguística existente entre as línguas. Desta forma, o termo ‘consciência fonológica’ corresponde à “reflexão consciente acerca dos sons da língua” (ALVES, 2012, p. 170).

Sendo assim, será a partir da distinção entre os sistemas fônicos da língua materna e da língua adicional que o aluno terá a aptidão de manipular esses sons, por exemplo, conseguir notar que determinado som da língua inglesa é diferente do português por não fazer parte do seu inventário de sons, como no léxico ‘think’, em que o fonema /θ/ não existe na língua portuguesa. No que diz respeito à consciência dos aspectos fonético-fonológicos do aprendiz de língua adicional, Alves (2012) acrescenta que existem duas palavras-chave nessa noção de consciência que são a ‘reflexão’ e a ‘manipulação’. São palavras inseparáveis nesse contexto, pois a primeira se refere à capacidade que o usuário de língua possui ao perceber as diferenças fonético-fonológicas existentes entre sua língua materna e a língua-alvo, e a segunda diz respeito à operação dos sons da língua a ser adquirida por meio de tarefas como a “segmentação, exclusão e transposição de sons, em jogos de linguagem ou em tarefas de consciência fonológica propostas pelo professor” (ALVES, 2012, p. 172).

De acordo com Bauer e Alves (2011), os aspectos prosódicos segmentais e suprasegmentais também são processos de transferência realizados pelos aprendizes brasileiros ao adquirir uma língua adicional e que, de alguma maneira, podem prejudicar a

clareza do que está sendo produzido oralmente na língua-alvo, neste caso, o inglês. Esses aspectos fazem parte do inventário de sons de cada língua e ocorrem em combinações distintas de vogais e consoantes. Sendo assim, o aspecto segmental da língua refere-se ao inventário das vogais e consoantes, e o aspecto suprasegmental transcende o segmento isolado do nível segmental, sendo evidenciado pela entonação, ritmo e a conexão da fala (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). Conforme Celce-Murcia *et al.* (2010), os aspectos suprasegmentais são ainda mais prováveis de produzir efeitos mais produtivos na inteligibilidade, fluência e acurácia do aprendiz, pois aumentarão sua capacidade de ser entendido e ser capaz de articular os sons da língua-alvo com maior precisão e facilidade, aproximando-o assim do falante nativo.

Outros fatores importantes que precisam ser avaliados no ensino de pronúncia de LI são aspectos contrastivos da LP e da LI, pois a partir desses conhecimentos o professor poderá auxiliar o estudante a identificar sons similares e diferentes da língua materna - LM e da língua adicional, relacionando-os entre si. De acordo com Bauer e Alves (2011), também é importante destacar a influência interlinguística que faz com que certos sons produzidos na LM sejam transferidos para a LI, como em ocorrências realizadas pelos alunos ao pronunciar algumas palavras como em: [ɪ]school; big[ɪ]; fee[dʒɪ]back[ɪ]; [ɪ]specia[w]; book[ɪ].

No que tange aos estudos e pesquisas relacionados ao ensino de pronúncia de língua inglesa em livros didáticos, existem poucos trabalhos que abordam essa temática (BAUER, 2010; BAUER e ALVES, 2011; TUCUNDUVA, 2014; BABBONI, 2017). Dentre eles, mais especificamente o de Bauer (2010) e o de Bauer e Alves (2011) enfocam o ensino de pronúncia comunicativa, por intermédio da análise de um material da coleção 'American English File – First Edition', porém foi examinado somente o volume 'American English File 1'. Estes estudos contemplaram a análise dos aspectos prosódicos segmentais e suprasegmentais no volume mencionado. Nesse sentido, o presente estudo visa suprir uma lacuna na área, já que se propõe investigar como ocorrem os processos de desenvolvimento dos aspectos fonético-fonológicos em contextos segmentais no ensino comunicativo de pronúncia de inglês, contemplando todos os níveis de proficiência da língua inglesa abordados nos manuais do aluno, presentes na coleção 'American English File – Second Edition'.

A opção pela escolha deste material, dentre tantos outros usados no ensino de LI como língua adicional, ocorreu por nossa experiência de já ter trabalhado e estudado com

uma grande variedade de materiais de LI internacional, e constatarmos que a coleção examinada neste trabalho ter se destacado por ser aquela que apresentou o maior número de seções voltadas às práticas de pronúncia. Não são todos os materiais de instrução que se propõem a abordar aspectos prosódicos segmentais e suprasegmentais da língua-alvo, especialmente no que diz respeito a sua elaboração didática, propostos com uma variedade de elementos visuais e gráficos os quais visam auxiliar o aprendiz na compreensão das práticas de pronúncia. Outra razão que nos motivou a desenvolver esta pesquisa foi o fato de verificarmos que, considerando o ensino comunicativo de pronúncia, apenas o estudo de Bauer (2010) aborda o tema, contemplando o primeiro volume da coleção ‘American English File’ – First Edition’. Ao serem observadas tais características, foi realizada a escolha do material para que pudéssemos refletir como essas práticas inclusas em um material que utiliza a abordagem comunicativa poderiam assistir os aprendizes a desenvolver aspectos como a fluência, acurácia, inteligibilidade e a comunicação com outros falantes nativos ou não nativos.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é o de realizar uma análise completa de uma série de manuais da coleção ‘American English File – Second Edition’, produzidos pela editora internacional ‘Oxford University Press’, apurando as práticas comunicativas de pronúncia desenvolvidas sobre os aspectos de ordem fonético-fonológica, considerando os aprendizes brasileiros.

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar no sumário a existência de conteúdos que dizem respeito à pronúncia;
- b) Observar em cada unidade, em caso de existência de conteúdos e exercícios de pronúncia, qual segmento é abordado;
- c) Apurar os conteúdos/competências que precedem os exercícios de pronúncia, bem como examinar a ordem organizacional nas quais as práticas de pronúncia aparecem dentro da unidade;
- d) Examinar a presença de descrição/explicação do uso do segmento-alvo nas subunidades, de forma explícita, para que o aprendiz possa refletir sobre o segmento fônico trabalhado;
- e) Refletir sobre qual passo pedagógico a atividade faz referência;
- f) Analisar a relevância do conteúdo/atividade relativo à pronúncia para o público brasileiro;

- g) Investigar as lacunas existentes relativas a conteúdos/atividades de pronúncia considerando o público brasileiro;
- h) Observar os recursos utilizados no livro para o trabalho com os aspectos fonético-fonológicos do inglês (figuras, gráficos, etc.).

O presente trabalho será dividido em cinco capítulos nos quais buscamos abarcar os preceitos que nos levaram a construir e refletir sobre as práticas do ensino comunicativo de pronúncia para aprendizes brasileiros de língua inglesa. Desta forma, o Capítulo 2 aborda o Referencial Teórico que tem como finalidade embasar o nosso estudo de forma a responder as questões levantadas neste trabalho. Na primeira seção deste capítulo apresentamos “A língua inglesa como *Lingua Franca* ou língua internacional”, em que tratamos da língua além da dicotomia do inglês norte-americano ou do inglês britânico. A próxima seção trata sobre “A relevância do ensino de pronúncia de inglês para estrangeiros”, em que fizemos um levantamento do papel do ensino de pronúncia no ensino de LI, visto principalmente sob o viés da abordagem comunicativa que é tida ainda hoje como uma das mais usadas no ensino de línguas no mundo. A terceira seção aborda o “Ensino comunicativo de pronúncia”, em que discutimos aspectos que precisam estar presentes no momento da elaboração e desenvolvimento das atividades comunicativas de pronúncia. Nessa seção ainda refletimos sobre outros tópicos necessários ao prosseguimento do tema e que são abordados da seguinte forma: o primeiro reflete sobre as diferenças entre as concepções de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento; o segundo discute sobre a função do professor no ensino comunicativo de pronúncia; e o terceiro apresenta a relevância dos cinco estágios pedagógicos apresentados por Celce-Murcia *et al.* (2010) para um contexto comunicativo de ensino de pronúncia. A quarta seção do capítulo aborda a “Fonologia do inglês” em que descrevemos os segmentos vocálicos e consonantais da língua inglesa norte-americana. A última seção do capítulo abarca as “Transferências fonético-fonológicas de brasileiros na aquisição do inglês” propostas por Zimmer, Silveira e Alves (2009) em que apresentamos os nove aspectos mais desafiadores de serem atingidos pelos aprendizes brasileiros na aquisição de segmentos fonético-fonológicos na LI, pois muitos dos segmentos fônicos presentes no inglês não fazem parte do repertório fonético-fonológico do português brasileiro - PB.

No Capítulo 3 abordamos a “Metodologia”, a qual caracteriza o tipo de pesquisa que foi conduzida empregando a análise quantitativa e qualitativa na compilação de dados

no material examinado. Também neste capítulo fizemos a descrição completa da coleção ‘American English File – Second Edition’, abordando as principais características didático-pedagógicas que envolvem a construção material averiguado, bem como detalhando os principais aspectos de pronúncia que necessitam ser verificados no material. Encerramos esse capítulo descrevendo os critérios que foram empregados para a realização da análise dos livros didáticos.

O Capítulo 4, “Análise dos dados”, foi dividido em três seções. Na primeira fizemos um diagnóstico completo dos aspectos gerais da seção de pronúncia da coleção ‘American English File – Second Edition’, no qual visamos abranger as características que envolvem esse material, tais como: as unidades e subunidades que compõem a série, se há ou não atividades de pronúncia, o número total de atividades de pronúncia, do mesmo modo que o número geral de exercícios que envolvem aspectos segmentais e suprasegmentais, seções didáticas as quais precedem as atividades de pronúncia e a ordem que a seção de pronúncia ocupa dentro de cada subunidade dos volumes da coleção. A segunda seção trata da avaliação dos segmentos fonéticos abordados em cada um dos volumes do ‘AEF’, refletindo sobre todos os segmentos fônicos (consonantais e vocálicos) encontrados no material. Essa seção foi concluída com um estudo sobre a possibilidade de intervenção do professor ao examinar os possíveis processos de transferências realizados por aprendizes brasileiros, proposto por Zimmer, Silveira e Alves (2009), os quais o profissional pode observar, refletir, identificar e propor atividades didáticas focadas no público de aprendizes brasileiros para que essas transferências possam ser mais bem desenvolvidas no material aqui pesquisado. O capítulo conta com uma seção sobre a apreciação dos cinco estágios comunicativos de pronúncia, propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010), examinados em toda coleção. O capítulo encerra-se com um detalhamento sobre os tipos de atividades e recursos aplicados nos volumes, procurando examinar as particularidades usadas nos exercícios propostos, assim como os métodos utilizados para que as práticas de pronúncia fossem mais bem exploradas pelos materiais no tratamento didático dispensado ao ensino comunicativo de pronúncia.

O Capítulo 5, denominado “Considerações finais”, recupera os resultados encontrados neste estudo, os quais foram propostos pelo objetivo geral, objetivos específicos e questões norteadoras, e que nos conduziram a refletir sobre as implicações pertinentes relativas aos dados aqui alcançados.

Portanto, aspiramos que as conclusões aqui apresentadas possam auxiliar na compreensão de como as práticas comunicativas no ensino de pronúncia inglesa abordadas pelo material, e a organização dessas atividades, são relevantes para a aprendizagem dos alunos. Por se tratar de um material internacional de ensino comunicativo de língua, esperamos que o mesmo seja capaz de apresentar em sua elaboração atividades fonético-fonológicas que atendam à prática da pronúncia em sala de aula, e que abordem de alguma forma um grande número de contextos segmentais de uso de língua, com a finalidade de atender às necessidades dos alunos estrangeiros, não especificamente alunos brasileiros.

Com este trabalho, pretendemos contribuir com uma reflexão que apresente a relevância dispensada na organização de atividades de pronúncia na coleção de manuais de inglês aqui analisado, e com uma discussão sobre quais práticas precisam ficar sob a responsabilidade do professor em reconhecer e adaptar os aspectos linguísticos que necessitam ser trabalhados nos processos de aquisição de língua em sala de aula.

À vista do estudo aqui proposto, pretendemos refletir sobre como as práticas de pronúncia aqui examinadas poderão auxiliar professores de língua inglesa no desenvolvimento de novas atividades que sejam significativas ao aprendizado do aluno brasileiro. Com isso, fica aberta a possibilidade de que outros estudos possam ser pensados e elaborados no aperfeiçoamento das práticas de pronúncia comunicativa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A língua inglesa como *Lingua Franca* ou língua internacional

No decorrer dos tempos, o inglês tem se consolidado como uma língua de uso internacional, tendo suas práticas de ensino se perpetuado na maioria dos países do mundo. Hoje em dia, o número de falantes não nativos de inglês supera em muito o número de falantes nativos de sua língua materna, o que propicia o surgimento de novas formas de uso dessa, principalmente no que diz respeito ao léxico, à morfologia, à sintaxe e à pronúncia (KACHRU, 1989; CRYSTAL, 1997; GRADDOL, 1997; JENKINS 2000, 2002; CRUZ e MONTEIRO, 2009; ALVES BARBOSA, 2011; RAMOS, 2014; entre outros). Nos procedimentos didáticos de aquisição formal de inglês, professores normalmente encontram-se divididos entre as duas grandes variedades do ensino de línguas: o inglês americano e o inglês britânico.

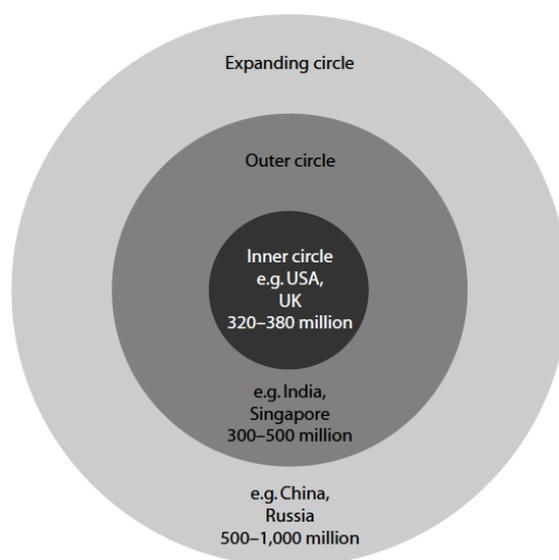
A dicotomia de ensino da língua anglo-americana ainda continua a enaltecer o domínio político-econômico que esses dois impérios exercem na imposição cultural no aprendizado da língua inglesa, quando assim o faz ao excluir outros países falantes nativos como Canadá, Austrália, Jamaica, África do Sul, Irlanda, Índia, entre tantos outros, que têm o inglês como sua língua oficial, mas não possuem a mesma força político-econômica que o imperialismo americano e britânico têm imposto ao longo dos anos. Isto posto, vários autores, como Crystal (1997, 2005), Jenkins (2000), Pennycook (1994), Phillipson (1992), Seidlhofer (1996), entre outros, sustentam que a língua inglesa não é hoje de uso exclusivo dos falantes nativos, mas que por meio das relações internacionais propiciou que a língua se expandisse e criasse novas formas de contato que não aquelas de ordem exclusiva dos países que a detém. Pelo contrário, esta posição atualmente encontra-se preenchida por não nativos, os quais ocupam um espaço global de empoderamento de práticas de linguagem em uso, e que têm por objetivo primordial atender às necessidades de ordem sociocultural, adaptadas às demandas e características da contemporaneidade dos países que a utilizam.

De acordo com Jenkins (2000), o ‘inglês como *Lingua Franca*’ ressalta a relevância da língua inglesa na comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, justificando que o principal motivo para que se aprenda inglês nos dias atuais é a proposta da noção de comunidade em oposição à exclusão. Isto reforça a ideia de que as pessoas

possuem mais coisas em comum do que somente diferenças, e que combinar línguas torna-se um ato legítimo. A autora complementa afirmando que não há nada de errado em manter certas peculiaridades da língua materna, como sotaque. Todos esses fatores tornam-se perfeitamente adequados a um idioma que desempenha uma função internacional.

Conforme destaca Seidlhofer (2005), o ‘inglês como *Lingua Franca*’ faz parte de um fenômeno mundial decorrido da aplicação de uma língua em diversos setores político-sócio-econômicos, e que vem se caracterizando por um repertório de termos similares apresentados e pesquisados por diversos autores como: ‘Inglês como língua internacional’ ou ‘World Englishes’, termos referenciados por Jenkins, (2003); McArthur (1998); Melchers and Shaw (2003); ‘Inglês como língua global’, citado em Crystal (2003) e Gnutzmann, (1999), ‘Inglês como língua mundial’, tratado em Mair (2003) e ‘World English’ por Brutt-Griffler (2002). Todas essas terminologias, segundo a autora, são usadas como um conjunto de termos que embasam os contextos propostos no modelo dos três círculos expansíveis elaborados por Kachru (1989) vistos na Figura 1.

Figura 1 - *Kachru's Three Circles of English Model*



Fonte: Kachru (1989, p.5 *apud* Crystal, 2003, p. 61)

Conforme a Figura 1, o modelo proposto por Kachru (1989) apresenta os três círculos expansíveis de acordo com o número de falantes de LI no mundo. No ‘inner circle’ situam-se em menor número os países que possuem a LI como sua língua materna; no ‘outer circle’ são estabelecidos os países que não possuem a LI como sua língua

materna, mas a usam como forma de contato entre grupos de diferentes etnias e dialetos; e no ‘expandable circle’ posicionam-se países que não possuem nenhum vínculo histórico ou governamental com a LI, mas a usam como forma de comunicação internacional de acordo com suas necessidades e aplicações. Desta forma, na visão do modelo proposto por Kachru (1989), a ampliação do uso da LI transcorre da área central do círculo até atingir outras esferas de contato de forma exponencial, compreendendo seu emprego tanto nas comunicações intranacionais quanto internacionais. Como consequência desse processo, oportuniza-se que a língua transpasse sua finalidade maior que é a comunicabilidade, e proporcione aos seus usuários o acesso cultural e social entre comunidades de diferentes origens além de sua língua materna.

Com isso, o ‘inglês como *Lingua Franca*’ ou ‘Língua Internacional’ torna-se um caminho factual no cenário mundial que tem por finalidade focar em aspectos como a inteligibilidade e a comunicabilidade da língua, abandonando a busca pelo sotaque nativo perfeito, e concentrando-se em práticas de produção e recepção efetivas para os aprendizes que pretendem usar a LI principalmente em ambientes internacionais. Portanto, o ‘inglês como *Lingua Franca*’ consolida-se cada vez mais no cenário global como a língua internacional de comunicação, a qual, conforme citado por Leffa (2002, p. 17), aponta para sua extrema relevância no mundo atual, destacando que “apesar de saber que o inglês não garante automaticamente os benefícios da globalização, não saber inglês é uma garantia para a exclusão.”.

2.2 A relevância do ensino de pronúncia de inglês para estrangeiros

No processo de ensino de pronúncia da língua inglesa para aprendizes de língua estrangeira - LE, ou aprendizes de segunda língua – L2, o inglês passou por vários métodos de ensino, que começaram no final do século XIX e início do século XX com a aplicação dos Métodos Direto (‘Direct Method’) e o Audiolinguismo (‘Audiolingualism’), nos anos 40 e 50, a Abordagem Cognitiva (‘Cognitive Approach’), nos anos 60, o Método Silencioso (‘Silent Way’) e o Ensino de Língua em Comunidade (‘Community Language Learning’), nos anos 70, culminando desde os anos 80 com a Abordagem Comunicativa (‘Communicative Approach’), que tem como foco principal a comunicação, objetivo a ser alcançado no aprendizado de língua inglesa (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

Todos os métodos e abordagens apresentados até o momento, com exceção talvez da abordagem cognitiva, procuravam aprimorar ou copiar a pronúncia do “falante nativo”, encontrando nesse o padrão ideal de uso, ou seja, uma representação ideal designada pela forma ‘standard’ do inglês americano, cuja concepção segue a variante conhecida como ‘General American English Standard – GA’ (inglês padrão americano) ou do ‘Received Pronunciation – RP’, habitualmente conhecido por ‘BBC English’³ (RAMOS, 2014). Embora a pronúncia ensinada como sendo a ‘standard’, na maioria das escolas de idiomas no mundo, seja a britânica ou o inglês padrão americano, e os manuais didáticos disponibilizados por essas instituições de ensino para estrangeiros sejam, em seu predomínio, provenientes dos Estados Unidos ou do Reino Unido, esses materiais usam em suas práticas de ensino temáticas que abordam as mais diversas variantes linguísticas de inglês ao redor do mundo, incluindo pluralidades de sotaques nativos e não nativos, comprovando, desta maneira, a diversidade existente no uso da língua inglesa como língua franca e sua multiplicidade de pronúncias no cenário global.

Esses manuais internacionais, produzidos especificamente para um público de aprendizagem de L2, cujo foco principal, na maioria dos casos, não privilegia em sua plenitude a prática de pronúncia, quando o fazem, trabalham com sons padrões do inglês britânico ou americano, excluindo, assim, outros modelos de pronúncia que não os citados anteriormente. Desse modo, aprendizes de inglês tendem a acreditar que qualquer outro tipo de pronúncia fora desses padrões seja considerado como errado ou sofra a discriminação de possuir um sotaque que não o considerado ‘standard’, atribuindo-se, assim, algo irreal de ser alcançado pelos alunos. Faz-se necessário, portanto, que os professores de língua inglesa, condutores no ensino dessa língua global, enfatizem e reflitam com seus aprendizes que as pronúncias fazem parte apenas de uma variante padrão, e evidenciem que no mundo globalizado existem outras variantes que buscam atender às necessidades de uso de seus falantes, as quais também podem ser interpretadas como possíveis modelos de comunicação no uso prático da fala.

³ Jones (2003) cita os dois tipos de pronúncia, comumente registrados nas obras de transcrição da LI. A primeira é a ‘Received Pronunciation’ (RP) que é encontrada ao sul do Reino Unido perpetuada por abranger um público com uma educação mais privilegiada em décadas passadas. Hoje em dia, o termo RP foi substituído pelo ‘BBC English’ por empregar profissionais da área de transmissão e ser tido como modelo padrão de pronúncia. Para o inglês americano, o termo usado é o ‘General American English’ (GA), normalmente localizado no centro-oeste americano, e assim como o ‘BBC English’, frequentemente ouvido em transmissões de redes nacionais do país.

Em sua obra ‘The Phonology of English as an international language’, Jenkins (2000) apresenta três itens necessários para que uma pronúncia se torne inteligível: os aspectos segmentais, os aspectos suprasegmentais, e os aspectos voltados aos contextos articulatorios. A autora aponta também para o que considera ser tratado como “erro” de pronúncia, e como o ‘Lingua Franca Core’, elaborado por ela, reinterpreta a definição do que realmente necessita ser considerado “erro” na produção comunicativa realizada por falantes estrangeiros de LI, envolvendo, deste modo, qualquer um dos itens citados abaixo⁴:

1. O inventário consonantal com as seguintes observações:

- Algumas substituições de /θ/ e /ð/ são permitidas, pois elas são inteligíveis em ILF;
- O ‘r’ rótico ao invés do não-rótico de outras variedades de ‘r’;
- O /t/ intervocálico do inglês britânico em palavras como ‘latter’, ‘water’ ao invés de um tepe do inglês americano;
- Variação alofônica dentro de fonemas possíveis, contanto que a pronúncia não sobreponha um outro fonema, por exemplo, a pronúncia espanhola de /v/ como [β] o que leva a ser ouvido como /b/ (a palavra ‘vowels’ é ouvida como ‘bowels’, etc.).

2. Requisitos fonéticos adicionais:

- Aspiração seguida de plosivas desvozeadas /p/, /t/ e /k/ em posição inicial de palavras, por exemplo, em [p^hɪn] (‘pin’) quando comparado com /spɪn/ (‘spin’), caso contrário estas plosivas soariam como suas contrapartes vozeadas /b/, /d/ e /g/;
- Encurtamento dos sons das vogais consoantes desvozeadas precedentes (fortis) e na duração de consoantes vozeadas precedentes (lenis), como por exemplo, o encurtamento /æ/ em ‘sat’ quando em contraste com /æ/ longo em ‘sad’, ou o /i:/ em ‘seat’ quando em contraste com ‘seed’.

3. Grupos consonantais:

- A não-omissão de sons em grupos de palavras iniciais, por exemplo, ‘promise’, ‘string’;
- A omissão de sons em grupos em posição medial e final de palavras com as regras de estrutura silábica da L1, por exemplo, ‘factsheet’, pode ser pronunciado como ‘facsheet’, mas não como ‘fatsheet’ ou ‘facteet’;
- /nt/ entre vogais, como no inglês britânico ‘winter’ e pronunciado /wɪntər/, ao invés do que acontece no inglês americano com o apagamento do /t/, tornando-se /wɪnər/;
- A adição é aceitável, por exemplo, ‘product’ pronunciado como [pɹəˈbɒdʌkʊtə] foi inteligível por interlocutores falantes não-nativos, enquanto a omissão não foi, por exemplo, ‘product’ pronunciada como [ˈpɒdʌk].

4. Sons vocálicos:

- Manutenção de contraste entre as vogais longas e curtas, por exemplo, entre ‘live’ e ‘leave’
- As qualidades regionais da L2 são aceitas se forem consistentes, com exceção das substituições dos sons /ɜ:/ como em /bird/ que normalmente causa problemas.

5. Produção e colocação de acento tônico (nuclear)

⁴ Todas as traduções de textos para o português apresentadas neste trabalho são de responsabilidade do autor desta dissertação.

- Uso apropriado de acento contrastivo que sinalize significado. Por exemplo, a diferença em significado dos enunciados ‘I came by TAXi’ e ‘I CAME by taxi’, em que o acento nuclear é representado em caixa alta. O primeiro exemplo é uma sentença neutra do fato, enquanto o último inclui um significado adicional como ‘but I’m going home by bus’.⁵ (JENKINS, 2002, p. 96-97)

Em vista disso, Jenkins (2000), ao pesquisar sobre o ‘inglês como *Lingua Franca* - ILF’ e elaborar a proposta do ‘Lingua Franca Core’, restringe de certa maneira o que seria considerado um “erro” ou “desvio” produzido pelo falante não nativo de LI, e concentra um esforço maior em outros aspectos comunicativos que necessitam maior atenção do professor, os quais podem apresentar problemas de inteligibilidade. Com isso, delimitam-se as áreas com maior probabilidade de erros ao avaliar quais possuem um índice maior de equívocos potenciais de serem cometidos pelos aprendizes, e, uma vez cometidos tais equívocos, o professor tem a possibilidade de trabalhar essas ocorrências em sala de aula. Para Jenkins (2000), a grande maioria dos “erros” decorridos da produção comunicativa dos falantes de LI são contextualmente compreendidos em grande parte das vezes pelos

⁵ 1. *The consonant inventory with the following provisos:*

- some substitutions of /θ/ e /ð/ are acceptable (because they are intelligible in EIL);
- rhotic ‘r’ rather than non-rhotic varieties of ‘r’;
- British English /t/ between vowels in words such as ‘latter’, ‘water’ rather than American English flapped [ɾ];
- allophonic variation within phonemes permissible as long as the pronunciation does not overlap onto another phoneme, for example Spanish pronunciation of /v/ as [β] leads in word-initial positions to its being heard as /b/ (so ‘vowels’ is heard as ‘bowels’ etc.).

2. *Additional phonetic requirements*

- aspiration following word-initial voiceless stops /p/ /t/ and /k/ e.g. in [[p^hɪn] (‘pin’) as compared with /spin/ (‘spin’), otherwise these stops sound like their voiced counterparts /b/ /d/ and /g/;
- shortening of vowel sounds before fortis (voiceless) consonants and maintenance of length before lenis (voiced) consonants, for example the shorter /æ/ in ‘sat’ as contrasted with the longer /æ/ in ‘sad’, or in /i:/ in ‘seat’ as contrasted with ‘seed’.

3. *Consonant clusters*

- no omission of sounds in word-initial clusters, e.g. in promise, string;
- omission in middle and final clusters only permissible according to L1 English rules of syllable structure, e.g. ‘factsheet’ can be pronounced ‘facsheet’ but not ‘fatsheet’ or ‘facteet’;
- /nt/ between vowels as in British English ‘winter’ pronounced /wɪntər/, rather than American English where, by deletion of /t/, it becomes /wɪnər/;
- addition is acceptable, for example ‘product’ pronounced [pɹɔːˈdʌktɔː] was intelligible to NNS interlocutors, whereas omission was not, for example ‘product’ pronounced [ˈpɹɔːdʌk].

4. *Vowel sounds*

- maintenance of contrast between long and short vowels for example, between ‘live’ and ‘leave’;
- L2 regional qualities acceptable if they are consistent, except substitutions for the sound /ɜ:/ as in ‘bird’, which regularly cause problems.

5. *Production and placement of tonic (nuclear) stress*

- appropriate use of contrastive stress to signal meaning. For example, the difference in meaning in the utterances ‘I came by TAXi’ and ‘I CAME by taxi’, in which nuclear stress is shown in upper case. The former is a neutral statement of fact, whereas the latter includes an additional meaning such as ‘but I’m going home by bus’. (JENKINS, 2002, p. 96 – 97)

falantes que utilizam essa língua. Corroborando a autora, Barbosa (2011) também reflete sobre o que deve ser considerado “erro”, ao constatar que a maioria dos desvios produzidos é encontrada em falantes bilíngues, e que alguns desses não chegam a comprometer a inteligibilidade na interação com outros falantes, sejam nativos ou não nativos.

Desta forma, a autora informa que houve uma transição no pensamento do que os audiolinguistas concebiam como importante no ensino de pronúncia, quando comparado à relação feita desse tema com os seguidores do comunicativismo. Enquanto os audiolinguistas focavam nos aspectos segmentais de ensino da língua, os comunicativistas passaram a se preocupar com os aspectos suprasegmentais, prestando mais atenção na inteligibilidade. A própria noção de erro é reconfigurada nessa perspectiva, já que as práticas de pronúncia deveriam, portanto, privilegiar aspectos como a entoação, o ritmo e a fala concatenada. Dessa forma, a própria concepção do que era considerado “erro” seria vista com mais tolerância pelos professores.

As questões de inteligibilidade, para Alves Barbosa (2011), sempre passarão pela integração do conhecimento linguístico aliado aos atos de enunciação do interlocutor, mais do que um próprio esforço de imitar um padrão que é julgado como de prestígio, ou seja,

[...] para que a inteligibilidade seja alcançada não está, como é de praxe se defender, na precisão e aferição da pronúncia de acordo com um modelo previamente estabelecido, mas no esforço estratégico empreendido pelos interlocutores, com vistas à construção de significados. (ALVES BARBOSA, 2011, p. 86)

Sendo assim, o que se busca no ensino de pronúncia do inglês como língua internacional concentra-se muito mais na construção de sentidos pelo falante com ênfase na inteligibilidade, do que propriamente na idealização da imitação de um falante monolíngue de um país nativo. O sotaque deve ser analisado como algo intrínseco ao falante não nativo e como um fator conectado a sua própria cultura, evitando, assim, a frustração de uma tentativa de não ser capaz de alcançar essa língua que provavelmente nunca será do aluno.

Ramos (2014) cita a ‘Fonologia contrastiva’ como uma possibilidade de responder a algumas questões de como alcançar esta inteligibilidade e auxiliar o aprendiz no ensino de pronúncia comunicativa de inglês. Com isso, por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva do ensino de pronúncia, é que surge a oportunidade para que se pense sobre as semelhanças e diferenças existentes entre a natureza dos sons da língua inglesa e da língua portuguesa. Ao nos concentrarmos no aluno brasileiro falante de português torna-se mais

simples notar quais traços fonológicos são normalmente transferidos de sua L1 para a L2, e, dessa maneira, apontar com maior exatidão quais aspectos, segmentais, suprasegmentais e prosódicos precisam ser trabalhados especificamente para que possam ser aprimorados e sejam mais bem compreendidos, não afetando, assim, a inteligibilidade do interlocutor.

2.3 O ensino comunicativo de pronúncia

A abordagem comunicativa consolida-se crescentemente como um dos métodos mais utilizados no ensino de LI, sendo promovido em instituições de ensino e cursos livres de idiomas, por empregar competências específicas as quais contemplam a oralidade, a leitura e a escrita, em conjunto com o uso sintático, morfológico e lexical, todos esses componentes linguísticos privilegiando a comunicação. Esses elementos integrados proporcionam aos aprendizes oportunidades de interação, tendo em vista que utilizam princípios funcionais e estruturais da língua-alvo, habilitando-os a manipulá-los e relacioná-los com funções comunicativas aplicadas em situações reais de uso. Littlewood (2010, p.1) afirma que “um dos aspectos mais característicos da abordagem comunicativa de ensino é que ela dispensa uma atenção sistemática tanto nos aspectos funcionais quanto os estruturais da língua, ao combiná-los em uma visão comunicativa mais completa.”⁶

Contudo, no que diz respeito ao ensino de pronúncia, a abordagem comunicativa não atende da mesma forma aos preceitos de comunicação contextualizada que normalmente estão envolvidos na aquisição da língua adicional e que abrangem as quatro habilidades de ensino no inglês: ‘speaking, listening, writing e reading’. No que diz respeito ao processo de fala em particular, esta abordagem utiliza as práticas contextualizadas de tópicos funcionais de uso, e os ajustes de pronúncia são normalmente realizados pelo professor utilizando estratégias de correção mecanicista, tais como ouvir e repetir, sem que haja uma metodologia de pronúncia comunicativa específica para fazer com que o aprendiz brasileiro perceba e contraste as diferenças entre o PB e a LI.

Como o ensino efetivo de pronúncia encontra-se mais focado na forma do que propriamente em seu objetivo comunicativo das práticas orais promovidas em sala de aula,

⁶ “One of the most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systematic attention to functional as well as structural aspects of language, combining these into a more fully communicative view.” (LITTLEWOOD, 2010, p.1)

esse talvez seja um dos motivos da resistência sofrida por simpatizantes da abordagem comunicativa com o trabalho com pronúncia, que não a enxergam dentro do contexto da metodologia. Entretanto, a não inclusão de atividades comunicativas de aspectos fonético-fonológicos de uma língua estrangeira faz com que o aprendiz perca a oportunidade de refletir e contrastar os sons de sua língua materna com a língua-alvo, e, desta maneira, o estímulo para que ocorram situações de interação entre o sonoro e a função significativa, normalmente processado pelos eventos de articulação das línguas, estaria sendo negligenciado.

Segundo Paula (2010), o principal objetivo dessa abordagem, no que diz respeito às práticas de pronúncia, é a ênfase que essas atividades proporcionam ao estimular o aprendiz a se comunicar de forma inteligível com outros falantes da LI, evidenciando um foco maior na inteligibilidade, e não propriamente em almejar uma pronúncia perfeita.

Com isto, torna-se extremamente relevante a proposta de ensino comunicativo de pronúncia elaborada por Celce-Murcia *et al.* (2010), propiciando a elaboração de uma metodologia prática, a qual os professores sejam capazes de aplicá-la, com o propósito de poder auxiliar aprendizes falantes não nativos de LI a desenvolver sua habilidade comunicativa e minimizar possíveis dificuldades de pronúncia. De acordo com os autores, isso pode ser um desafio, pois a abordagem comunicativa não apresenta recomendações ou estratégias dinâmicas que adequem as práticas de pronúncia propostas nos materiais didáticos às atividades de uso funcional da fala no ambiente comunicativo do ensino de LI em sala de aula.

Os métodos práticos que abordam diversas técnicas de ensino de pronúncia, empregados nos materiais didáticos, tentam desenvolver uma forma comunicativa em suas tarefas para que os alunos se tornem engajados nos exercícios de pronúncia, porém estas propostas didáticas normalmente se apresentam de forma mecânica e repetitiva, distanciando-se do que seja condizente pedagogicamente com uma abordagem de ensino comunicativo de pronúncia. As técnicas normalmente mais utilizadas para aperfeiçoar a pronúncia apresentadas nos materiais didáticos, de acordo com Celce-Murcia *et al.* (2010), são atividades de ouvir modelos e repeti-los, normalmente por meio de equipamentos tecnológicos, simulando a fala de um nativo da língua-alvo; a utilização de práticas fonológicas que contam com uso de descrições articulatórias, diagramas e do alfabeto fonético internacional, baseado em transcrições fonéticas da língua-alvo; atividades distintas com pares-mínimos nos quais o professor demonstra por meio da comparação

segmental a distinção de sons similares que são problemáticos na aquisição da língua-alvo; tarefas de distinção de pares mínimos contextualizados dentro do âmbito frasal, o que viabiliza o aprendiz a refletir sobre a escolha do segmento aplicado no momento da fala. Para isto, podemos citar práticas de ensino de vocabulário previamente apresentados aos estudantes, em que os alunos devem responder a uma sentença principal empregando uma resposta apropriada significativa ao seu contexto (opções de respostas para (a) ou (b), como, por exemplo, sentença principal: ‘I sometimes (a. sleep/b. slip) in the bathroom’; respostas do aluno: a. ‘with a pillow’ / b. ‘having shower’); a utilização de recursos visuais visando o aperfeiçoamento da forma acurada da produção dos sons da LI, aplicando recursos audiovisuais como figuras, objetos, etc.; o uso de técnicas como trava línguas que funciona como um meio de correção da fala com a finalidade de discriminar possíveis sons similares e contrastantes entre as duas línguas; emprego de técnicas de aproximação e desenvolvimento, método similar ao do aprendizado adquirido pelas crianças ao obter alguns sons em sua língua materna pela primeira vez, por exemplo, infantes adquirem primeiramente os sons [w] e [y] antes dos sons [r] e [l] respectivamente, como nos exemplos, [w] ‘wing’ → [r] ‘ring’; [y] ‘yeast’ → [l] ‘least’; prática que envolvam o uso de trocas vocálicas e trocas de acento relacionadas por meio de afixação para que o aprendiz possa identificar o contraste sonoro existente dentro do contexto de uma sentença, tal como a troca vocálica: ‘sheep’ (i longo) ‘ship’ (i curto) – contexto na sentença: ‘I travel by *ship*, but I can’t take my *sheep*.’; troca de acento: ‘REcord’ ‘ReCORD’ – contexto na sentença: ‘The electronic device couldn’t **record** the new world **record**.’; práticas de leitura em voz alta ou recitação utilizando uma variedade de gêneros textuais como poemas, peças teatrais, roteiros, etc., os quais podem ser previamente memorizados ou não dependendo da proposta didática e que têm por objetivo aperfeiçoar o grau de acento, ritmo, tempo e entonação no momento da fala; utilização de gravações da fala espontânea dos aprendizes por meio de conversas descontraídas ou dramatizações, em que o professor e os alunos têm a oportunidade de trocar opiniões e promover uma auto avaliação de suas produções em grupo.

Embora algumas das práticas mencionadas anteriormente demonstrem em sua grande maioria formas mecanicistas e repetitivas que operam de maneira controlada e restrita, existe a possibilidade de que o professor as aperfeiçoe e aplique em contextos significativos de pronúncia comunicativa para que os aprendizes consigam refletir sobre as similaridades e diferenças presentes em ambas as línguas. No instante em que o professor

opta por trabalhar formas fonético-fonológicas de maneira isolada e em contextos não reais daqueles normalmente vivenciados pelos falantes, essas práticas tornam-se irrelevantes ao entendimento e uso real de aplicação em sua comunicação com outros falantes. Portanto, torna-se questionável se algumas das práticas apresentadas, como, por exemplo, a simples tarefa de ouvir e repetir sentenças em voz alta seriam significativas a sua comunicabilidade e poderiam efetivamente aperfeiçoar a pronúncia do aprendiz.

2.3.1 Inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento

Na busca por uma maior efetividade, no que diz respeito ao processo de êxito na comunicação que o aprendiz precisa dominar para ser entendido no momento da produção de enunciados, é preciso que se faça a distinção entre conceitos de inteligibilidade, compreensibilidade e o grau de acento, responsáveis pela execução na negociação de mensagens entre os falantes nativos e não nativos de LI.

De acordo com Alves (2015), o conceito de inteligibilidade apresenta uma série de descrições referidas na literatura, porém as duas mais frequentemente abordadas são aquelas conectadas à noção de entendimento, sendo que a concepção de ser inteligível está dividida em dois níveis: o primeiro faz referência à 'inteligibilidade' que se caracteriza como a identificação dos aspectos linguísticos (vocábulos); já o segundo trata a 'compreensibilidade' como a competência de poder identificar o sentido absoluto encontrado no enunciado (SMITH; NELSON, 1985). Munro e Derwing (1995) definem a noção de 'inteligibilidade' como a habilidade de poder executar a transcrição de uma atividade de forma direta. A 'compreensibilidade', por sua vez, é descrita por Alves (2015) como uma mensuração do esforço realizado pelo ouvinte de como entender a fala estrangeira. Também importante é o 'grau de acento', que, segundo Derwing e Munro (1997), corresponde às diferenças fonológicas existentes entre a produção oral do falante e do ouvinte, que, neste caso, é denominado como uma referência a ser seguida.

Conforme argumenta Alves (2015), fica evidente a relevância do papel do constituinte fonético-fonológico no ensino prático-pedagógico, devendo ir além da preocupação em se aproximar do sotaque estrangeiro, porém focar em práticas realmente significativas de instrução comunicativa que promovam a compreensibilidade e também a inteligibilidade do falante estrangeiro.

Com isso em mente, Celce-Murcia *et al.* (2010) afirmam que apesar do objetivo do ensino comunicativo não ser o de fazer com que os aprendizes estrangeiros possuam um sotaque nativo, esses precisam apresentar um nível mínimo ('threshold') de inteligibilidade em suas articulações de pronúncia para que possam ser entendidos durante suas atividades comunicativas. No ensino de língua inglesa, alguns públicos necessitam de uma maior atenção às práticas de pronúncia devido ao grau de exigência necessária para que não ocorram problemas de comunicação. As mais comuns abordadas pelos autores dizem respeito a algumas funções públicas exercidas por profissionais ou civis que precisam apresentar um nível de inteligibilidade que prime pela clareza e objetividade em seus empregos comunicativos. Como exemplo de público que utiliza a LI nesse contexto, Celce-Murcia *et al.* (2010) citam professores de universidades sediados em países em que a LI é usada; profissionais exercendo suas funções com locação em países de LI; servidores governamentais ou do ramo de negócios que usam a LI em suas profissões; refugiados ou exilados que foram realocados em países nativos falantes de LI e, portando, necessitam de treinamento e aperfeiçoamento profissional; professores de LI que atuam no ramo de ensino de língua estrangeira e necessitam servir de modelo para ministrar aulas; público residente em países estrangeiros que utilizam a LI como fonte de trabalho, especialmente em áreas específicas voltadas ao domínio da hospitalidade e do turismo. Portanto, fica evidente que alguns setores mais específicos possuem características que demandam uma maior inteligibilidade na produção da fala para que não ocorram problemas de compreensão entre os falantes e seus objetivos sejam alcançados de maneira clara e objetiva.

2.3.2 A função do professor no ensino comunicativo de pronúncia

Como foi discutido anteriormente, o ensino de língua inglesa popularizou-se ao redor do mundo devido ao papel que o idioma ocupa na atualidade e nas mais diversas áreas de utilização, como científicas, tecnológicas, de negócios, turismo e hospitalidade, sendo que em todas elas o componente comunicativo está envolvido. De acordo com Crystal (1997), Jenkins (2000), Kachru (1989), entre outros, ao sustentar que a LI se consolida cada vez mais como língua global ou língua franca, o número de falantes não nativos supera categoricamente o de falantes nativos.

Neste mesmo cenário, os professores não nativos de LI, também na mesma proporção, superam em grande parte seus pares nativos, e portanto, conforme declara Canagarajah (1999), esses profissionais ao não possuírem a língua inglesa como língua materna também estarão ensinando inglês fora do ‘inner circle’ proposto no modelo de Kachru (1989), ou seja, esses professores possuirão outros sotaques que não aqueles denominados como ‘standard’, produzindo, assim, sua própria variedade de pronúncia.

Celce-Murcia *et al.* (2010, p. 42) reiteram que “embora professores não precisem ser falantes nativos para ensinar pronúncia, eles precisam servir como modelos adequados aos seus alunos.”⁷ Deste modo, fica evidente que um profissional de ensino de LI não nativo não possui a obrigação de reproduzir um desempenho idêntico ao de um falante nativo, o que seria irreal. Além disso, ao optar por uma variedade ‘standard’, seja ela americana ou britânica, renuncia-se a oportunidade de enfatizar outros usos de pronúncia como língua franca existente no mundo, privilegiando apenas esses dois sistemas linguísticos.

Torna-se, portanto, mais relevante aos profissionais de ensino em que o contexto da língua-alvo não seja a sua, ensiná-la como língua global, abstendo-se, assim, da necessidade de seguir tais padrões. As ações sugeridas por Levis (2005) para professores não nativos de LI é que seja utilizado o ‘Princípio da Inteligibilidade’, já que por estarem usando-a como uma variante de língua franca global em sala de aula devem servir como modelo de pronúncia a seus aprendizes que precisam ser compreendidos no momento de utilização do idioma.

Entender os contextos de ensino e as variedades de pronúncia que precisam ser integrados em sua utilização na sala de aula, especialmente quanto ao uso da LI como língua franca global, faz aumentar a responsabilidade do professor para que se aproprie do conhecimento formal de emprego de aspectos fonético-fonológicos. Isso consolidará sua formação e experiência linguística no momento de estruturar a metodologia a qual será aplicada para que os aprendizes sejam capazes de apreender tal informação prática.

Celce-Murcia *et al.* (2010) sistematizam a forma como esse conhecimento necessário adquirido pelo professor precisa ser dominado sendo abarcado de três maneiras: a primeira diz respeito aos comandos do sistema fonético-fonológico da LI que o professor precisa conhecer e dominar, com o objetivo de transferir estas aplicações práticas de forma

⁷ “Although teachers do not have to be native speakers to teach pronunciation, they do need to be appropriate models for their students.” (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010, p. 42)

metodológica e eficiente aos alunos. Esse conhecimento envolve a demonstração real da forma articulatória de como os sons das vogais e consoantes são produzidos nos órgãos do aparelho da fala, engloba a percepção das variedades linguísticas, características de acento, ritmo, entonação, funções essas que produzem significado no momento da fala. A segunda refere-se à sensibilidade que o professor precisa possuir quanto às questões negativas que afetam a inteligibilidade dos aprendizes. Algumas dessas questões podem estar relacionadas à transferência negativa que ocorre na L1 para a L2, e que pode ser solucionado pelo professor por meio da análise da distinção entre pares mínimos existente entre as duas línguas. O profissional de ensino precisa estar atento a esses equívocos produzidos pelos alunos, para que possa auxiliá-los de forma efetiva e clara, verificando-se, assim, as áreas que necessitam de um melhor desenvolvimento. A última é atribuída ao conhecimento absoluto do tema a ser ensinado e o planejamento efetivo das aulas, tópicos esses atribuídos ao professor, para que consiga solucionar possíveis equívocos produzidos pelo aprendiz durante as práticas do ensino comunicativo de pronúncia. Isto se faz necessário para que tais imprecisões comunicativas não impactem a interlocução estabelecida pelos aprendizes de LI, pois tais equívocos podem interferir na inteligibilidade entre os falantes.

Portanto, a relevância do professor no ensino de pronúncia pode ser resumida no pensamento de Alves (2012, p. 221) da seguinte maneira: “O profissional de ensino precisa não somente possuir conhecimento acerca do fenômeno que irá sistematizar, mas também deve prover oportunidades relevantes de exposição e prática desse aspecto específico em sala de aula.”. Possuir os conhecimentos específicos fonético-fonológicos de ambos os sistemas linguísticos, em nosso caso específico, sobre o PB e a LI, fornece ao professor ferramentas para que o ensino comunicativo de pronúncia possa ser abordado de forma prática e relevante, e que vão além das práticas repetitivas e descontextualizadas que são normalmente apresentadas em sala de aula.

2.3.3 Os cinco estágios pedagógicos apresentados por Celce-Murcia *et al.* (2010) para um contexto comunicativo de ensino de pronúncia

Um ensino comunicativo de pronúncia que se desvinculasse de metodologias mecanicistas e repetitivas, focadas especialmente na produção acurada e individual dos fonemas, foi o que inspirou Celce-Murcia (1987) e outros autores como Wong (1987) a formularem metodologias que pudessem ser aplicadas pelos professores no ambiente da

sala de aula, com o objetivo de aliar as práticas comunicativas de pronúncia com os princípios da abordagem comunicativa no ensino de língua. Com base nesses princípios promovidos por tais autores, a abordagem comunicativa propõe aperfeiçoar uma melhora significativa no desempenho da inteligibilidade dos aprendizes de LI como língua estrangeira. Entretanto, para que esses princípios possam ser consolidados, Celce-Murcia *et al.* (2010) propõem um quadro estrutural dos estágios comunicativos de pronúncia, tendo sido planejado com base nas seguintes premissas propostas por Celce-Murcia (2001); Nunan (1999); Richards; Rogers (2001). A primeira dela diz respeito à língua, que apresenta mais condições de ser apreendida dentro de um amplo sistema comunicativo em que o aprendiz possa utilizá-la eficazmente em um ambiente com a finalidade de priorizar o uso da fala. A segunda concerne ao uso de recursos didáticos e suas práticas pedagógicas, as quais precisam incorporar atividades que promovam a comunicação da língua-alvo pelo aprendiz. A terceira refere-se aos próprios aprendizes que desenvolverão melhor suas competências comunicativas no momento em que estiverem engajados e forem encorajados a utilizar a língua em contextos relevantes ao seu uso real. A quarta proposição estabelece que o currículo deva proporcionar condições para que os aprendizes possam manifestar suas ideias em uma variedade de interações sociais. E o quinto e último princípio apontado pelos autores tem a ver com os equívocos produzidos pelos alunos durante suas práticas comunicativas, os quais precisam ser esclarecidos como parte integrante do processo de aprendizado, pois a partir deles poderá haver a reflexão sobre o erro, o encorajamento para que se possa correr riscos e formular suposições sobre o funcionamento da língua, e ao mesmo tempo, ter o auxílio do professor em situações de uso que necessitam ser aprimorados.

Desta forma, para que o ensino comunicativo de pronúncia em sala de aula se torne realmente efetivo, Celce-Murcia *et al.* (2010) elaboram cinco estágios que vão desde a análise do componente fonético-fonológico, discernimento e consciência dos sons até a produção comunicativas dos mesmos. Os cinco estágios propostos pelos autores são:

1. Descrição e análise - ilustrações orais e escritas de como a forma-alvo é produzida, e quando essa ocorre no discurso falado;
2. Discriminação auditiva – enfoque na prática de escuta com ‘feedback’ aos alunos sobre sua capacidade de discriminar corretamente a forma-alvo em uso;
3. Prática controlada - leitura oral de sentenças por meio de pares mínimos, diálogos curtos, etc., com atenção especial para o aspecto fonético destacado, a fim de aumentar a percepção do aluno;

4. Prática guiada - exercícios de comunicação estruturada, como, atividades de preenchimento de informações ou diálogos que permitem ao aprendiz monitorar o recurso estudado;
5. Prática comunicativa - atividades menos estruturadas que têm como objetivo melhorar a fluência (por exemplo, práticas de encenação, resolução de problemas), e que exigem que o aluno atente à forma e ao conteúdo dos enunciados. (2010, p. 45)⁸

O desenvolvimento de estágios comunicativos no ensino de pronúncia é um grande avanço quando comparado a abordagens tradicionais à comunicativa, que, em algumas dessas, normalmente previam que fossem cumpridos os três primeiros estágios, tornando a prática de pronúncia uma atividade inteiramente mecanicista e repetitiva. Com a incorporação dos dois últimos estágios, os aprendizes possuem a oportunidade de colocar em prática o componente fonético-fonológico que precisa ser aperfeiçoado, porém de forma comunicativa.

Contudo, Alves (2015) afirma que somente a instituição integral desses estágios não pode garantir uma prática comunicativa de pronúncia. A elaboração e planejamento das tarefas precisam também contemplar outros componentes linguísticos para que não recaia em uma prática estritamente voltada para a pronúncia e que não contemple somente elementos fonético-fonológicos, dispensando os outros elementos sintáticos, lexicais, semânticos, etc., que estão envolvidos na produção comunicativa. O autor ressalta que:

Para que tais etapas realmente atinjam a sua meta comunicativa, é necessário que os materiais e planos de ensino, ao abordarem o componente fonético-fonológico, não se concentrem unicamente no aspecto de pronúncia a ser abordado, mas, sobretudo, no tema comunicativo da unidade e no modo como tal aspecto linguístico pode auxiliar no desenvolvimento desse tema. (Op. Cit., 2015, p. 406)

Sendo assim, verifica-se a relevância didático-pedagógico da elaboração dos cinco estágios propostos aqui por Celce-Murcia *et al.* (2010) ao estruturarem passos que possibilitam ao professor inserir atividades fonético-fonológicas significativas dentro da

⁸ “1. Description and analysis – oral and written illustrations of how the feature is produced and when it occurs within spoken discourse;
 2. Listening discrimination – focused listening practice with feedback on learners’ ability to correctly discriminate the feature;
 3. Controlled practice – oral reading of minimal-pair sentences, short dialogues, etc., with special attention paid to the highlighted feature in order to raise learner consciousness;
 4. Guided practice – structured communication exercises, such as information-gap activities or cued dialogues, that enable the learner to monitor for the specific feature;
 5. Communicative practice – less structured, fluency-building activities (*e.g.*, role play, problem solving) that require the learner to attend to both form and content of utterances.” (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010, p.45)

abordagem comunicativa que vão além das formas convencionais descritas anteriormente. Porém, como afirma Alves (2015), essa proposta comunicativa de pronúncia precisa também estar integrada a todos os outros contextos comunicativos ensinados na sala de aula; caso contrário, teremos uma forma engessada e realizada isoladamente do componente de ensino de pronúncia no âmbito do planejamento didático na proposta elaborada por Celce-Murcia *et al.* (2010). Desta forma, o ensino de pronúncia deixa de ser uma prática que busca meramente a acuidade, e se consolida dentro da atividade comunicativa relevante e que tem a inteligibilidade do aprendiz como o seu maior objetivo, buscando integrar os elementos fonético-fonológicos com todos os outros elementos linguísticos.

2.4 A fonologia da língua inglesa norte-americana

De acordo com Celce-Murcia *et al.* (2010, p. 41) “um dos traços característicos do sistema de sons de qualquer língua é o seu inventário de sons, ou seja, sua combinação particular de consoantes e vogais.”⁹. Portanto, é de responsabilidade do professor de línguas possuir um domínio de ambos os inventários de sons, tanto de sua língua materna (PB) como da língua-alvo (INA)¹⁰, lembrando que existem outras variantes da língua inglesa, como o padrão britânico sulista, o padrão de Singapura, o canadense, o sul-africano, entre tantos outros encontrados em países que possuem o inglês como primeira língua.

McMahon (2002), ao reconhecer as diferentes variantes linguísticas que existem no mundo, aceita que precisam existir convenções que possam formar as bases da fonologia das línguas e dos sotaques para que essas possam ser modificadas de várias formas, já que existe mais de uma língua inglesa, conforme sugerido no excerto abaixo,

Proporcionar uma descrição fonológica adequada e acurada é, portanto, um desafio: por um lado, um único sistema para o inglês seria muito abstrato e ocultaria muitas diferenças significativas entre os falantes; por outro lado, as versões produzidas pelos próprios falantes seriam demasiadamente detalhadas, e negligenciaria o que unifica os falantes e os permite reconhecerem-se uns aos outros usando o mesmo sistema. (Op. Cit, 2002, p.5)¹¹

⁹ “One of the characteristic features of the sound system of any language is its inventory of sounds – that is, its particular combination of consonants and vowels” (CELCE MURCIA *et al.*, 2010, p.41).

¹⁰ A variante de inglês abordada neste trabalho será a inglesa do centro-oeste norte-americano por ser considerada forma padrão do INA, e devido ao material que será analisado ensinar tal variante.

¹¹ “Providing an adequate and accurate phonological description is therefore a challenge: on the one hand, a single system for English would be too abstract, and would conceal many meaningful differences between

Nesse sentido, ao se entender que a língua faz parte de um sistema e de convenções, faz-se necessário distinguir os conceitos ‘fonético’ e ‘fonológico’ de uma língua. Matzenauer (2014) afirma que a forma como os sons da língua é organizada diz respeito aos estudos fonológicos, enquanto a parte que se encarrega da realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua é tarefa da fonética. Embora ambas as ciências apresentem propriedades de estudo similares, os objetos de estudo em suas respectivas áreas são autônomos. A autora classifica a fonética como o estudo que tem por objetivo investigar a forma como os sons da fala são realizados, à luz de sua articulação, no momento da produção gerado pelo aparelho fonador, ou mesmo acústico, sendo analisada a natureza física da produção e propagação dos sons, ou, ainda, auditivo, no momento que dá conta da recepção dos sons. Quanto à fonologia, o principal objetivo citado pela autora diz respeito a estudar os sistemas de sons, analisar sua descrição, estrutura e funcionamento, verificar como elementos linguísticos como a sílaba, morfema, palavras e frases são estruturados, bem como analisar as relações existentes entre língua e mente no funcionamento no processo de comunicação. Assim sendo, cabe à fonética estudar os sons produzidos pelo aparelho fonador e sua utilização no momento da fala, ao passo que a fonologia se dedica a discriminar os sons produzidos pelos fonemas que alteram significados, e a maneira como essas unidades se organizam, a fim de produzir elementos linguísticos maiores, assim como analisar as transformações ocorridas por esses fonemas decorrentes das variações linguísticas.

Estabelecer as distinções entre essas duas ciências é parte importante no processo de ensino de línguas, pois ajudará o profissional de ensino a identificar, analisar e contrastar as propriedades fonético-fonológicos que as diferem, bem como as transferências linguísticas existentes entre a língua materna e a língua adicional, auxiliando, desta maneira, os aprendizes a compreenderem melhor estes dois sistemas distintos, mas que carregam neles algumas similaridades que os ajudarão a perceber o seu funcionamento.

O inventário de sons é classificado em segmental e suprasegmental. O aspecto segmental, de acordo com Celce-Murcia *et al.* (2010), diz respeito ao inventário de vogais e consoantes de cada língua, e que neste estudo, terá seu foco nas características fônicas do

speakers; on the other, a speaker-by-speaker account would be too detailed, and neglect what unifies speakers and allows them to recognise one another as using the same system.” (MCMAHON, 2002, p.5)

INA, e que apresentam fonemas com sons similares ou não àqueles existentes no inventário do PB, necessitando, desta forma, que esses segmentos distintivos sejam analisados e contrastados em seus pares mínimos, como nos exemplos, ‘think’ e ‘sink’; ‘sheep’ e ‘ship’. A outra particularidade, segundo a autora, diz respeito ao aspecto suprasegmental, o qual abrange os padrões prosódicos produzidos na fala, e que envolvem mais de um som no segmento. Esses padrões são característicos das produções que envolvem o acento, o ritmo e os ajustes necessários às junções de palavras como a assimilação e conexões envolvidas nas práticas de entonação.

Para que os aprendizes brasileiros de LI compreendam e consigam refletir sobre as diferenças fonético-fonológicas existentes entre os sistemas linguísticos de sua língua nativa e da LI, é importante que o professor de inglês ilustre essas distinções por meio da introdução dos símbolos fonéticos utilizados no inglês, com a finalidade de propor uma análise distintiva dos sons de forma efetiva e que proporcionará a eles a percepção dessas distinções fônicas. Com frequência, os quadros fonéticos encontrados em materiais didáticos trabalhados com ensino de pronúncia de LI e que servem de parâmetro para análise do inventário fonético de inglês são os propostos por Underhill (1994), podendo serem vistos na Figura 2.

Figura 2 - Diagrama fonético norte-americano e britânico elaborado por Underhill

Diagrama Fonético do Inglês Norte-Americano (INA)								Diagrama Fonético do Inglês Britânico (IB)							
í	I	U	u	eI	!X			í:	I	U	u:	Iə	eI	!X	
e	ə	ɜr	ɔ	ɔI	oU			e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔI	əʊ	
æ	ʌ		ɑ	aI	aU			æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aI	aU	
P	b	t	d	tʃ	dʒ	K	ŋ	P	b	t	d	tʃ	dʒ	K	ŋ
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ	f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j	m	n	ŋ	h	l	r	w	j

Fonte: Underhill (1994, p. 2)

Ao analisarmos a Figura 2, é possível notar as semelhanças e diferenças entre os sistemas fonéticos. Ambos compreendem um número total de 24 consoantes, porém eles diferem na apresentação do número de vogais (onze vogais no INA e doze vogais no IB) e

de ditongos (cinco ditongos no INA e oito ditongos no IB). As setas localizadas no canto superior direito das figuras representam características suprasegmentais como entonação, ritmo e fala conectada. Embora existam diferenças entre os dois sistemas, o professor precisa ter conhecimento de ambos, pois, dependendo do material didático adotado em seu trabalho, ou do ‘input’ recebido por meio de uma variedade de falantes nativos e não nativos, sejam em situações reais de fala ou em materiais de áudios elaborados para a sala de aula, caberá ao professor apresentar essas variantes para que os aprendizes entendam as diversidades linguísticas presentes no mundo. Um dos objetivos de apresentar o alfabeto fonético aos aprendizes é fazer com que eles percebam que a LI não é um sistema grafo-fônico-fonológico e que além de perceber as diferenças entre o PB e a língua-alvo é preciso fornecer subsídios fonético-fonológicos para que eles sejam capazes de realizar uma análise distintiva com os sons semelhantes nas duas línguas e aqueles inexistentes na língua-alvo, para que possam ser treinados e adquiridos.

Para fins de estudo neste trabalho, iremos abordar os sistemas consonantais e vocálicos do inglês do centro-oeste norte-americano (INA)¹², com a finalidade de dar embasamento teórico à análise do material didático que será realizada no capítulo 4. Nas seções 2.4.1 e 2.4.2 serão descritos os sistemas consonantais e vocálicos do INA.

2.4.1 O sistema consonantal do inglês norte-americano

Assim como ocorre com as vogais, para Ladefoged e Johnson (2010), as consoantes da LI, por ser uma língua fonético-fonológica, não podem ser transcritas da mesma maneira que são representadas pelos grafemas, por exemplo, a representação fonética da letra ‘c’ configura-se às vezes por [k] como em ‘car’ ou ‘coffee’, mas também pode ser representado por [s], como em ‘cellar’ ou ‘receive’, ou mesmo em uma representação fonética na sequência [ks] em uma mesma palavra, como por exemplo, ‘access’ e ‘accent’. Desta forma, nem sempre a representação gráfica das letras do alfabeto representará fielmente os fonemas da LI. Yavas (2016, p. 2) corrobora esta asserção ao afirmar que:

A falta de relações consistentes entre letras e sons é bastante esperada se considerarmos que o alfabeto inglês tenta lidar com mais de 40 sons com suas limitadas 26 letras. Como as letras só podem nos falar sobre ortografia e não

¹² Vários autores como Celce-Murcia *et al.* (2010), Yavas (2016), Ladefoged e Johnson (2010), Jones (2003), McMahan (2002), entre outros, referem-se ao inglês do centro-oeste norte americano como forma padrão em seus estudos.

podem ser usadas como ferramentas confiáveis para a pronúncia, a primeira regra no estudo da fonética e da fonologia é ignorar a ortografia e se concentrar apenas nos sons das expressões.¹³

No Quadro 1, apresentamos a representação fonética para as consoantes do inglês americano, as quais são constituídas de 24 fonemas, em posição inicial e final de palavra, e em algumas construções, em posição de meio de palavra por não apresentarem exemplos em composições de início e término de palavra, conforme pode ser verificado a seguir:

Quadro 1 - Consoantes do inglês norte-americano

Som	Exemplos	Som	Exemplos	Som	Exemplos
p	<i>pie, soap</i>	θ	<i>thin, bath</i>	dʒ	<i>gentle, lodge</i>
b	<i>by, tab</i>	ð	<i>that, bathe</i>	m	<i>my, sum</i>
t	<i>tie, fit</i>	s	<i>son, glass</i>	n	<i>nest, sun</i>
d	<i>die, food</i>	z	<i>zing, keys</i>	ŋ	<i>sing, finger</i>
k	<i>key, work</i>	ʃ	<i>she, flesh</i>	l	<i>lie, feel</i>
g	<i>guy, log</i>	ʒ	<i>vision, beige</i>	w	<i>wish, awake</i>
f	<i>fight, roof</i>	h	<i>he, ahead</i>	r	<i>right, far</i>
v	<i>van, live</i>	tʃ	<i>chin, fetch</i>	j	<i>yellow, opinion</i>

Fonte: Adaptado de Yavas (2016, p. 3)

Muitos autores, como Jones (2003), Ladefoged e Johnson (2010), Yavas (2016), McMahnron (2002), Cristófaros-Silva (2018), Underhill (1994), entre outros, discriminam os 24 fonemas consonantais em três aspectos principais: o primeiro deles diz respeito ao vozeamento, em que há vibração das cordas vocais ou não; o segundo quanto ao seu ponto de articulação, local em que o som será realizado; e o último se refere ao modo de articulação, maneira como o fluxo de ar é alterado na produção dos sons. No Quadro 2, veremos como as consoantes do INA são distribuídas segundo as características mencionadas anteriormente:

¹³ “The lack of consistent relationships between letters and sounds is quite expected if we consider that the English alphabet uses tries to cope with more than 40 sounds with its limited 26 letters. Since letters can only tell us about spelling and cannot be used as reliable tools for pronunciation, the first rule in studying phonetics and phonology is to ignore spelling and focus only on the sounds of utterances.” (YAVAS, 2016, p.2)

Quadro 2 - Quadro classificatório dos fonemas consonantais do inglês norte-americano

Modo de Articulação	Ponto de Articulação								
	Bilabial	Labio-dental	Interdental	Alveolar	Retroflexo	Palato-alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Plosivas	/p/ /b/			/t/ /d/				/k/ /g/	
Fricativas		/f/ /v/	/θ/ /ð/	/s/ /z/		/ʃ/ /ʒ/			/h/
Africadas						/tʃ/ /dʒ/			
Nasais	/m/			/n/				/ŋ/	
Líquidas				/l/	/ɹ/				
Glides	/w/ ¹⁴						/j/	/w/	

Fonte: Adaptado de Yavas (2016, p. 9)¹⁵

A principal característica do vozeamento diz respeito à vibração das cordas vocais na produção dos sons. No momento em que as cordas vocais são acionadas pela passagem do ar vinda dos pulmões, passando pela laringe e que acionam as cordas vocais se estiverem próximas, o efeito produzido será vozeado ou sonoro. Caso contrário, se no momento da passagem do ar as cordas vocais não estiverem próximas e o ar passar livremente, esse som será desvozeado ou surdo. No Quadro 2, os fonemas distribuídos em pares apresentam a seguinte característica: o da esquerda é surdo, ou seja, não há vibração das cordas vocais; e o da direita é sonoro, pois há a vibração das cordas vocais no momento de sua produção. Nos casos das líquidas, nasais e glides, e das fricativas glotais, os sons produzidos serão sempre sonoros. De acordo com Yavas (2016), a diferença de

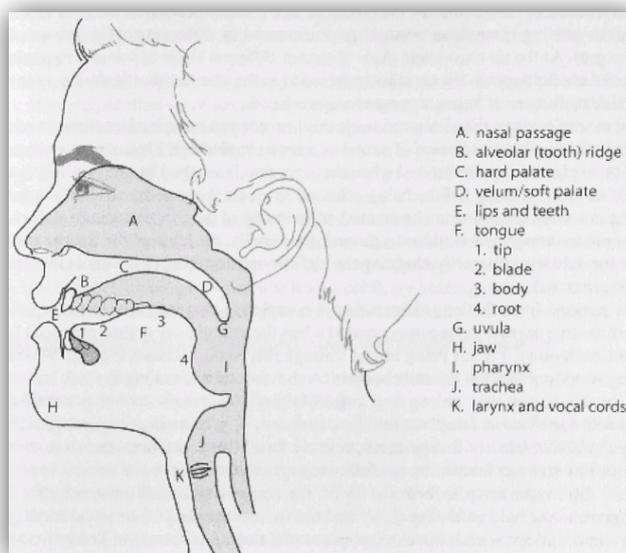
¹⁴ No Quadro 2, /w/ aparece como bilabial e velar, pois, segundo Yavas (2016), esse fonema é a única consoante que possui dois pontos de articulação. Segundo o autor, na produção desse som, os lábios são arredondados, desta forma labiais, porém, ao mesmo tempo, a parte posterior da língua se eleva em direção ao velum, portanto velar. Como resultado, Yavas opta por colocar o fonema nos lugares bilabial e velar, caracterizando o som como labio-velar.

¹⁵ A escolha pela descrição do quadro classificatório dos fonemas consonantais elaborado por Yavas (2016) se justifica pela abrangência das 24 consoantes mais relevantes ao estudo proposto neste trabalho. Notamos que alguns dos autores citados anteriormente descrevem em seus quadros variações linguísticas existentes na LI. Por exemplo, Ladefoged e Johnson (2010) classificam a inclusão da plosiva glotal [ʔ] e a ausência das africadas palato-alveolar [tʃ] e [dʒ] por não possuírem características que definam sua real posição no quadro consonantal e não possuírem classificação própria no Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Jones (2003) inclui a fricativa velar desvozeada [x] como em 'loch' [lɒx] e 'Bach' [bɑːx], porém essa também é uma variação linguística específica de algumas comunidades linguísticas. Celce-Murcia *et al* (2010) incluem em seu quadro a variação do glide [hw] comumente pronunciado por falantes do INA em palavras como 'whether' e 'which' como uma forma de contrastar o fonema /w/ em 'weather' e 'witch'. No mesmo quadro existe o contraste da líquida alveolar /l/ pronunciado como l-claro em 'light' e sua variante líquida velar [ɫ] pronunciada como l-escuro em 'fall'; assim também como a variação da líquida palatal /r/, comumente pronunciada como retroflexo pelos falantes do INA em 'ring' e 'car', e que contrasta com [r] líquido alveolar como uma variante menos frequente de ocorrer. Contudo, Yavas (2016) também opta por utilizar um símbolo fonético não comumente encontrado nos quadros fonéticos que é o /ɻ/ retroflexo ou rótico, porém na descrição dos fonemas consonantais em sua classificação ele inclui as variantes [r e ɻ].

vozeamento pode ser facilmente sentida pelo contraste na articulação de palavras com consoantes surdas como em ‘sip’ e ‘cheap’, em oposição à articulação das consoantes sonoras ‘zip’ e ‘jeep’. Ao posicionarmos nossos dedos no pomo de Adão sentiremos a vibração das cordas vocais criadas pelo vozeamento de /z/ e /dʒ/, característica essa que não ocorrerá quando produzirmos /s/ e /tʃ/.

Quanto ao ponto de articulação, a produção dos sons ocorre de duas maneiras: pela cavidade oral (boca) ou pelo orifício nasal, dependendo se a passagem estiver fechada ou não. A ilustração na figura abaixo descreve os principais órgãos articuladores usados na produção no ponto de articulação necessários no momento da produção dos fonemas (YAVAS, 2016; LADEFOGED e JOHNSON (2010); CELCE-MURCIA *et al.* (2010), entre outros). Os pontos de articulação mais importantes são o lábio superior, os dentes e o palato superior, começando com o cume alveolar (área posterior aos dentes frontais) descendo do palato duro até o palato mole, como é ilustrado na Figura 3:

Figura 3 - Diagrama da seção sagital do rosto



Fonte: CELCE-MURCIA *et al.* (2010, p. 57)

Os órgãos ou pontos de articulação mostrados na figura superior são classificados, de acordo com Yavas (2016), da seguinte maneira: **bilabial**, os sons são realizados pelo toque do lábio superior e inferior, como em /m, p, b, w/, por exemplo, ‘**man**, **put**, **bat** e **west**’; **lábio-dental**, os sons são articulados pelo toque dos dentes superiores com o lábio inferior, como em /f, v/, por exemplo, ‘**foot** e **vet**’; **interdental**, os sons são produzidos com a ponta da língua entre a parte inferior e superior dos dentes, como em /θ, ð/, por

exemplo, ‘**think** e **this**’; **alveolar**, os sons são produzidos no momento em que a ponta da língua toca o cume alveolar, como em /t, d, s, z, n, l/, por exemplo, ‘**tea, dumb, sick, zip, now** e **lump**’; **palato-alveolar**, os sons são realizados quando a lâmina da língua desloca-se em direção a parte posterior do rebordo alveolar, como em /ʃ, ʒ, tʃ, dʒ/, por exemplo, ‘**ship, vision, chunk** e **jeans**’; **retroflexo**, os sons ocorrem pelo curvamento da ponta da língua em direção a parte posterior do rebordo alveolar. Yavas (2016) afirma que o único som retroflexo produzido no INA é o /ɻ/. O autor justifica essa afirmação reiterando que embora tanto os sons retroflexos, quanto os sons produzidos pelo palato alveolar, e suas produções decorram do estreitamento realizado na parte posterior do rebordo alveolar, esses dois grupos não são articulados da mesma forma; o primeiro caracteriza-se de forma ‘apical’ (articulada com a ponta da língua), e o outro caracteriza-se por ser ‘laminal’ (articulado com a parte posterior da língua); **palatal**, som realizado com a parte frontal da língua no momento que toca o palato duro, como em /j/, por exemplo, ‘**yellow**’; **velar**, os sons têm a sua efetivação no momento do contato do corpo da língua com o palato mole, como em /g, k, ŋ/, por exemplo, ‘**girl, kit** e **fang**’; **glotal**, o som é articulado quando ocorre a passagem do ar vindo da traqueia através das cordas vocais sendo formado na glote, como em /h/, por exemplo, ‘**him**’. Yavas (2016) também considera a ocorrência da plosiva glotal /ʔ/ decorrente do fechamento das cordas vocais, por exemplo, ‘**back**’ /bæk/ [bæʔk]; e o último aspecto é o labiovelar, que segundo Yavas (2016) possui dois pontos de articulação simultâneos decorridos instantaneamente do arredondamento dos lábios, portanto ser labial, ao mesmo tempo em que ocorre a ascensão da parte posterior da língua em direção ao véu palatino, desta forma velar, como no exemplo ‘**well**’.

O modo de articulação é descrito pela maneira como os sons consonantais são emitidos pela passagem de ar no sistema fonador ao encontrar algum bloqueio ao se deparar com diferentes configurações dos órgãos da fala. Cada tipo de obstrução caracterizará assim uma característica distintiva ao som consonantal produzido. Sendo assim, os autores classificam essas características em seis aspectos: o primeiro deles descreve as **plosivas**, que se caracterizam pelo bloqueio completo do ar antes de sua liberação. Os fonemas distintivos que carregam esses traços são o /p/ e /b/ como em ‘**pot** e **bit**’; o /t/ e /d/ como em ‘**tea** e **dad**’; e o /k/ e /g/ como em ‘**cot** e **gum**’.

As **fricativas** definem-se pela passagem de ar que vem dos pulmões e não é completamente bloqueada, já que em muitos casos o ar move-se por uma estreita passagem criada quando o sistema dos órgãos articulatórios se aproxima, mas não são capazes de se

tocarem. O ar então é forçado através desta passagem causando desta maneira uma fricção. Exemplos desses traços distintivos são /f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ, h/ como em ‘**f**at, **v**ain, **th**in, **th**at, **s**ick, **z**ebra, **sh**e, beige e **h**at’.

As **africadas** correspondem à combinação das **plosivas** /t, d/ e das **fricativas** /ʃ, ʒ/, em que a produção dos sons primeiramente é gerada pelo aumento da pressão do ar, sendo liberada livremente como a produção de uma plosiva. O ar é então direcionado a uma passagem estreita similar ao que acontece com a fricativa. Os exemplos desses aspectos encontram-se no agrupamento dos fonemas /tʃ/ e /dʒ/, como em ‘**ch**alk e **j**ingle’. Yavas (2016) considera as africadas como unidades fonéticas únicas, diferentemente de grupos consonantais, como por exemplo /sk/ ou /pl/, que são compostos por duas unidades fonológicas as quais podem ser separadas. Contudo, Ladefoged e Johnson (2010) não incluem as consoantes africadas em seu quadro fonético consonantal, mesmo que possuam sons contrastantes em inglês, pela posição que cada um de seus constituintes fonéticos ocupa em suas colunas organizacionais, ocasionando, segundo os autores, uma incerteza ao eleger-los, ou como alveolares (o local da plosiva), ou como palato-alveolares (o local do elemento fricativo). A justificativa manifestada pelos autores para não introduzirem os fonemas /tʃ/ e /dʒ/ como africadas reside então na imprecisão do posicionamento exato do modo e do ponto de articulação dos fonemas citados, pois na representação oficial elaborada pelo Alfabeto Fonético Internacional (AFI), a classificação desses símbolos não é apresentada por entender que eles possuem articulações singulares.

As **aproximantes** são definidas por Yavas (2016) pelo movimento da corrente de ar ao redor da língua, sendo liberado para fora da boca de uma forma desobstruída. Dentro do grupo das aproximantes, dois subgrupos são formados: **líquidas** /l/ e /r/, consoantes similares às vogais em que a energia produzida pelo vozeamento passa por meio do canal vocal com um maior estreitamento do que aquele produzido pelas vogais. Deste modo, as líquidas laterais são articuladas com a ponta da língua no momento em que cria um fechamento do rebordo alveolar no instante que sustenta a abertura em ambos os lados da língua por onde o ar escapa, como pode ser observado nos exemplos ‘**l**ight e **r**ob’. A outra líquida é a aproximante não lateral /ɹ/, como em ‘**r**ed e **b**ird’, também conhecida por r-retroflexo ou r-rótico e que tem sua simbologia representada por alguns autores como Ladefoged e Johnson (2010), Jones (2003), Underhill (1994), entre outros, como /r/. A caracterização desta aproximante não lateral já foi feita anteriormente no espaço destinado ao ponto de articulação da retroflexa. As outras duas aproximantes constituem-se pelos

glides /y/ e /w/, e que Yavas (2016) as define como consoantes também conhecidas por semivogais por produzirem sons similares às vogais, por exemplo, /j/ é similar a [i] e /w/ semelhante a [u]. Contudo, o autor reitera que essas aproximantes não ocupam posição de núcleo da sílaba e sempre precisam de uma vogal para acompanhá-las, como pode ser verificado nos exemplos ‘**yard** e **wet**’.

As últimas consoantes a serem apresentadas são as formas **nasais**, as quais são produzidas quando o ar passa pela cavidade nasal, e isso ocorre quando a via oral está fechada e o véu palatino move-se para a frente, a fim de liberar a cavidade nasal. Os fonemas classificados como nasais são o /m, n, ŋ/ como em ‘**mix**, **nun** e **song**’.

2.4.2. O sistema vocálico do inglês norte-americano

Um dos desafios do ensino da língua inglesa, especialmente no que se refere à aquisição de pronúncia dos sons das vogais e consoantes, diz respeito à transferência grafo-fônico-fonológica da L1 para a L2, ocorridas especialmente em casos de leitura em voz alta ou ao ouvir sons da LI que não possuem a representação ortográfica similar à do PB, ocasionando desta maneira uma transcrição quase literal dos fonemas existentes da língua materna na língua-alvo (ZIMMER; SILVEIRA e ALVES, 2009). Os autores afirmam que esse fenômeno ocorre devido ao fato dos padrões grafo-fônico-fonológicos do PB serem mais transparentes, o que não acontece na LI por apresentar opacidade em seus padrões de representação fonética-fonológica. Com tal afirmação, quer-se dizer que, diferentemente do PB, no inglês, muitas letras não têm quaisquer representações sonoras, como no caso de ‘**played** e **lived**’, em que a vogal que aparece na escrita não é produzida na fala. Nesse sentido, a informação ortográfica do inglês pode dificultar a aprendizagem do idioma por brasileiros.

Um exemplo desse fenômeno descrito por Lagefoged e Jonhson (2010) ocorre na transcrição fonética da LI no momento em que os aprendizes associam os sons que correspondem aos grafemas, ‘a, e, i, o e u’ do PB ao inglês, produzindo [‘æpəl] como [‘eɪpəl] ‘apple’, além dos sons [æ] e [eɪ] produzidos pela vogal ‘a’, os sons [ɑ] em ‘car’ e [ɛ] em ‘care’ também fazem parte das variações dessa mesma vogal, o que ocasiona mais confusão aos aprendizes de LI. É, portanto, de responsabilidade do professor explicitar que

na LI existem mais sons de vogais do que simplesmente as letras das vogais do alfabeto do inglês¹⁶.

Outra dificuldade concerne à transcrição vocálica dos símbolos fonéticos da LI, especialmente causada pela variedade linguística existente entre países nativos como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália, Irlanda, entre tantos outros, já que a variedade de articulação das vogais é muito diversificada, e não existe uma única forma de transcrever essas variações, pois muitas delas decorrem de uma variedade de dialetos (LAGEFOGED e JONHSON, 2010). Um exemplo dessa variação citada pelos autores é identificado pelo modo como as transcrições são reproduzidas e marcadas, como nas palavras ‘sheep’ [ʃi:p]; ‘ship’ [ʃɪp] e ‘look’ [lu:k]; ‘Lu:ke’ [luk]. A diferença entre a duração de distinção das vogais é grifada pelo sinal [:]. A outra forma, então adotada pelos autores, é a transcrição utilizada pelo AFI, no qual as vogais não são marcadas pelo símbolo [:], mas por vogais distintas, como nos exemplos [ʃɪp] e [ʃɪp], levando o leitor a inferir a diferença dessa articulação por sua duração - [i] mais longo; [ɪ] mais breve.

Materiais de ensino como dicionários e livros didáticos normalmente optam por recorrer à transcrição fonética, usando-a como forma variante do inglês padrão sulista britânico (IB), ou a do inglês do centro-oeste norte-americano (INA), não considerando as variantes dos demais países que falam inglês. Lagefoged e Johnson (2010) justificam essas escolhas, a fim de que possa ser delimitado o grande número de variedades linguísticas inglesas existentes no mundo. Os autores afirmam, ainda, que as maiores diferenças existentes entre essas duas variantes estabelecidas como forma padrão constituem-se, por exemplo, na maneira como os falantes do INA produzem o som do [r], antes e depois de vogais, já que os falantes americanos conseguem distinguir os sons vocálicos produzidos em ‘heart’ [ɑr] e ‘hot’ [ɑ], enquanto que a articulação do som do [r] produzida pelos falantes britânicos somente ocorre antes de uma vogal. Para que falantes do IB consigam perceber distinções sonoras entre os exemplos propostos, é preciso que eles usem ditongos diferentes no momento da articulação junto com o fonema /r/, para que a vogal possa realizar movimentos articulatórios dentro da sílaba. Alguns autores também propõem o uso de transcrições fonéticas próprias e diferentes daquelas propostas pela AFI por

¹⁶ Com esta asserção sobre a língua inglesa, não estamos desconsiderando o fato de que, no PB, as cinco vogais podem ter seus alofones. Contudo, como afirmam Alves e Barreto (2012, p. 203), a diferença entre línguas que possuem uma ortografia transparente ou rasa e as que possuem uma ortografia profunda ou opaca reside no fato de que “a informação fonológica de uma palavra em uma ortografia rasa pode ser facilmente recuperada a partir da soletração.” Já no outro caso, não é fácil possuir tal informação por meio da soletração.

considerarem ter um valor pedagógico mais relevante aos aprendizes de inglês no que diz respeito ao entendimento dos sons da LI. Um exemplo de como esta transcrição alternativa ocorre é proposto por Celce-Murcia *et al.* (2010), no qual os símbolos do AFI são substituídos por seus contrapartes como segue: /i/ por /iy/; /ei/ por /ey/; /e/ por /ɛ/; /ɒ/ por /ɑ/; /ɔ:/ por /ɔ:/; /əʊ/ por /ow/; /u:/ por /uw/; /aɪ/ por /ay/; /aʊ/ por /aw/; /ɔɪ/ por /ɔy/; e /ɔ:/ por /ɔr/. Esta substituição dos símbolos fonéticos pode causar certa confusão no momento de reconhecimento dos símbolos pelos aprendizes, já que a maioria dos materiais didáticos de ensino trabalham com a prática de pronúncia com base no AFI.

No quadro 3, proposto por Ladefoged e Johnson (2010), estão representados os principais fonemas vocálicos¹⁷ existentes na língua inglesa fazendo um contraste entre os símbolos fonéticos usados no INA e no IB. Nele pode ser observada a utilização dos monotongos e ditongos adequados às variedades linguísticas do INA e do IB respectivamente, estabelecido de acordo com os princípios convencionados pelo AFI:

¹⁷ Ladefoged e Johnson (2010) consideram que há onze vogais na LI [i, ɪ, e (eɪ), ɛ, æ, ʌ, ɔ, o (oo), ʊ, u]; e seis ditongos [aɪ, aʊ, eɪ, oʊ, ɔɪ, ju]. Os autores consideram a vogal /ɜ/ uma variante do r-rótico do INA [ɜ̄, ə̄] e não ilustram a vogal não tônica conhecida como 'shwa' [ə], pois é usado para designar vogais que possuam a qualidade das vogais centrais reduzidas como [ʌ, ɜ]. Contudo, existe uma grande variação do sistema vocálico concebido por vários autores, como por exemplo, Jones (2003) classifica as vogais em vogais frouxas: [ɪ, e, æ, ʌ, ʊ, ə], vogais tensas: [i:, ɑ:, ɔ:, ɜ:, u:, eɪ, oo]; ditongos amplos: [aʊ, aɪ, ɔɪ] e vogais retroflexas 'r-colored' [ɜ̄, ə̄]. Yavas (2016) classifica as vogais em onze monotongos [i, ɪ, e, ɛ, æ, ʌ, ɑ, ɔ, o, ʊ, u], três ditongos [aɪ, aʊ, ɔɪ], e o uso de r-rótico [ɜ̄, ə̄, ə̄] depois de monotongos e ditongos. Underhill (1994) classifica as vogais da LI em onze [i, ɪ, ʊ, u, e, ə, eɪ, ɔ, æ, ʌ, ɑ] e cinco ditongos [eɪ, ɔɪ, oo, aɪ, aʊ]. Cristóvão-Silva (2012) classifica as vogais conforme a pronúncia do inglês para falantes do PB [i:, ɪ, e, æ, a:, ɔ:/ɑ:, ɔ:, ʊ, u:, ɜ:, ʌ, ə] e oito ditongos [eɪ, aɪ, ɔɪ, oo, aʊ, ɪə, eə, uə].

Quadro 3 - Símbolos usados para transcrição vocálica distintiva entre o INA e o IB

	IA	IB		IA	IB
<i>heat</i>	i	i	<i>who</i>	u	u
<i>hit</i>	ɪ	ɪ	<i>hut</i>	ʌ	ʌ
<i>hate</i>	eɪ	eɪ	<i>herd</i>	ɜ̃	ɜ
<i>head</i>	ɛ	ɛ	<i>hide</i>	aɪ	aɪ
<i>had</i>	æ	æ	<i>how</i>	aʊ	aʊ
<i>heart</i>	ɑ	ɑ	<i>(a)hoy</i>	ɔɪ	ɔɪ
<i>hod</i>	ɑ	ɒ	<i>here</i>	ɪr	ɪə
<i>haw</i>	ɔ	ɔ	<i>hair</i>	ɛr	ɛə
<i>hood</i>	ʊ	ʊ	<i>hire</i>	aɪr	aə
<i>hoe</i>	oʊ	əʊ	<i>hue</i>	ju	ju

Fonte: Adaptado de Ladefoged; Johnson (2010, p. 39)

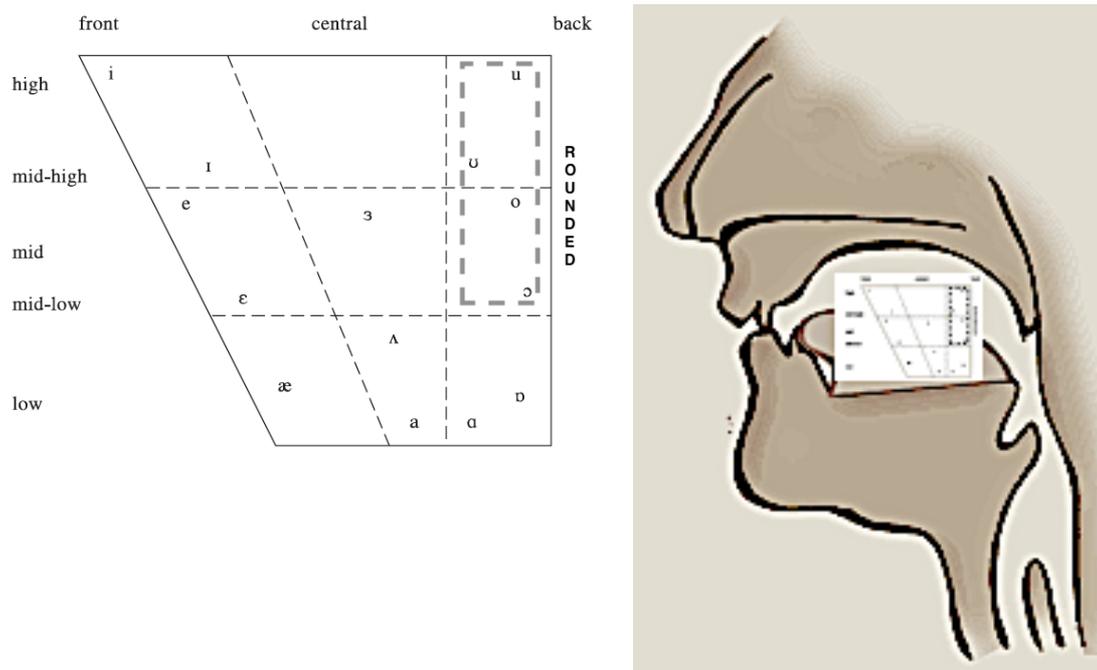
De acordo com Ladefoged e Johnson (2010), Celce-Murcia *et al.* (2010), Cristófar-Silva (2012), Bauer e Alves (2011), entre outros, a produção das vogais ocorre por meio da vibração contínua das cordas vocais, derivada de uma corrente de ar proveniente dos pulmões, passando pelo canal vocal de maneira suave e sem que haja qualquer obstrução. Acrescente-se a essa produção a qualidade vocálica, ou seja, “um conjunto de características de uma determinada vogal em relação à posição da língua e dos lábios” (CRISTÓFARO-SILVA, 2012, p. 21). Portanto, qualquer variação na forma como a língua e/ou os lábios são articulados afetará a qualidade com que as vogais são produzidas. A autora acrescenta que, dependendo de como a articulação dos lábios e da língua é realizada, pode haver diferenças em como as vogais, que aparentemente possuem sons distintos em uma língua, possam apresentar sons similares em outra língua. Um exemplo dessa manifestação vocálica são as vogais /i/ e /u/ do PB que não oferecem contraste com outras vogais por apresentarem pronúncias singulares, enquanto na LI, as mesmas vogais possuem contrapartes que são distintas entre si. Uma analogia desse fenômeno é manifestado pelas pronúncias das palavras ‘sheep’ [ʃi:p] e ‘ship’ [ʃɪ:p] em que o /i/ é longo no primeiro caso, e o /ɪ/ é curto no segundo, ou em ‘fool’ [fʊ:l] e ‘full’ [fʊ:l] em que o /u/ é longo na primeira referência e o /ʊ/ é curto na segunda. Aprendizes brasileiros de LI, principalmente aqueles em estágios iniciais de aprendizado, têm dificuldade em

perceber essa diferença fonético-fonológica e pronunciam os fonemas /i; ɪ/ e /u; ʊ/ similarmente aos fonemas /i/ e /u/ do PB. Mesmo que o contexto auxilie o ouvinte a compreender a diferença de significado existente entre os léxicos produzidos em [ʃɪp]; [ʃɪp] e em [ful] e [fʊl], no momento de articulação realizada pelo falante brasileiro aprendiz de inglês, a dissimelhança se tornará perceptível aos ouvidos de um falante nativo de LI.

Ladfoged e Johnson (2010) reiteram que realizar a descrição vocálica pode ser mais complicado quando comparada à descrição das consoantes, e isto se deve ao fato do posicionamento da língua, que se movimenta de forma livre no interior da cavidade bucal, e em muitos casos, não toca quaisquer partes do canal vocal. Portanto, de acordo com Cristófar-Silva (2012), ao descrever as vogais da LI, é preciso levar em conta três importantes aspectos: a posição da língua no canal vocal (alta, média, baixa), a posição de anterioridade ou posterioridade da língua, e o grau de arredondamento dos lábios (arredondado ou não arredondado). Outro aspecto que precisa ser considerado diz respeito à tensão ou duração das vogais, que, dependendo da variação linguística, serão classificadas como vogais longas ou tensas, ou, então, vogais curtas ou breves. Estes aspectos serão posteriormente discutidos de forma mais detalhada.

A Figura 4 mostra a representação gráfica da disposição aproximada das vogais no diagrama de acordo com sua posição de articulação, sendo essas representadas pela transcrição dos símbolos fonéticos vocálicos. Os símbolos fonéticos /e, a, o/ referem-se aos primeiros elementos a serem articulados no momento da produção dos ditongos. A Figura ao lado também mostra de forma ilustrativa um corte sagital representado a posição aproximada de articulação das vogais no canal vocal.

Figura 4 - Quadrante vocálico do INA e corte sagital da boca



Fonte: Adaptado de Ladefoged e Johnson (2010, p. 44)

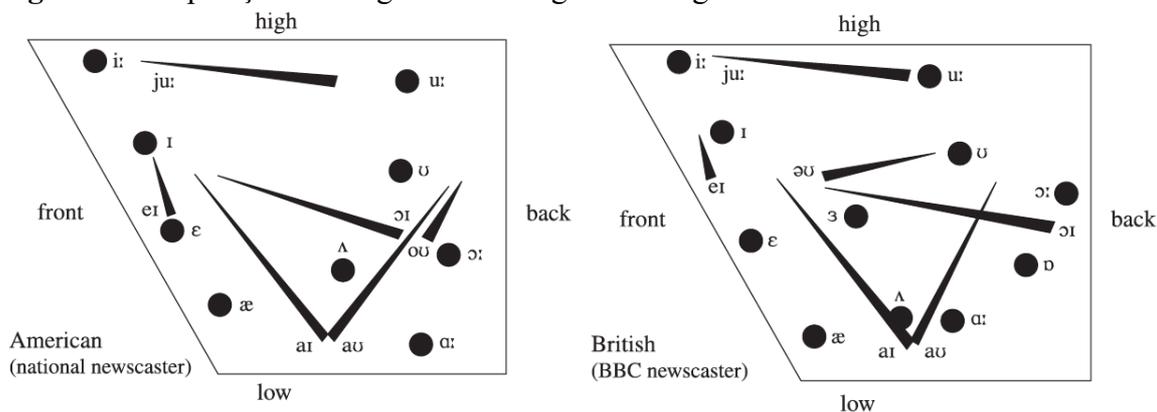
Na Figura 4, podemos verificar a posição de articulação das vogais quanto à anterioridade ou posterioridade do corpo da língua (posição frontal [i; ɪ, e, ɛ, æ], central [ɜ, ʌ, a], ou situada na parte posterior [u, ʊ, o, ɔ, ɒ, ɑ]), sendo realizado de forma simultânea com a posição de altura do maxilar (alto [i, ɪ, u, ʊ], médio [e, ɛ, ɜ, o, ɔ], baixo [æ, ʌ, a, ɒ, ɑ]) para que possam ser produzidos os sons vocálicos dentro da boca. Por exemplo, a vogal [i] da palavra ‘heat’ é realizada com a língua posicionada na parte alta e frontal da boca, enquanto a vogal [ɑ] em ‘heart’ será realizada com o posicionamento da língua ocorrendo na parte baixa e posterior do canal vocal. Ladefoged e Johnson (2010) destacam, ainda, que as denominações ‘alto e frontal’ ou ‘baixo e posterior’ não devem ser tomadas como descrições de posicionamento da língua, mas somente como parâmetros do comportamento do som de uma vogal em relação à outra, descrevendo desta forma suas qualidades acústicas e, não, suas articulações reais dentro do canal vocal.

Outro fator que afeta a produção das vogais corresponde ao formato dos lábios no momento da articulação sendo realizadas como arredondadas ou não arredondadas. Essas formas de arredondamento ocorrem por meio do movimento labial. Se a posição labial assumir uma forma arredondada, as vogais produzidas sofrerão um grau maior de arredondamento como descrito respectivamente pelas vogais [u, ʊ, o, ɔ]; portanto, para a

produção de todas as outras vogais que não as mencionadas anteriormente, a forma como os lábios são articulados passam por um não arredondamento, acarretando, desta forma, uma diminuição progressiva no grau de abertura dos mesmos até o ponto de ficarem totalmente estendidos como no exemplo da vogal [i] em ‘heat’.

Na Figura 5, proposto por Ladefoged e Johnson (2010), os pontos sólidos representam a posição aproximada das vogais que são abordadas como monotongos e reproduzem o movimento que envolve os ditongos. Os autores justificam essas posições no diagrama pelos dados obtidos por autoridades que realizaram análises acústicas classificando estas posições devido ao resultado alcançado por essas percepções. Os diagramas também mostram a variedade linguística ocorrida entre as variantes utilizadas pelos falantes do INA e do IB como uma forma de demonstrar a qualidade vocálica distintiva entre as línguas como indicado na Figura 5. Embora existam outras variedades linguísticas de LI que não as demonstradas nas figuras, a maioria das relações existentes entre elas são semelhantes, conforme afirmam Ladefoged e Johnson (2010).

Figura 5 - Disposição das vogais monotongos e ditongos de acordo com o INA e o IB



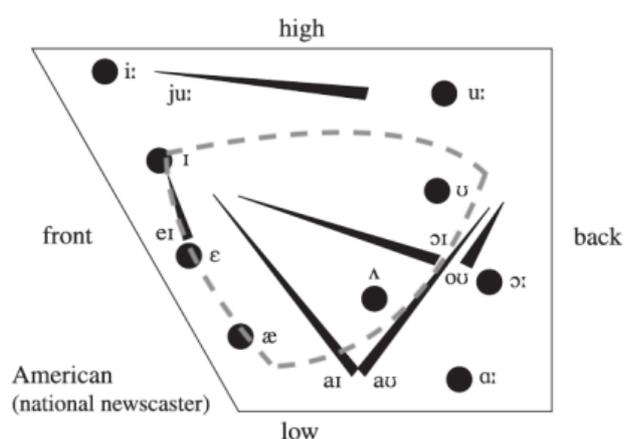
Fonte: Adaptado de LADEFOGED e JOHNSON (2010, p. 90)

Além dos vários fatores característicos quanto à articulação da língua, tais como a altura e o posicionamento da língua, a abertura da mandíbula, e o arredondamento dos lábios, no processo de produção das vogais, existe também outro aspecto que precisa ser mencionado, e concerne à tensão das vogais. De acordo com Ladefoged e Johnson (2010), a tensão das vogais pode ser classificada em dois tipos: vogais tensas e vogais frouxas. Essa distinção separa vogais que possuem sons similares, tais como ‘heat’ [i] e ‘hit’ [ɪ], ‘who’ [u] e ‘hood’ [ʊ], ‘hate’ [eɪ] e ‘head’ [ɛ]. Essa distensão muscular produzida no canal

vocal serve para alongar a tensão dos sons das vogais para posições mais periféricas da boca.

A Figura 6, a qual descreve a tensão das vogais, mostra que as vogais tensas se localizam na parte periférica exterior da linha tracejada, indicando que elas são produzidas em partes mais extremas da língua e que, para que sejam articuladas, o órgão precisa de um alongamento ou uma projeção um pouco mais longa para ser alcançado, ao passo que as vogais frouxas se localizam na parte interna mais central da parte tracejada, fazendo com que a língua, ao contrário do alongamento e projeção ocorridos na produção das vogais tensas, assumam uma posição mais relaxada.

Figura 6 - Diagrama das vogais tensas e frouxas do INA



Fonte: Adaptado de Ladefoged e Johnson (2010)

Cristófar-Silva (2012) aponta para uma distinção entre vogais tensas e frouxas e longas e breves. Normalmente, as vogais longas podem ser representadas pela marcação [:], especialmente verificado nas vogais do IB [i:]; [ɜ:]; [ɑ:]; [ɔ:]; [u:]; conseqüentemente, quando há a ausência dessa marca significa que as vogais são breves, como nos exemplos [fɪ:p] e [fɪp]. O conceito de longo ou breve está conectado ao sentido de duração da vogal, enquanto a concepção de tensão da vogal está associada com sua estrutura silábica. Com isso, a autora justifica a distinção entre tensão e duração das vogais, afirmando que no INA o modo como a vogal foi produzida (tensa ou frouxa) tem mais relevância do que sua duração (longa ou breve). O Quadro 4 mostra como Ladefoged e Johnson apresentam a distribuição das vogais tensas e frouxas de acordo com o INA.

Quadro 4 - Distribuição das vogais tensas e frouxas em sílabas tônicas de acordo com o INA

Tense Vowels	Lax Vowels	Most Closed Syllables	Open Syllables	Syllables Closed By [r]	Syllables Closed By [ŋ]	Syllables Closed By [ʃ]
i	ɪ	beat bit	bee	beer	sing	(leash) wish
eɪ	ɛ	bait bet	bay	bare (boar)	length	fresh
oʊ	ʊ	boat good	low			push
u	ə/ʌ	boot but	boo	tour burr	hung	crush
aɪ	ɔɪ	bite void	buy boy	fire (coir)		
ju		cute	cue	pure		

Fonte: LADEFOGED e JOHNSON (2010, p. 99)

Como referimos anteriormente, a tensão da vogal está relacionada à estrutura silábica, o que mostra o Quadro 4 elaborado por Ladefoged e Johnson (2010). Vogais tensas e frouxas podem ocorrer tanto em sílabas fechadas (sílabas que terminam em consoantes, como ‘beat’ e ‘bit’), como em sílabas abertas (sílabas que terminam em vogais, como em ‘bree’ e ‘bay’), contudo, as vogais frouxas não podem surgir em sílabas abertas tônicas, como por exemplo, ‘she’ /ʃi/, já que a pronúncia realizada como /ʃi/ é inexistente. Seguindo o Quadro 4, podemos observar os outros casos de tensão das vogais que ocorrerão antes de sílabas fechadas por [r], com exceção de [ɪ; ʊ], sílabas fechadas terminadas em [ŋ] serão produzidas somente quando precedidas das vogais [ɪ, ɛ, ə/ʌ], e as sílabas fechadas resultantes por [ʃ] que possuam as vogais anteriores [i, ɪ, ɛ, ʊ, ə/ʌ].

Outra característica comum quanto à articulação vocálica no INA, e que não é frequentemente verificada no IB, são as vogais que precedem o fonema /r/, e que particularmente acabam por ser influenciadas pelo som ‘rhotic coloring’ ou ‘r-colored’ - /ɜ˞/ ou /ɝ˞/, conhecido como processo de roticidade, que descreve a propriedade auditiva do *r-coloring* da vogal como uma característica peculiar desse fenômeno (LADEFOGED; JOHNSON, 2010). Os autores justificam, portanto, a não inclusão deste fonema no diagrama das vogais pela dificuldade de descrever as características de posicionamento de articulação como alto-baixo, frontal-posterior e arredondado e não arredondado. Com isso, quando se descreve o som da roticidade de uma vogal o que está sendo representado é a maneira como essa vogal está sendo produzida. Como exemplo desse fenômeno, podemos verificar na frase ‘my sister’s bird’ transcrito como [maɪ ‘sɪstəz ‘bɜ˞d], em que as vogais

/ə/ e /ɜ:/ são respectivamente não tônicas e tônicas, sendo transcritas diferentemente no IB como [maɪ 'sɪstəz bɜ:d]. Isto se deve ao fato do IB padrão não ser uma língua rótica e possuir ditongos formados por vogais que se deslocam da parte exterior do espaço vocálico em direção à vogal central [ə], ao articular ditongos em vez do r-rótico não tônico como [eə] em 'bare': IB = [beə] ~ INA = [bɛə]; [ɪə] em 'fear': IB = [fiə] ~ INA = [fiə] e [ʊə] em 'poor': IB = [puə] ~ INA = [puə]; ou, também, como no exemplo da palavra 'bird': IB = [bɜ:d] ~ IA = ['bɜ-d]; no qual se produz vogais longas em vez do r-rótico tônico do INA.

2.5 Transferências fonético-fonológicas de brasileiros na aquisição do inglês

De acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009) os falantes do português brasileiro apresentam processos de transferência ao adquirir a língua inglesa como língua adicional. Essas variações, segundo os autores, decorrem de nove processos produzidos pelos alunos de LI e que diferem da norma padrão expressa pelo falante do inglês norte-americano no que diz respeito aos segmentos e suprasegmentos, neste caso, especificamente, aos padrões silábicos. Esta questão pode ser examinada no Quadro 5 que descreve os processos de transferência produzidos por esses aprendizes e serão discutidos individualmente nas subseções seguintes. A proposta de Zimmer, Silveira e Alves (2009) é examinar como cada um desses processos surgem nas realizações comunicativas produzidas pelos alunos de LI, a fim de que possamos refletir e compreender as proximidades e contrastes fonético-fonológicos existentes entre as duas línguas para que seja possível auxiliar o aprendiz brasileiro de LI os fenômenos existentes na aquisição de pronúncia.

No Quadro 5, elaborado por Zimmer, Silveira e Alves (2009), estão especificados os nove processos de transferências realizados pelos falantes de PB na aquisição de LI, e que são, portanto, imprescindíveis para que o professor possa perceber as dificuldades que podem ser evidenciadas em sala de aula.

Quadro 5 - Processos de transferências realizados por falantes de PB

Processos de transferência, realizados pelos falantes PB	O que acontece	Exemplos
Simplificação silábica (epêntese inicial e final)	[ist] ao invés de [st] [pi] ao invés de [p]	Ex.: <i>start</i> → ['istart] Ex.: <i>tape</i> → ['tʰeipi]
Mudança consonantal	[h], [x] ao invés de [r] [t], [s], ou [f] ao invés de [θ] [d], [z], ou [v] ao invés de [ð]	Ex.: <i>ripe</i> → [harp] Ex.: <i>think</i> → [tɪŋk] Ex.: <i>this</i> → [dis]
Não-aspiração das plosivas surdas	[t] ao invés de [tʰ]	Ex.: <i>tea</i> → [ti] <i>attend</i> → [ə'tend]
Desvozeamento terminal em obstruentes finais de palavras	[s] ao invés de [z] [k] ao invés de [g]	Ex.: <i>does</i> → [dʌs] Ex.: <i>dog</i> → [dɔk]
Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final	[w] ou [ʊ] ao invés de [ɫ] [l]	Ex.: <i>feel</i> → [fiʊ]
Vocalização das nasais finais	[ỹ] ou [w̃] ao invés de [m] ou [n]	Ex.: <i>team</i> → [tĩỹ] <i>moon</i> → [mũw̃]
Paragoge consonantal velar	[ŋg] ao invés de [ŋ]	Ex.: <i>sing</i> → [sɪŋg]
Assimilação vocálica	[ʌ] ao invés de [ʊ] [ɛ] ao invés de [æ]	Ex.: <i>put</i> → [pʰʌt] Ex.: <i>bad</i> → [bɛd]
Formação de epêntese inter-consonantal na realização do sufixo '- ed'	[id] ou [ed] ao invés de [d] ou [t]	Ex.: <i>danced</i> → ['dænsed] <i>worked</i> → ['wɜrked]

Fonte: Zimmer, Silvera e Alves (2009, p. 20-21)¹⁸

¹⁸ Embora os processos citados por Zimmer, Silvera e Alves (2009) também apresentem aspectos suprasegmentais, os fenômenos a serem analisados neste trabalho se concentrarão no nível segmental da abordagem empregada pelos materiais produzidos.

2.5.1 Simplificação silábica

Conforme descrito por Zimmer, Silveira e Alves (2009), o primeiro processo apresentado é o da simplificação silábica, que ocorre por meio do agrupamento consonantal da LI, demonstrado no processo de paragoge do som do ‘schwa’ [ə] ou do [i], especialmente por manifestarem-se nos níveis iniciais de aprendizado da língua alvo pelo aluno e representarem problemas no desenvolvimento da pronúncia. Desta forma, os autores citam exemplos como ‘spirit’ [sprɪt]; ‘string’ [strɪŋ]; ‘back’ [bæk]; ‘rob’ [rɒb]; ‘pact’ [pʰækt]; ‘cards’ [kʰɑrdz] que possuem arranjos de grupos consonantais que não são similares aos realizados no PB e, desta maneira, se tornam desafiadores quanto à sua aquisição pelo aprendiz brasileiro de LI.

Os autores argumentam que as plosivas bilabiais [p], [b], [t], [d], [k] e [g], no momento em que estão em posição de ‘onset’ silábico, não apresentam maiores dificuldades aos aprendizes brasileiros de inglês, pois são sons produzidos no PB. Contudo, quando esses mesmos fonemas aparecem em posição final de palavra e precisam ser produzidos pelo aprendiz, isso representa uma dificuldade, pois no inventário fonético do PB não existem palavras que possuam esses fonemas em posição final. Existem exemplos da produção de consoantes em coda final em inglês, com exceção da fricativa [h], e isso pode ser verificado nos casos das plosivas como [p] em ‘tap’ ou [b] em ‘pub’; fricativas como [f] em ‘half’ ou [v] em ‘love’; africadas [tʃ] em ‘match’ ou [dʒ] em ‘fridge’; nasais como [n] em ‘men’ ou [ŋ] em ‘thing’ e as líquidas como [r] em ‘bar’ e [l] em ‘fall’. Esses vocábulos do inglês, ao serem articulados por falantes brasileiros, apresentam-se complexos ao executar sua pronúncia, em função da não produção dos sons consonantais supracitados na fala dos falantes brasileiros.

Outras produções de sequências consonantais que não fazem parte da nossa língua e, portanto, desafiadoras aos aprendizes brasileiros de inglês, são sequências com [s] em posição inicial de palavra seguido de uma consoante, como por exemplo [sp] em ‘spin’, [sk] em ‘skirt’, [st] em ‘stream’, [sf] em ‘spherical’, [sm] em ‘small’, [sn] em ‘snow’ e [sl] em ‘slick’ em posição de onset complexo. Semelhante aos exemplos mencionados anteriormente, encontram-se grupos consonantais com a sequência [spr] em ‘sprint’, [str] em ‘straight’, [skr] em ‘script’ e [spl] em ‘splinter’, que similarmente apresentam uma forma incomum de construção nas realizações de pronúncia produzidas por alunos

brasileiros de LI e que precisam ser reconhecidas pelo professor e praticadas em sala de aula para que possam ser adquiridas pelos aprendizes da língua-alvo.

Segundo os autores, existem ainda sequências de grupos consonantais em final de palavras, que embora sejam permitidas na LI, tais realizações não acontecem identicamente às produzidas pelos falantes PB, gerando assim dificuldades ainda maiores em suas produções; conseqüentemente, ocasionando problemas de inteligibilidade na língua-alvo. Essas combinações estariam vinculadas às combinações de morfemas da LI como uso do plural ‘-s’ em finais de palavras e o uso do ‘-ed’ final na forma regular do passado simples/passado particípio. Conforme cita Hammond (1999, p. 58 *apud* ZIMMER, SILVEIRA e ALVES, 2009, p. 55), estas sequências de consoantes em final de palavra podem ser divididas em quatro grupos:

- (i) uma nasal seguida de uma obstruinte (por exemplo, [mp] ‘camp’, [ŋkt] ‘instinct’;
- (ii) [s] seguida por uma plosiva surda: (por exemplo, [st] ‘fast’, [sks] ‘asks’);
- (iii) uma líquida [l, r] seguida por uma nasal, obstruinte, ou uma outra líquida: (por exemplo, [rm] ‘storm’, [lp] ‘help’, [rl] ‘curl’);
- (iv) qualquer consoante seguida por uma obstruinte coronal (por exemplo, [pt] ‘rapt’, [pst] ‘eclipsed’).¹⁹ (HAMMOND, 1999, p.58 *apud* ZIMMER, SILVEIRA e ALVES, 2009, p.5.)

Ao serem identificados os principais obstáculos a serem superados nas realizações de grupos consonantais descritos na seção 2.5.1, cabe ao professor de LI identificar os desafios proporcionados por esses fenômenos em sua aquisição e instruir os alunos brasileiros de inglês para que consigam refletir e superar essas possíveis dificuldades. No caso específico, tais adversidades decorrem de dois processos: a simplificação de grupo consonantal e a paragoge ‘schwa’ [ə] e o [i]. Zimmer, Silveira e Alves (2009, p. 56) afirmam que o primeiro processo ocorre devido a uma transferência da L1 por meio de “uma tentativa de formar padrões silábicos existentes na L2 de acordo com o padrão silábico da L2”, ou seja, como esse padrão silábico inexistente na L1, o aprendiz tende a produzir duas diferentes estratégias para aproximá-la da L2: a primeira é o apagamento de consoante, por exemplo, [fat] em vez de [fakt], causando assim problemas de inteligibilidade na comunicação; a segunda seria o uso de epêntese da vogal [i] ou

¹⁹ (i) a nasal followed by a consonant (e.g. [mp] ‘camp’, [ŋkt] ‘instinct’;
(ii) [s] followed by a voiceless stop: (e.g. [st] ‘fast’, [sks] ‘asks’);
(iii) a liquid [l, r] followed by a nasal, obstruent, or another liquid: (e.g. [rm] ‘storm’, [lp] ‘help’, [rl] ‘curl’);
(iv) any consonant followed by a coronal obstruent (e.g. [pt] ‘rapt’, [pst] ‘eclipsed’). (HAMMOND, 1999, p.58 *apud* ZIMMER, SILVEIRA e ALVES, 2009, p.5)

‘schwa’[ə]. Conforme descrito pelos autores, esse último aspecto é uma prática comum adotada pelos falantes aprendizes brasileiros de L2 durante a aquisição da língua-alvo, pois existiria a tendência de ser adicionada uma vogal epentética à sílaba para ajustar aos moldes silábicos do PB, mas que não causaria sérios problemas de inteligibilidade entre os falantes de L1-L2.

O segundo processo descreve o uso de ‘Paragoge Schwa’, que segundo Zimmer, Silveira e Alves (2009, p. 56) “consiste em adicionar [ə] ou [i] após consoantes plosivas, fricativas e africadas, conseqüentemente, resultando na adição de uma sílaba CV extra”²⁰. Como exemplo, os autores citam as palavras ‘top’, ‘leaf’ e ‘reach’ que, ao serem produzidas pelos aprendizes iniciantes de LI, pronunciariam [ˈtɒpə]~[ˈtɒpi], [ˈli:fə]~[ˈlifɪ] e [ˈri:tʃə]~[ˈritʃi] respectivamente nesta ordem. Esse processo de inserção de uma vogal extra na sílaba decorre da interlíngua realizada pelos alunos ao adquirirem a LI, tornando-se facilmente percebida nos níveis iniciais, mas que tende a desaparecer conforme os alunos alcancem níveis mais elevados em seu aprendizado. Por isso a necessidade de que os professores percebam as formas produzidas por seus alunos para que possam ser evitadas realizações de fala incomuns no inglês.

2.5.2 Mudança consonantal

O segundo processo discutido por Zimmer, Silveira e Alves (2009) trata da mudança consonantal produzida por aprendizes do PB em LI. Esse processo foi estudado por Zimmer (2004) e diz respeito às trocas consonantais realizadas durante a comunicação, principalmente as consoantes registradas nos exemplos: a) [θ] como em ‘**thin**’; b) [ð] como em ‘**then**’; c) [h] como em ‘**hospital**’; d) [r] como em ‘**red**’. Os autores afirmam que essas mudanças são de ordem perceptual, articulatória ou grafo-fônica-fonológica.

Os exemplos “a” e “b” supracitados são respectivamente formas surdas e sonoras das fricativas dentais e produzem sons tanto em início como no fim de palavras. A produção fonética desses sons requer o posicionamento da ponta da língua na parte superior frontal dos dentes. Os fonemas /θ/ encontrado ‘**thanks**’ e ‘**faith**’, e /ð/ encontrado em ‘**this**’ e ‘**bathe**’, não fazem parte do inventário fonético presente no PB, o que causa dificuldades aos aprendizes de LI no momento da realização acurada desses sons na língua

²⁰ [...], consists of adding a vowel to the end of the syllable, i.e., by adding [ə] or [i] after plosive, fricative and affricative consonants, resulting in the addition of an extra CVsyllable.

alvo, e, assim, produzem formas variáveis que não são características dessas fricativas. O som fricativo surdo [θ] normalmente é produzido pelos falantes do PB como [f], [s] e [t], ao passo que a fricativa sonora [ð] pode ser realizada como [d] e [z] (REIS, 2006 *apud* ZIMMER, SILVEIRA; ALVES (2009)). Os autores complementam afirmando que essa produção pode ser motivada provavelmente pela fator de percepção que o aprendiz possui ao detectar esses sons, mas que eles não devem ser considerados como o único obstáculo a ser superado pelos aluno de LI, já que a distinção entre [θ] e [ð] pode ser também de ordem articulatória de tais segmentos, dada a dificuldade que os estudantes possuem ao transferir esses padrões entre a L1 e a L2. Outro ponto elencado pelos autores diz respeito ao uso do [t] no lugar de ambos [θ] e [ð], o que representaria uma transferência grafo-fônica-fonológica do PB.

O exemplo “c” refere-se à fricativa glotal [h] encontrada em palavras como ‘hotel’, ‘have’. Esse segmento, de acordo com os autores, é produzido por meio da passagem de ar na traqueia através das cordas vocais. Existe a possibilidade de que os falantes do PB produzam esse som como [x] em ‘rainha’ devido a uma combinação articulatória e perceptual. Além disso, pode ocorrer a omissão eventual da realização da fricativa glotal [h] em posição inicial de palavra ou sílaba pelos aprendizes brasileiros decorrente da transferência grafo-fônica-fonológica que ocorre entre o PB e a LI, já que o grafema ‘h’ no PB em posição inicial de palavra não tem realização fônica, diferentemente do inglês.

Outro exemplo a ser considerado é o “d”, referente ao som rótico aproximante, o qual ocorre no momento em que “a língua se curva dentro da boca alcançando o rebordo alveolar e os lábios tornam-se ligeiramente arredondados.”²¹ (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010, p. 60 *apud* ZIMMER, SILVEIRA; ALVES, 2009). Esse som pode ser encontrado no inglês norte-americano em posições iniciais de palavras e sílabas como ‘rich’ ou ‘correct’. Contudo, os aprendizes brasileiros tendem a produzir o som [x], como o fazem no PB em ‘rainha’ ou ‘carro’, e transferi-lo de forma grafo-fônica-fonológica para as realizações na LI. Existem outras transferências que não são somente de ordem grafo-fônica-fonológicas, mas que ocorrem por meio da grafia das palavras, por exemplo, o aluno tende a produzir a palavra ‘cheap’ [tʃip] como [ʃip]. Embora a produção da inicial [tʃ] não represente uma dificuldade ao aluno brasileiro, a articulação desse som em posição inicial de sílaba pode

²¹ The tongue tip curls back into the mouth behind the alveolar ridge and the lips are slightly rounded.

representar um problema, pois, no PB, palavras com o grafema ‘ch’ em onset, como em ‘cheque’, a pronúncia é de [ʃ].

Com isso os autores sugerem que os professores devem estar cientes das substituições feitas pelos alunos, como no caso do [tʃ] em ‘chair’ pelo [ʃ], que é mais fácil de ser notada do que no caso de ‘thin’ [θ] sendo produzido como [f]. Desta forma, torna-se necessário conscientizar os aprendizes dos equívocos produzidos em suas produções comunicativas por meio de instrução implícita, e formular atividades práticas explícitas que estimulem à realização articulatória da LI.

2.5.3 A não aspiração inicial das plosivas surdas

O terceiro processo descrito por Zimmer, Silveira e Alves (2009) consiste na não aspiração inicial das plosivas surdas. Para isso, faz-se necessário descrever como a produção desta aspiração acontece. A aspiração consiste no retardamento da ruptura da soltura de ar da consoante antes da vogal. Sendo assim, a aspiração de plosivas surdas /p/, /t/, /k/ ocorre no início de palavras, por exemplo, pet [p^het] ou quando iniciam sílabas com acentuação tônica, como no exemplo, apartment [ə^hp^hartmənt].

De acordo com Nathan *et al.* (1987), aprendizes brasileiros de inglês não produzem a aspiração dessas consoantes, constituindo, assim, um dos elementos que revelam o sotaque estrangeiro produzidos por esses falantes, e que é facilmente percebido por falantes nativos de inglês. Outro aspecto destacado por Zimmer, Silveira e Alves (2009) é a dificuldade que os falantes nativos de inglês possuem em diferenciar as plosivas surdas [p], [t], [k] das sonoras [b], [d], [g] em contextos articulados por falantes brasileiros de LI em que não há a produção aspiratória das plosivas surdas. Desta forma, plosivas surdas poderiam causar confusão na inteligibilidade, pois seriam percebidas como sonoras em um primeiro momento, o que ocasionaria equívocos de comunicação, sendo assim, recomendável o ensino da distinção nos sons das plosivas surdas aspiradas. Um exemplo deste equívoco pode ser mais bem compreendido na frase ‘Can you watch my pack?’ em que ‘pack’ deveria ser pronunciado [p^hæk] e tem seu significado alterado quando entendido como [bæk], ‘back’ por um falante nativo.

A não aspiração das plosivas surdas, conforme citam Zimmer, Silveira e Alves (2009), pode ser consequência de uma transferência grafo-fônico-fonológica que ocorre em atividades como a leitura em voz alta, quando o aluno, ao associar os grafemas de sua língua materna, transfere-os automaticamente para os seus fonemas correspondentes na L2

(plosivas surdas em início de palavra). Consequentemente, essa produção realizada pelo aprendiz brasileiro seria uma transferência de percepção parcial do som gerado na L1 e automaticamente repassado para a L2 por não haver a consciência fonético-fonológica das diferenças entre a L1 e a L2 por parte do aluno. Somente ao serem capazes de distinguirem essas diferenças fônicas os estudantes serão eficazes ao distinguirem esses sons e tentarão produzi-los sem que ocorra a transferência da L1.

2.5.4 Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras

Zimmer, Silveira e Alves (2009) descrevem o quarto processo de transferência entre L1-L2 como desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras. Na língua inglesa, as consoantes plosivas [b], [d], [g], bem como as fricativas [v], [ð], [z], [ʒ], todas sonoras, são permitidas, inclusive na posição final de palavra, diferentemente do português. Na aquisição do inglês por brasileiros, essas consoantes podem representar um obstáculo nas práticas de oralidade ao serem executadas em final de palavras, tendo como exemplo a palavra ‘watches’, em que o estudante tende a produzir o fonema final /s/ como [s] em vez de [z]. Em interior de palavra, a produção de /s/ como [z] em coda não causa dificuldade ao estudante brasileiro de inglês, dado que em sua língua materna pode haver a produção do [z], como, por exemplo, na palavra ‘mesmo’[‘mezmu], em que existe um processo de assimilação de sonoridade da consoante subsequente que também é sonora, ou quando existe a articulação entre palavras, tal como o exemplo ‘casas brancas’ [‘kazaz‘braŋkas] ilustrado pelos autores.

De acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009) existem, ainda, outros dois aspectos que os aprendizes do PB precisam dominar em suas práticas de aprendizagem de LI que são os casos envolvendo a produção das obstruintes em posição final de palavra. O primeiro é a criação de vogais intrusivas depois de consoante final como, por exemplo, ‘big’ em [bigɪ] ou ‘leave’ em [livɪ], que se constitui por um processo de inserção de vogal chamado paragoge vocálica. A outra particularidade a ser observada, após ter dominado a prática da produção de obstruintes em posição final de palavra, é a atenção dispensada ao vozeamento das consoantes finais. Isto pode ser observado na realização de pares mínimos como ‘cap’ e ‘cab’; ‘leaf’ e ‘leave’; etc., já que a sonoridade dessas consoantes é distintiva no inglês e alteram seu significado. Como os falantes do PB não possuem esse tipo de contexto de realização do som obstruinte sonoro antes de pausas, é possível que aconteçam produções de sons como obstruintes surdas, por exemplo [bɪk] em ‘big’.

Os autores também afirmam que não há sonoridade completa das obstruintes que produzam a distinção de significado entre pares mínimos como ‘sat’ e ‘sad’, mas uma diferenciação realizada pela duração do comprimento das vogais que a precedem no momento de sua produção, ou seja, nos pares mínimos produzidos [p] e [b]; [k] e [g]; [f] e [v], nos exemplos como ‘cap’-‘cab’; ‘lack’-‘lag’; ‘leaf’-‘leave’, as vogais articuladas em ‘cap’; ‘sat’ e ‘leaf’ possuem um comprimento menor do que os apresentados por suas contrapartes.

Assim sendo, compete ao professor de LI ressaltar a distinção das obstruintes em pares mínimos como o exemplo mencionado anteriormente, ‘cap’ e ‘cab’ quanto à questão do comprimento da vogal, já que este é o aspecto principal que irá distinguir essas palavras. De acordo com Yavas (2006), o desvozeamento terminal poderia ser considerado um processo de interlíngua por ocorrer na fala nativa do INA, contudo, deve-se refletir sobre a possibilidade de que, embora esse fenômeno ocorra na LI, a consoante sonora parcialmente produzida em ‘cab’ não é a mesma produzida pela consoante surda [p] em ‘cap’.

2.5.5 Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final

O quinto processo a ser discutido por Zimmer, Silveira e Alves (2009) trata da deslateralização e arredondamento das laterais líquidas, especialmente quando localizadas em posição final de sílaba ou de palavra. Cristófaros-Silva (2012) descreve o fonema /l/ como lateral e ela é produzida pelo escapamento de ar pelos lados da boca. Ela é produzida na região alveolar, ou seja, a parte da frente da língua toca os alvéolos. O som ‘l’ é um segmento vozeado, e segundo a autora, no inglês existem dois tipos de representação deste fonema: o ‘l’ claro representado por [l] e o ‘l’ escuro representado por [ɫ].

O “l claro”, ao surgir no início de palavras do inglês como ‘life’ [laɪf] ou ‘love’ [lʌv] possui a mesma característica fonético-fonológica da produção das palavras realizadas no PB, como por exemplo, ‘limão’ ou ‘localidade’. Dessa forma, ao serem realizadas as produções do “l claro” em inglês, essas realizações não trariam problemas de articulação fônica aos aprendizes brasileiros no que diz respeito à inteligibilidade. Segundo Zimmer, Silveira e Alves (2009), o “l claro” manifesta-se em ambas as línguas (inglês americano e português brasileiro) em início de palavras ou em sequências iniciais de sílabas. Cristófaros-Silva (2012) descreve o aparecimento das produções do ‘l claro’ nas

seguintes circunstâncias em produções do INA: em início de palavra, como no exemplo ‘light’ [laɪt], seguido por ‘s’ em início de palavra, como em ‘slug’ [slʌg]; no meio de palavra entre vogais, como em ‘bully’ [ˈbʊli], ou no meio de palavra precedido de outra consoante em sílaba anterior ‘islam’ [ˈɪz.læm), e por final, seguindo outra consoante na mesma sílaba como em ‘plot’ [plɒt].

Por sua vez, o surgimento do “l” em finais de palavras como ‘Brazil’ ou ‘sell’, quando pronunciadas por aprendizes brasileiros de inglês, podem alterar o significado do léxico, como em ‘feel’ [fi:l] e ‘few’ [fju:]; ‘goal’ [gou:l] e ‘go’ [gou]; ‘bowl’ [bou:l] e ‘bow’ [bou], e, desta forma, causar incompreensibilidade ao interlocutor em seu contexto de uso. Esse ‘l’ ocorre tipicamente em final de palavra ou de sílaba, e é denominado como ‘l escuro’ ou ‘l velarizado’, transcrito como [ɫ]. A articulação do ‘l escuro’ ocorre quando o “ápice da língua toca os alvéolos (i.e., a parte localizada imediatamente atrás dos dentes superiores) e ao mesmo tempo a língua é direcionada para o céu da boca” (CRISTÓFARO-SILVA, 2012, p. 155).

Outra variante comumente produzida pelos falantes do PB para o “l” escuro [ɫ] é a utilização do glide [w] em posição final de palavra ou sílaba, designada como deslaterilização que ocorre como uma forma de interlíngua, do português para o inglês, em que os aprendizes produzem léxicos como ‘call’→[kaw]; ‘fill’→[fiw] (ZIMMER, SILVEIRA E ALVES, 2009).

Os autores acima citados ressaltam ainda a importância do professor no momento de contrastar essas diferenças e semelhanças que ocorrem nas produções do ‘l claro’ e do ‘l escuro’ [ɫ], com a finalidade de mostrar como a forma articulatória dessas produções ocorre, evidenciando suas distinções e similaridades entre a língua materna e a LI, e que sejam proporcionados momentos de instrução explícita para que os aprendizes consigam contemplar essa diferença de forma prática entre os dois sistemas linguísticos.

2.5.6 Vocalização das nasais finais

O sexto processo abordado por Zimmer, Silveira e Alves (2009) trata da vocalização das nasais em final de palavras, e que no inglês norte-americano ocorre por meio da bilabial nasal, como nas produções finais de [m] em ‘dam’, a alveolar nasal [n] em ‘spoon’ e a velar nasal [ŋ] em ‘ring’. Esta realização da nasal final na LI representa um desafio aos estudantes falantes do PB, pois esse som não é similar ao produzido na língua

materna dos aprendizes. Por exemplo, na palavra ‘sim’, a nasal, ao ser articulada pelos falantes do PB, não possui o contato do lábio inferior com o lábio superior. O que ocorre é que os brasileiros tendem a vocalizar a consoante em coda. Por essa razão, ao pronunciarem palavras do inglês como ‘mom’ [mam], estes tendem a não executar plenamente a bilabial nasal [m]. Outra manifestação desse processo ocorre em palavras com final [g] no inglês, como no exemplo citado anteriormente ‘ring’, em que no momento de sua articulação, falantes do PB tendem a articular uma epêntese consonantal velar [ŋ] produzindo [rɪŋg] e, não, [rɪŋ], como seria na LI.

Como podemos observar, um contraste existente entre o PB e o INA trata da nasal final em palavras como ‘rim’ e ‘him’. Os autores destacam que a pronúncia realizada por um falante do PB seria ‘rim’ [xĩỹ], gerando uma nasal parcialmente pronunciada, enquanto um falante do INA diria ‘him’ [him], produzindo desta maneira uma nasal totalmente pronunciada. Portanto, falantes do PB não produzem articulação total da consoante bilabial nasal [m] em final de palavra.

Outro aspecto que precisa ser considerado são as variantes de produção da nasal final em algumas palavras no PB, como no verbo ‘ter’, ao ser conjugado como [tẽj] produz a ditongação da vogal que precede a consoante. Isso faz com que palavras pronunciadas no inglês como em ‘ten’ e ‘room’ sejam articuladas respectivamente como [tẽj] e [rũw̃], pois caracteriza o processo de ditongação das nasais em finais de palavra. Zimmer, Silveira e Alves (2009) afirmam que essa produção nasal de ditongos se constitui como uma assimilação da nasalidade da vogal que a precede unido com a vocalização da nasal final do léxico alvo.

2.5.7 Paragoge consonantal velar

O sétimo processo discutido por Zimmer, Silveira e Alves (2009) diz respeito à paragoge consonantal velar representada pelo fonema /ŋ/ que é uma nasal velar e que possui os mesmos pontos de articulação do /k/ e /g/. Sua aplicação fica restrita em sua distribuição na palavra ao uso em posição final de sílaba, nunca ocorrendo em posição inicial. Algumas aplicações deste fonema podem ser examinadas nos exemplos a seguir: a) ‘punk’ [ŋk]; b) ‘angry’ [ŋg]; c) ‘ring’ [ŋ]; d) ‘ringer’ [ŋ]; e) ‘stronger’ [ŋg].

Os exemplos apresentados em “a” e “b”, segundo os autores, são sequências produzidas por falantes brasileiros e que são similares aos sons nasais produzidos em ambas as línguas. Contudo, mesmo possuindo articulação similar entre o PB e o INA, o

professor necessita incentivar a prática dessas nasais velares, pois se percebe que, ao produzirem esses sons, os aprendizes de LI tendem a apresentar dificuldades de articular o som da nasal velar antes dos fonemas /k/ e /g/, tendo em vista que esses possuem o mesmo ponto de articulação ao serem produzidos. O que precisa ser realmente mostrado aos alunos é como essa prática de pronúncia pode ser devidamente executada pelos aprendizes ao articularem o som da nasal velar [ŋk] e [ŋg].

O exemplo “c” trata-se de um desafio maior aos aprendizes do português brasileiro, já que existe uma grande probabilidade de o processo de paragoge acontecer. No exemplo ‘ring’ citado acima, assim como ‘song’ ou ‘bang’ não há a produção do o [g] final. Contudo, os alunos tendem a fazê-lo por influência da escrita que contém a letra ‘g’ nos vocábulos. Desta maneira, realizações na fala do aprendiz como [rɪŋg], [sɔŋg] e [fæŋg] comumente ocorrem devido a uma transferência grafo-fonético-fonológica entre a L1-L2 por parte dos alunos. A produção da nasal velar em posição final de palavra é incomum no PB, desta maneira, os aprendizes devem receber atenção especial do professor no treinamento e prática da percepção da não execução do fonema /g/ para que não haja falta de inteligibilidade nas produções de contraste semântico como por exemplo em ‘pin’ e ‘ping’ ou ‘fan’ e ‘fang’ descrito por Zimmer, Silveira e Alves (2009).

O exemplo “d” apresenta característica similar ao exemplo “c”, ou seja, a não produção da consoante velar [g] na palavra ‘ringer’ → [ˈrɪŋər] na LI, constatando-se, assim, uma dificuldade a ser superada na realização desse som pelos aprendizes do PB, já que um [g] intrusivo é normalmente produzido pelos falantes brasileiros. Portanto, compete ao professor de L2 chamar a atenção do aprendiz no que tange aos desvios produzidos na execução da nasal velar em posição intervocálica e proceder com treinamento fonético específico que aperfeiçoem uma produção mais precisa praticada pelo aluno.

O exemplo “e” – ‘stronger’ - à primeira vista pode parecer similar ao exemplo “d”. Contudo, suas raízes lexicais são diferentes, ou seja, a palavra ‘strong’ é um adjetivo, e desta forma deve ser pronunciada como [ˈstɒŋgər]. Em contrapartida, o exemplo “d” deriva do verbo ‘ring’, e, portanto, precisa ser pronunciado com uma nasal velar intervocálica [ˈrɪŋər]. Com isso, Zimmer, Silveira e Alves (2009) concluem que o processo de produção de paragoge velar consonantal torna-se mais possível de acontecer nos exemplos “c” e “d” citados anteriormente.

2.5.8 Assimilação vocálica

O oitavo processo discutido por Zimmer, Silveira e Alves (2009) refere-se ao fenômeno de assimilação vocálica, que diz respeito à substituição do som de uma vogal por outra vogal de som similar à existente no PB. Conforme citam os autores, o inglês norte-americano possui nove vogais [i], [ɪ], [ɛ], [æ], [ɑ], [ɔ], [ʊ], [u], [ʌ], e seis ditongos [eɪ], [oʊ], [aɪ], [aʊ], [ɔɪ] e [ju]²², enquanto o português brasileiro possui somente sete vogais [i], [e], [ɛ], [a], [ɔ], [o] e [u]. Como pode ser visto na classificação de ambos os sistemas vocálicos do INA e do PB, a diferença de produção de algumas vogais pode ser difícil de ser percebida pelos aprendizes brasileiros de LI, causando produções diferenciadas entre os dois sistemas linguísticos. No momento em que as vogais são apresentadas aos aprendizes, faz-se necessário que o professor estabeleça a distinção entre os pares que causam uma maior falta de percepção da distinção de sons aos aprendizes brasileiros que são: [i] e [ɪ]; [ɛ] e [æ]; e [ʊ] e [u], pois no momento de sua articulação os alunos tendem a produzi-los da mesma maneira.

Os autores apontam que os pares [i] e [ɪ] são as vogais frontais altas e sua distinção está na tensão produzida por elas, ou seja, o [i] é muito mais tenso do que a vogal [ɪ] classificada como frouxa. Desta maneira, cabe ao professor demonstrar a prática de articulação destas vogais para que os aprendizes possam produzi-las de uma maneira mais precisa, já que os brasileiros tendem a neutralizar o contraste existente entre ambas, realizando somente a vogal [i]. Como exemplos deste fenômeno podem ser citadas as palavras ‘sheep’ [ʃi:p] e ‘ship’ [ʃɪ:p]. Neste caso, percebe-se nitidamente que a não distinção de produção dessas duas vogais afeta a comunicação.

O outro caso de assimilação vocálica que pode afetar a comunicação acontece com os pares de vogais posteriores altas [u] e [ʊ] em que a primeira vogal é muito mais longa do que sua contraparte, e que do mesmo modo se caracterizam respectivamente por ser a vogal [u] tensa e a vogal [ʊ] frouxa. Como exemplos podemos elencar as palavras ‘food’ [fu:d], e foot [fu:t]. Nos exemplos citados anteriormente, os alunos na maioria das vezes raramente percebem essa diferença na tensão entre as vogais e articulam-na conforme o som da vogal [u] produzida no PB.

²² Contudo esta classificação pode variar de acordo com alguns autores conforme foi citado e discutido na seção 2.4.2 O sistema vocálico.

Semelhante às ocorrências já citadas, Zimmer, Silveira e Alves (2009) descrevem as dificuldades que os aprendizes brasileiros de LI possuem ao discriminar e articular os sons das vogais [ɛ] como em ‘bed’ e [æ] em ‘bad’, já que, conforme citado por Cristófaros-Silva (2005, p. 87) “ambas as vogais são segmentos breves e frouxos”, em que na produção de [æ] a boca estará mais aberta do que na articulação do [ɛ]. Devido à ausência de percepção dos aprendizes desses dois sons, esses fenômenos constituem-se como casos de assimilação vocálica e novamente podem causar ruído na comunicação.

Uma vogal que não representa um grande desafio no momento de sua produção diz respeito à vogal [ɔ] que tem uma realização sonora similar à executada pelos falantes do PB, como na palavra ‘pó’, mas que no INA tem sua efetuação de forma mais tensa do que a praticada pelos falantes brasileiros. Contudo, os falantes nativos do INA, ao ouvirem produções como ‘caller’ [ˈkɔlər] e ‘collar’ [ˈkɔlər] por falantes nativos de PB, são capazes de distinguir tais produções sonoras, e com isso ocorrer problemas de inteligibilidade em alguns contextos de uso, como na sentença ‘He had his caller/collar hung up.’, que pode apresentar ambiguidade com relação à compreensão. Esse fenômeno, conforme apontado pelos autores, pode ter sua origem causado por uma transferência fonética-fonológica ou grafo-fônica-fonológica devido à interlíngua do aprendiz brasileiro de LI que não foi capaz de distinguir os sons [ɔ] e [ɑ] por serem similares ao som [ɔ] do PB.

Os autores também citam a diferença na produção dos sons das vogais centrais-médias [ʌ] em ‘cut’, vogal frouxa que ocorre em sílabas não tônicas, e pelo som ‘schwa’ [ə] em ‘across’, que é um pouco mais alto do que o som [ʌ], e que representa um desafio ao ser articulado pelos aprendizes brasileiros, que normalmente precisam analisar a forma ortográfica para que seja possível produzir de forma mais acurada durante articulação dessas vogais, e que tendem a ser pronunciadas similarmente pelos aprendizes brasileiros de LI.

Os fenômenos apresentados nesta seção, seguindo-se Zimmer, Silveira e Alves (2009), demonstram contextos claros de assimilação vocálica, em que os aprendizes, ao tentarem produzir os sons vocálicos da L2, transferem seu conhecimento fonético-fonológico da língua materna como uma maneira de aproximar as duas línguas, resultando em uma interlíngua causado pela transferência dos conhecimentos fonético-fonológicos e grafo-fônico-fonológicos de sua L1 para a L2. Sendo assim, de acordo com o que já foi apresentado pelos autores, alguns desses casos que representam essa assimilação vocálica mencionados anteriormente, são, por exemplo, a produção das vogais [i] e [ɪ] no INA,

neutralizada pelo som do [i] no PB; os pares [u] e [ʊ], e que essa última vogal tende a ser assimilada pelo [u] do PB, e que do mesmo modo percebe-se ocorrência similar com as vogais [ɛ] e [æ] no INA, ao sofrer a mesma assimilação da vogal [ɛ] do PB.

Os autores afirmam que um dos fatores para a ocorrência desses fenômenos de assimilação pode acontecer pela extensa forma instrucional como a LI é ensinada aos aprendizes, cujo enfoque principal enfatiza a parte escrita, o que causaria uma transferência grafo-fonêmica nas produções comunicativas dos alunos, reforçadas em seu sistema fonológico implícito pela sua L1 no momento das realizações de oralidade na L2. Consequentemente, ao constatarem-se as distinções fonético-fonológicas entre a língua materna do aluno e a língua-alvo, torna-se de responsabilidade do professor antecipar essas possíveis generalizações ocorridas nos pares mínimos vocálicos elencados nesta seção, apresentando essas diferenças e introduzindo práticas que propiciem aos alunos-perceberem os sons que não estão sendo realizados de forma correta, a fim de que o aprendiz tenha a capacidade de refletir sobre a maneira como se pronuncia tais sons.

2.5.9 Formação de epêntese interconsonantal na realização do sufixo ‘-ed’

O nono e último processo descrito por Zimmer, Silveira e Alves (2009) refere-se à produção de epêntese interconsonantal na realização do sufixo ‘-ed’ em verbos (cf. ALVES 2004; DELATORRE, 2006), e que atua como um processo de simplificação silábica. Esse ‘-ed’ funciona como um morfema de aplicação em adjetivos e nas conjugações dos verbos regulares do passado simples bem como os participípios regulares. O emprego do grafema ‘e’ ocorre por uma transferência grafo-fonético-fonológica aplicada pelos aprendizes do PB de inglês devido a uma epêntese vocálica interconsonantal como nas palavras [lɪvɪd] em ‘lived’ [lɪvd] e [mɪsɪt] em ‘misséd’ [mɪst].

Zimmer, Silveira e Alves (2009, p. 59) categorizam o morfema ‘-ed’ em três grupos:

a) [t] resultando em [pt] ‘**stopped**’; [kt] ‘**picked**’; [ft] ‘**laughed**’; [θt] ‘**toothed**’; [θt] ‘**misséd**’; [tʃt] ‘**watchéd**’; [ʃt] ‘**finished**’; b) [d] resultando em [bd] ‘**robbed**’; [gd] ‘**unplugged**’; [vd] ‘**believed**’; [ðd] ‘**breathed**’; [zd] ‘**bruised**’; [dʒd] ‘**judged**’; [ld] ‘**called**’; [md] ‘**blamed**’; [nd] ‘**rained**’; [rd] ‘**remembered**’; c) [ɪd] resultando em [tɪd] ou [təd] ‘**wanted**’ e [dɪd] ou [dəd] ‘**needed**’. (Adaptado de ZIMMER, SILVEIRA; ALVES (2009, p. 59))

Os exemplos “a” e “b” ora descritos descrevem o emprego do morfema ‘-ed’ como coronais plosivas surda [t], ou sonora [d]. O vozeamento do segmento dependerá da

consoante que precede o morfema ‘-ed’, ou seja, se a consoante anterior for uma surda, a coronal plosiva será surda, e se a consoante anterior for uma sonora, a coronal plosiva será sonora. Os exemplos em “c” mostram a produção da vogal [ɪ] ou [ə] entre a raiz final da consoante e o morfema ‘-ed’, contudo, essas vogais somente serão pronunciadas quando essa consoante final for um [t] ou [d], caso contrário, os falantes teriam que produzir o mesmo som duas vezes como [nɪdd]ou [wɪntt].

Desta forma, é possível constatar a possível dificuldade que os aprendizes de PB encontram ao tentarem produzir os pares finais conforme os exemplos mostrados em “a, b e c”, pois o PB não possui este tipo de realização fonético-fonológica utilizando tais grupos. Sendo assim, é pertinente que o professor preste atenção nas realizações feitas pelos alunos e enfatize estas diferenças de pronúncia explicando seu processo de aplicação.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o tipo de pesquisa realizada, descrevemos os livros de língua inglesa a serem investigados, bem como os critérios empregados para a análise do material didático.

3.1 Tipo de pesquisa

Para compreendermos como o material didático em questão apresenta e desenvolve práticas de pronúncia, empregamos uma abordagem de estudo quali-quantitativa. Desta forma, no capítulo 4, foram verificados como essas atividades estão organizadas e desenvolvidas para promover o aperfeiçoamento e reflexão do funcionamento da LI no momento de sua produção oral, a fim de que a fala do aprendiz se torne inteligível.

Nas atividades analisadas de forma quantitativa, buscamos observar se existem exercícios de pronúncia, e se estes contemplam a instrução explícita de ensino no que tange ao seu aspecto segmental. Neste sentido, examinamos quais segmentos foram trabalhados nos livros e quais foram os passos metodológicos abordados nas atividades, considerando a proposta de ensino de pronúncia de Celce-Murcia *et al.* (2010). Além disso, observamos se existiam recursos visuais e sonoros nas atividades que possibilitassem práticas de pronúncia de inglês pelo aprendiz.

Com relação à análise qualitativa, foi averiguada a relevância de tarefas ou conteúdos apresentados nos livros considerando o aprendiz brasileiro, bem como a inexistência de tarefas ou conteúdos relevantes os quais são extremamente importantes para o aprendiz brasileiro aprimorar sua pronúncia.

3.2 Descrição da coleção ‘American English File – Second Edition’

O material escolhido para análise foi a coleção do livro didático ‘American English File - Second Edition’, que é composta de por seis livros, divididos em seis níveis de proficiência: o nível ‘Starter’ (A1), de Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, e Mike Boyle; o nível ‘Elementary’ (A1-A2), de Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden e Paul Seligson; o nível ‘Pre-Intermediate’ (A2-B1), de Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden e Paul Seligson; o nível ‘Intermediate’ (B1-B2), de Christina Latham-Koenig e Clive Oxenden, o nível ‘Upper-Intermediate’ (B2), de Christina Latham-Koenig e Clive

Oxenden; e o nível ‘Advanced’ (C1), de Christina Latham-Koenig e Clive Oxenden. Toda a coleção é publicada e distribuída pela ‘Oxford University Press’, 2013.

A escolha por analisar tal coleção reside em algumas razões que nos motivaram a investigar o tratamento atribuído ao ensino de pronúncia: a primeira é o fato de que o ‘American English File’ é preferido por um grande número de instituições de ensino de LI que trabalham com a abordagem comunicativa, pois contempla as quatro habilidades necessárias ao aprendizado da língua-alvo, ou seja, compreensão oral e escrita, e a produção oral e escrita. A segunda diz respeito à proposta didática estabelecida pelos editores na organização e desenvolvimento metodológico que segue as premissas da abordagem comunicativa. Sendo assim, o ‘American English File’ disponibiliza, além do livro do estudante, um vasto material de suporte ao aluno e ao professor dentro de cada um de seus volumes, propiciando ao aprendiz práticas de oralidade, leitura e escrita, para que ele desenvolva essas competências sem que necessariamente precise buscar algo além do que o próprio material oferece. Contudo, isto não significa que ele não possa explorar outros materiais de suporte ou meios de aperfeiçoamento pessoal durante seu aprendizado com a finalidade de ampliar seu espectro de conhecimento. A terceira corresponde ao cuidado dispensado pelos editores na elaboração de atividades de pronúncia que contemplassem todos os níveis do material, algo que não foi observado em diversas coleções por nós pesquisadas. Para finalizar, a última diz respeito a nossa experiência profissional e pessoal, pois este é o material adotado em nossa escola de idiomas, e, por isso, ao longo das práticas pedagógicas fomos capazes de observar, analisar, refletir e questionar se essas atividades de pronúncia podem beneficiar o aprendiz brasileiro de LI.

Na Figura 7, apresentamos de maneira ilustrativa a coleção completa do material a ser examinado e discutido neste trabalho.

Figura 7 - Coleção completa do ‘American English File – Second Edition’



Fonte: ‘Oxford University Press’ (2019)

O material analisado nesta dissertação, portanto, adota a abordagem comunicativa no ensino de LI; coleção que corresponde respectivamente à ordem mostrada na Figura 7 no que diz respeito à progressão de níveis de proficiência, o qual tem seu início no nível A1 e termina no nível C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR²³), tendo sido analisados todos os capítulos de cada manual. Cada capítulo é normalmente subdividido em três subunidades, e nelas são abordadas as práticas comunicativas de ‘speaking’, ‘listening’, ‘reading’ e ‘writing’, bem como atividades morfossintáticas e lexicais.

A coleção ainda conta com livros de práticas - ‘workbook’, e com o manual do professor - ‘Teacher’s book’, bem como um DVD-Rom para tarefas de suporte ao aluno.

²³ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) também conhecido como ‘Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment’ - CEFR, o qual compreende a aprendizagem, ensino e avaliação, é um padrão europeu, mas também aplicado em outros países, com o objetivo de avaliar o nível de compreensão e expressão oral e escrita em uma determinada língua. Embora o material aqui analisado seja do inglês norte-americano, a editora ‘Oxford University Press, produtora da coleção ‘American English File’, segue os mesmos preceitos estabelecidos pelo QECR. Essa mesma coleção possui um similar britânico chamado ‘English File, o que demonstra a preocupação da editora em trabalhar com duas variantes padrão.

Como prática extra, a ‘Oxford University Press’ disponibiliza também uma plataforma online para atividades de apoio aos alunos, a fim de que possam consolidar o aprendizado realizado em sala de aula dentro de cada unidade estudada. No manual do professor, existem orientações didático-pedagógicas que contribuem para guiar o profissional nas tarefas de pronúncia que dão suporte aos exercícios contidos no manual do aluno, esclarecendo eventuais dúvidas e procedimentos para a realização das atividades de pronúncia. Porém, não existem atividades extras de práticas de pronúncia que possibilitem ao docente diversificar essas atividades para que possam ser adaptadas as necessidades comunicativas do aprendiz brasileiro. Convém ressaltar, que, neste estudo, tanto o manual do professor quanto o livro ‘workbook’, não foram examinados. Isto se justifica pela extensão de pesquisa adicional que estaria envolvida neste estudo, assim como, por compreender que a seção do livro ‘workbook’ contém atividades similares às propostas no livro de instrução do aprendiz, que é o foco desta pesquisa.

Outro instrumento relevante incorporado às práticas de pronúncia e disponibilizado pela coleção ‘AEF’ ao aprendiz, introduz a utilização de um aplicativo para uso em ‘smartphones’, onde os alunos têm a oportunidade de aprender e desenvolver os sons de todos os segmentos presentes no material, sons em contextos frasais para atividades prosódicas, além de utilizar um sistema de gravação de voz no qual é possível comparar com o som original. Algo similar a esse aplicativo, porém anexado aos volumes do livro didático do aluno, encontra-se na seção ‘sound bank’, que exibe o sistema de pronúncia do INA baseado no AFI, sendo disponibilizados em todos os volumes da coleção ‘AEF’. Isto pode ser verificado nas Figuras 8 e 9 a seguir:

Figura 8 - Quadro de vogais do INA

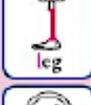
Vowel sounds		SOUND BANK	
	usual spelling	! but also	
 tree	ee beef speed ea peach team e refund medium	people magazine niece receipt	 bull
 fish	i dish bill pitch fit ticket since	pretty women busy decided village physics	 tourist
 ear	eer cheers engineer ere here we're ear beard appearance	serious	 up
 cat	a fan travel crash tax carry land		 computer
 egg	e menu lend text spend plenty cent	friendly already healthy many said	 bird
 chair	air airport upstairs air fair hair are rare careful	their there wear pear area	 owl
 clock	o shop comedy plot shot cottage on	watch want calm	 phone
 saw	a bald wall aw draw saw al walk talk	thought caught audience	 car
 horse	or sports floor ore bore score	warm course board	 train
 boot	oo pool moody u* true student	suitcase juice shoe move soup through	 boy
			 bike
			 phone
			 tourist
			 up
			 computer
			 bird
			 owl
			 phone
			 car
			 train
			 boy
			 bike

* especially before consonant + e

 vowels
 vowels followed by /r/
 diphthongs

Fonte: American English File 1 (2013, p. 166)

Figura 9 - Quadro de consoantes do INA

Consonant sounds			SOUND BANK		
	usual spelling	! but also		usual spelling	! but also
 p parrot	p plate pp transport trip shopping apply		 th thumb	th throw thriller healthy path math teeth	
 b bag	b beans bill bb probably crab stubborn dubbed		 th mother	th the that with farther together	
 k key	c court script k kind kick ck track lucky	ch chemistry school sch stomach squid ck account	 ch chess	ch change cheat tch watch match t (+ure) picture future	
 g girl	g golf grilled gg colleague forget aggressive luggage		 j jazz	j jealous just g generous manager dge bridge judge	
 f flower	f food roof ph pharmacy nephew ff traffic affectionate	ough enough laugh	 l leg	l limit salary until reliable ll sell rebellious	
 v vase	v van vegetables travel invest private believe	of	 r right	r result referee elementary fried rr borrow married	written wrong
 t tie	t taste tennis stadium strict tt attractive cottage	worked passed	 w witch	w war waste western highway wh whistle which	one once
 d dog	d director afford comedy confident dd address middle	failed bored	 y yacht	y yet year yogurt yourself before u university argue	
 s snake	s steps likes ss boss assistant c twice city cycle (before e, i, y)	science scene	 m monkey	m mean arm romantic charming mm summer swimming	lamb
 z zebra	z lazy freezing s nose loves cousins		 n nose	n neck honest none chimney nn tennis thinner	knee knew
 sh shower	sh short dishwasher selfish cash ti (+ vowel) ambitious explanation ci (+ vowel) spacious sociable	sugar sure machine chef	 ng singer	ng cooking going spring bring before g/k think tongue	
 tion television	tion decision confusion usually		 h house	h handsome helmet behave inherit unhappy perhaps	who whose whole

voiced unvoiced

Online Practice

Fonte: American English File 1 (2013, p. 167)²⁴

²⁴ Os quadros de vogais e consoantes está presente em todos os volumes da coleção American English File – Second Edition.

Como pode ser observado na Figura 8, a coleção indica que o sistema vocálico conta com dez monotongos, cinco ditongos, e seis vogais com final [r]. No quadro das vogais, os autores propõem exemplos do segmento principal a ser estudado, bem como exemplos de suas variações e exceções grafêmicas. Elas são divididas em três cores como forma de ilustração pedagógica ao aprendiz. Quanto ao quadro consonantal, mostrado na Figura 9, o mesmo é dividido em 24 consoantes, e assim como as vogais, também mostra exemplos das variações e exceções grafêmicas. Elas são divididas em duas cores para contrastar o vozeamento e não vozeamento para que o aluno compreenda essa diferença. Nas Figuras 8 e 9, os autores procuram exemplificar cada um dos segmentos em suas mais variadas possibilidades de posição dentro do vocábulo, por exemplo, início, meio e fim de palavras quando isso é possível. As Figuras 8 e 9, portanto, funcionam como apoio às práticas explícitas de pronúncia dentro das unidades abordadas na coleção, auxiliando, desta forma, os alunos a refletirem sobre as tarefas que envolvem sons vocálicos e consonantais dentro de cada seção de ensino no material.

Essa coleção de livros de língua adicional de ensino é destinada a aprendizes de inglês em todo o mundo, sendo caracterizada por suas práticas de abordagem multicultural e internacional, sem que tenha sido especificamente elaborado para o aprendizado de estudantes do português brasileiro. Contudo, a análise do material ocorrerá refletindo-se sobre as reais necessidades de pronúncia do aprendiz brasileiro de LI, ao serem avaliadas as relações de práticas fonético-fonológicas apresentadas no material com base nas necessidades de aquisição de pronúncia do aluno.

3.2.1 American English File Starter

O primeiro livro da coleção é o ‘American English File Starter – Second Edition’ de Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, e Mike Boyle, publicado e distribuído pela ‘Oxford University Press’, 2013. Esse volume compreende o livro do aluno acompanhado de um CD-ROM com áudios e práticas extras, um livro de práticas do aluno, aplicativo para smartphone de pronúncia da Oxford, suporte online ao livro do aluno com práticas extras, o manual do professor, DVD com filmes, ‘iTools’ (DVD-ROM com ferramenta para quadro interativo), CD-ROM para professores para preparação de testes, ‘Online Class Management’, site organizacional das turmas desenvolvido para auxiliar os professores no acompanhamento do cumprimento e progresso das tarefas realizadas pelos alunos dentro do portal da ‘Oxford’ (www.oxfordlearn.com). Esse nível de estudo

equivale ao nível inicial, o qual é representado como ‘A1’ dentro do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER).

O livro de instrução do aluno possui 12 unidades sendo cada uma delas divididas em duas subunidades, A e B. O livro apresenta de forma intervalar unidades de inglês para usos práticos e uma revisão de cada uma das duas últimas unidades estudadas. Em cada uma das subunidades existem atividades de leitura e compreensão textual, exercícios de escrita, práticas comunicativas e de compreensão oral, tarefas de estudo gramatical e uso de vocabulário contextualizado e aplicado ao tópico da unidade, e para finalizar, práticas de pronúncia.

O livro ainda fornece seções de tarefas comunicativas, desenvolvimento e aperfeiçoamento da técnica de redação escrita, transcrições de áudios apresentados nas unidades, uma seção voltada para o estudo e a prática de tópicos gramaticais, seção de vocabulário de uso específico em cada unidade, bem como a transcrição fonética dos vocábulos, uma tabela com os verbos irregulares em sua forma base, passado simples e passado particípio, e como último suplemento, um ‘sound bank’, tabela com os símbolos fonéticos das vogais e consoantes.

3.2.2 American English File 1

O segundo livro da coleção é o ‘American English File 1 – Second Edition’ de Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden e Paul Seligson, publicado e distribuído pela ‘Oxford University Press’, 2013. Assim como ‘American English File Starter’, este volume possui a mesma característica organizacional, estrutural, suplementar e de suporte ao aluno e ao professor apresentados anteriormente na descrição do volume predecessor. A exceção está na distribuição de unidades no manual, que também possui 12, porém com três subunidades em cada uma delas, ou seja, A, B e C. O nível de estudo corresponde ao nível elementar, o qual é representado como ‘A1-A2’ dentro do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER).

3.2.3 American English File 2

O terceiro livro da coleção é o ‘American English File 2 – Second Edition’ de Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden e Paul Seligson, publicado e distribuído pela ‘Oxford University Press’, 2013. Possui as mesmas características do ‘American English File 1, inclusive na distribuição de unidades que também possui 12, com três subunidades em cada uma delas, de A a C. O nível de estudo corresponde ao nível pré-intermediário,

representado por ‘A2-B1’ dentro do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER).

3.2.4 American English File 3

O quarto livro da coleção é o ‘American English File 3 – Second Edition’ de Christina Latham-Koenig e Clive Oxenden, publicado e distribuído pela ‘Oxford University Press’, 2013. Possui as mesmas características do seu predecessor, porém aborda um número menor de unidades, possuindo agora 10, com duas subunidades em cada uma delas, A e B. A possível justificativa para essa diminuição das unidades e subunidades está no desenvolvimento mais denso e complexo do conteúdo abordado, e que se mostra mais perceptível com o aumento do nível linguístico empregado em todas as habilidades de ensino da língua (‘speaking, listening, reading e writing’) trabalhadas neste estágio de aprendizado, quando comparado com os volumes anteriores. O nível de estudo corresponde ao intermediário, representado por ‘B1-B2’ dentro do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER).

3.2.5 American English File 4

O quinto livro da coleção é o ‘American English File 4 – Second Edition’ de Christina Latham-Koenig e Clive Oxenden, publicado e distribuído pela ‘Oxford University Press’, 2013. Estruturado e organizado com as mesmas características do volume anterior, mantém a complexidade e o grau de evolução das habilidades aprimoradas neste estágio de aprendizado. O nível de estudo corresponde ao nível intermediário avançado, representado por ‘B2’ dentro do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER).

3.2.6 American English File 5

O sexto e último livro da coleção é o ‘American English File 5 – Second Edition’ de Christina Latham-Koenig e Clive Oxenden, publicado e distribuído pela ‘Oxford University Press’, 2013. Compreende as mesmas características do volume anterior em sua forma estrutural e organizacional, mantendo a complexidade e o grau de evolução das habilidades aprimoradas que este aprendizado demanda no momento final do aperfeiçoamento linguístico do aluno. O nível de estudo aqui abordado corresponde ao nível avançado, representado por ‘C1’ dentro do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER).

3.3 Critérios empregados na análise dos livros didáticos

Para realizar a análise do material ‘American English File – Second Edition’, focamos no objetivo geral que permeia este estudo, o qual propõe verificar como o ensino de pronúncia de língua inglesa é abordado em uma série completa de material didático que compreende desde o nível inicial até o nível avançado e como os aspectos de ordem fonético-fonológica são desenvolvidos nessa coleção, considerando os aprendizes brasileiros.

Com o propósito de alcançar esse objetivo, os procedimentos de análise do material ocorreram por meio da análise quantitativa e qualitativa de todos os exercícios apresentados nas unidades que contemplassem práticas fonético-fonológicas, especificamente aquelas que evidenciassem práticas no nível segmental. Para que essa análise fosse possível, o foco de análise se deu nas práticas explícitas de pronúncia contida nos manuais, já que o material de estudo disponibiliza uma seção especial para este procedimento. Desta forma, buscamos responder às seguintes questões:

- a) Há exercícios de pronúncia na unidade?
- b) Quais tipos de exercícios de pronúncia são propostos e quais segmentos são abordados nas subunidades?
- c) Quais são as competências praticadas que precedem os exercícios de pronúncia, e em que ordem de disposição os exercícios de pronúncia aparecem dentro da unidade?
- d) Há descrição/explicação do uso do segmento-alvo na subunidade?
- e) As atividades de pronúncia propostas nos manuais são elaboradas de forma comunicativa, considerando os cinco passos pedagógicos propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010)?
- f) Os aspectos de pronúncia apresentados pelo livro são relevantes para o ensino de língua inglesa, tendo em vista o público-alvo constituído de brasileiros?
- g) Quais as lacunas existentes podem ser observadas no material no que se refere a conteúdos/atividades de pronúncia para o público brasileiro?
- h) Quais tipos de auxílios gráficos (figuras, gráficos, etc.) são oferecidos aos alunos para que sejam realizadas essas distinções fonético-fonológicas e contribuam para um melhor entendimento da prática de pronúncia?

Para verificar tais questões, procedemos da seguinte maneira:

- a) Verificar no sumário a existência de conteúdos que dizem respeito à pronúncia;
- b) Observar em cada unidade, em caso de existência de conteúdos e exercícios de pronúncia, qual segmento é abordado;
- c) Apurar os conteúdos/competências que precedem os exercícios de pronúncia, bem como examinar a ordem organizacional nas quais as práticas de pronúncia aparecem dentro da unidade;
- d) Examinar a presença de descrição/explicação do uso do segmento-alvo nas subunidades, de forma explícita, para que o aprendiz possa refletir sobre o segmento fônico trabalhado;
- e) Refletir sobre qual passo pedagógico a atividade faz referência;
- f) Analisar a relevância do conteúdo/atividade relativo à pronúncia para o público brasileiro;
- g) Investigar as lacunas existentes relativas a conteúdos/atividades de pronúncia considerando o público brasileiro;
- h) Observar os recursos utilizados no livro para o trabalho com os aspectos fonético-fonológicos do inglês (figuras, gráficos, etc.).

Neste capítulo procuramos estabelecer os parâmetros procedimentais da pesquisa que foram seguidos, com o objetivo de delinear as ações que nos conduziram a encontrar resultados às questões relevantes à problemática do trabalho investigado neste estudo. Portanto, a primeira ação implementada foi delimitar o tipo de pesquisa realizado, pois se trata da averiguação completa de uma coleção de livros de LI composta por seis volumes. A segunda ação foi realizar a descrição completa da coleção ‘American English File – Second Edition’, que teve seu início com o volume ‘Starter’ e terminou com o livro ‘5’, e que teve como objetivo traçar um perfil do material que seria abordado. Nessa análise buscamos contemplar os aspectos envolvidos na elaboração e desenvolvimento didático-pedagógico do material, e que serviram de suporte para as análises de pronúncia que foram realizadas ao longo da pesquisa. Para concluir o capítulo, delineamos as questões norteadoras que nos motivaram a examinar detalhadamente cada um dos volumes da

coleção, estabelecendo assim os procedimentos metodológicos a serem tomados para que pudéssemos obter as respostas às indagações feitas neste estudo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo responder às questões levantadas na seção metodológica, por meio da análise completa da coleção do material ‘American English File – Second Edition’, a qual nos auxiliará na compreensão de como as práticas comunicativas no ensino de pronúncia inglesa são abordadas no manual do aluno, ‘student book’, e como essas atividades são organizadas, a fim de apontar sua relevância para a aprendizagem dos alunos brasileiros.

Por se tratar de um material internacional de ensino de LI, esperamos que o mesmo seja capaz de apresentar em sua elaboração atividades fonético-fonológicas que contemplem a prática da pronúncia em sala de aula, e que abordem, de alguma forma, contextos prosódicos segmentais de uso de língua, com a finalidade de atender às necessidades de alunos estrangeiros.

Portanto, nesta análise pretendemos contribuir com uma reflexão que apresente a relevância dispensada na organização de atividades de pronúncia na coleção de manuais de inglês aqui analisado, e também averiguar e refletir sobre exercícios que necessitam ser relevantes às necessidades linguísticas dos aprendizes para que possam desenvolver sua capacidade de inteligibilidade de forma efetiva.

Desta forma, apresentamos nas próximas seções a análise quantitativa e qualitativa das práticas de pronúncia encontradas nos manuais ‘American English File – Second Edition’ no que tange ao aspecto segmental.

4.1 Diagnóstico dos aspectos gerais da seção de pronúncia da coleção ‘American English File – Second Edition’

Nesta seção analisamos aspectos gerais que compreendem a coleção ‘American English File’, com a finalidade de oferecer um panorama geral de como a organização dos livros é desenvolvida e como essas características contemplam a elaboração estrutural das práticas de pronúncia promovidas pelo material. Desta maneira, compilamos os dados examinados que foram coletados a partir dos Quadros: ‘Análise dos dados gerais dos aspectos absolutos encontrados na coleção ‘American English File – Second Edition’ e ‘Compilação dos dados analisados na coleção ‘American English File – Second Edition’ respectivamente (vide Apêndices A e B), com a finalidade de sistematizar a pesquisa

elaborada. Os aspectos verificados foram o número de unidades nos livros bem como suas subdivisões, a existência ou não de práticas de pronúncia nos materiais, o total de exercícios de pronúncia compreendendo os aspectos segmentais e suprasegmentais, as seções que precedem a seção de pronúncia, as quais servem como temática para introduzir a instrução de pronúncia explícita, e a posição organizacional da seção de pronúncia dentro da subunidade.²⁵

De posse desses elementos pretendemos interpretar e entender como esses dados colaboram para que os aprendizes possam perceber e aproximar os aspectos de pronúncia entre sua língua materna e a língua-alvo. Isso pode ser averiguado na Tabela 1, em que descrevemos como esses dados foram catalogados respondendo às questões metodológicas propostas no capítulo 3.

Tabela 1 - Análise dos aspectos gerais encontrados nos Volumes ‘American English File – Second Edition’

Série AEF	Un.	Sub.	Não Há Ativ. Pronúncia	Total Exs. Pron.	Total Exs. SE	Total Exs. SU	Seções Precedem Ativ. Pronúncia	Ordem Seção Un.
Starter	12	30	Uma unidade / ‘Practical English’ depois da un. 9B	89	50	39	<i>Vocabulary</i> = 8	Seção 1 = 1
							<i>Grammar</i> = 13	Seção 2 = 11
							<i>Listening</i> = 5	Seção 3 = 5
							<i>Reading</i> = 3	Seção 4 = 8
							<i>Speaking</i> = 0	Seção 5 = 4
							<i>Writing</i> = 0	Seção 6 = 0
1	12	36	---	130	66	64	<i>Vocabulary</i> = 11	Seção 1 = 2
							<i>Grammar</i> = 26	Seção 2 = 7
							<i>Listening</i> = 0	Seção 3 = 19
							<i>Reading</i> = 1	Seção 4 = 8
							<i>Speaking</i> = 0	Seção 5 = 1
							<i>Writing</i> = 0	Seção 6 = 1

²⁵ A divisão dos elementos proposto na coluna, a qual diz respeito às seções que precedem as atividades de pronúncia, vistos na Tabela 1, teve como objetivo examinar quais competências linguísticas serviram de suporte para que a atividade de pronúncia fosse elaborada, e desta maneira, os segmentos alvos pudessem ser praticados subsequentemente pelos aprendizes. A coluna posterior a essa trata da ordem da seção de pronúncia, e refere-se à posição organizacional ocupada por ela dentro das subunidades, e que nos serviu de base para que conseguíssemos evidenciar sua relevância prioritária no ensino dos segmentos alvos, ou seja, quanto mais cedo as atividades de pronúncia fossem abordadas no processo de apropriação dos sons, melhor seria a resposta comunicativa dada pelos alunos de forma inteligível nas práticas das seções posteriores.

2	12	36	Uma unidade / Unidade 12C	108	60	48	<i>Vocabulary</i> = 8 <i>Grammar</i> = 22 <i>Listening</i> = 1 <i>Reading</i> = 3 <i>Speaking</i> = 1 <i>Writing</i> = 0	Seção 1 = 2 Seção 2 = 8 Seção 3 = 10 Seção 4 = 10 Seção 5 = 4 Seção 6 = 1
3	10	20	---	84	40	44	<i>Vocabulary</i> = 10 <i>Grammar</i> = 12 <i>Listening</i> = 0 <i>Reading</i> = 1 <i>Speaking</i> = 1 <i>Writing</i> = 0	Seção 1 = 0 Seção 2 = 9 Seção 3 = 8 Seção 4 = 2 Seção 5 = 2 Seção 6 = 2 Seção 7 = 1
4	10	20	---	80	21	59	<i>Vocabulary</i> = 11 <i>Grammar</i> = 8 <i>Listening</i> = 0 <i>Reading</i> = 1 <i>Speaking</i> = 0 <i>Writing</i> = 0	Seção 1 = 1 Seção 2 = 3 Seção 3 = 8 Seção 4 = 2 Seção 5 = 3 Seção 6 = 1 Seção 7 = 2
5	10	20	---	62	12	50	<i>Vocabulary</i> = 11 <i>Grammar</i> = 6 <i>Listening</i> = 1 <i>Reading</i> = 1 <i>Speaking</i> = 1 <i>Writing</i> = 0	Seção 1 = 1 Seção 2 = 5 Seção 3 = 7 Seção 4 = 1 Seção 5 = 3 Seção 6 = 3 Seção 7 = 0
Total	66	162	2	553	249	304	<i>Vocabulary</i> = 59 <i>Grammar</i> = 87 <i>Listening</i> = 7 <i>Reading</i> = 10 <i>Speaking</i> = 2 <i>Writing</i> = 0	Seção 1 = 7 Seção 2 = 43 Seção 3 = 57 Seção 4 = 31 Seção 5 = 17 Seção 6 = 8 Seção 7 = 3

Fonte: O autor

Nas seções seguintes realizamos uma análise explanatória de como cada volume da série apresentou e elaborou a estrutura didática organizacional das práticas de pronúncia em seus respectivos materiais levando em conta os dados apresentados na Tabela 1.

4.1.1 American English File Starter

A edição ‘American English File Starter’, corresponde ao nível iniciante e corresponde ao nível A1 do QECR possui um total de 12 unidades. Cada unidade é subdividida em outras duas. Ao final de cada unidade o livro apresenta alternadamente

uma seção de ‘Practical English’ e ‘Review’ das duas últimas unidades estudadas. Neste material, examinamos somente as unidades e a seção de ‘Practical English’. Embora as seções de ‘Review’ contenham exercícios de pronúncia, esses não foram compilados nos dados por se tratar de atividades que já haviam sido praticadas dentro de suas respectivas unidades.

A primeira análise realizada foi a verificação no sumário da existência de conteúdos que dizem respeito à pronúncia. Nesta primeira análise, foram identificados 24 tópicos relacionados às práticas de pronúncia. Contudo, ao examinarmos mais detalhadamente cada uma das unidades, constatamos que as unidades do ‘Practical English’ também apresentavam atividades referentes à pronúncia, e, portanto, outras seis unidades foram adicionadas a esse estudo, totalizando 30 unidades investigadas. Dessas 30, somente uma unidade não apresentou qualquer referência explícita da prática de pronúncia, e que foi uma unidade do ‘Practical English’ logo após a unidade 9B.

Quanto ao total de atividades de pronúncia explícita dentro de suas seções ofertadas no ‘Student Book’ foram observados 89 exercícios, dos quais 50 dedicados às práticas de pronúncia segmental (SE) e os outros 39 às práticas de pronúncia suprasegmental (SU). Cabe ressaltar que neste estudo não avaliamos as práticas suprasegmentais, porém apresentamos as mesmas para comprovar que o material se empenha em trabalhar com os aspectos de pronúncia, sejam eles segmentais ou suprasegmentais.

Foram levantados dados para investigar quais os tipos de competências comunicativas precediam os exercícios de pronúncia, com a finalidade de compreender o que motivava a introdução da seção de pronúncia. Como os aprendizes brasileiros de língua inglesa em nível inicial tendem a possuir pouca ou quase nenhuma experiência com a LI, verificamos qual seria o tópico precedente que ativaria a percepção dos sons segmentais alvos a serem praticados nas seções de pronúncia. Também foi verificada a ordem das atividades específicas de pronúncia, a fim de identificar a prioridade que é dada a esse conhecimento em conjunto com as outras competências como ‘speaking, listening, writing, reading, grammar, vocabulary’ para que essas fossem aprimoradas durante seu desenvolvimento instrutivo.

Desta forma, constatamos que das 29 seções de pronúncia presentes no livro, 13 seções precedentes correspondiam à gramática; oito ao vocabulário, cinco a atividades de compreensão oral; três de leitura e compreensão e não houve nenhum registro de atividades orais ou escritas. No que diz respeito à ordem didática de práticas de pronúncia

dentro de cada unidade, onze das atividades de pronúncia apareciam na segunda seção; oito apareciam na quarta seção; cinco na terceira seção; quatro na quinta seção; uma na primeira seção, e não foi encontrada nenhuma atividade na sexta seção, ou seja, as práticas de pronúncia nunca encerraram o tópico da unidade.

4.1.2 American English File 1

A próxima edição examinada foi a American English File 1, correspondente ao nível elementar ('Elementary'), classificação A1-A2 do QECR, e que similar à edição 'Starter' possui um total de 12 unidades. Contudo, as unidades agora são subdivididas em três. O livro apresenta, de forma similar ao AEF Starter, um módulo de 'Practical English' após as unidades ímpares, e um 'Review' após as unidades pares, que funcionam como unidades suplementares das últimas três subunidades principais. As unidades que apresentam respectivamente estes módulos ou não apresentam exercícios de pronúncia, ou revisam os principais fonemas estudados nas subunidades, portanto, não terão seus dados computados na pesquisa. As 12 unidades são divididas em 36, e todas elas apresentaram práticas explícitas de pronúncia.

No que diz respeito a essas atividades examinadas nas seções do 'Student Book', 130 exercícios foram analisados, sendo que desses, 66 trabalhados com práticas de pronúncia segmental (SE) e 64 com práticas de pronúncia suprasegmental (SU).

Também foram computados os tipos de competências comunicativas que antecedem os exercícios como forma de introduzir os tópicos da seção de pronúncia. Neste livro ocorreram nas 38 seções de pronúncia presentes no volume, 26 seções precedentes correspondiam à gramática, 11 ao vocabulário, uma de leitura e compreensão; e não houve registros de atividades orais ou escritas assim como atividades de compreensão oral. Quanto à ordem didática de práticas de pronúncia dentro de cada unidade, constatamos que 19 das atividades de pronúncia apareciam na terceira seção, oito apareciam na quarta seção, sete na segunda seção, duas na primeira seção, e somente uma nas seções cinco e seis.

4.1.3 American English File 2

O terceiro volume da série a ser analisado foi a edição 'American English File 2', equivalente ao nível pré-intermediário ('Pre-Intermediate'), classificação A2-B1 do QECR,

a qual engloba doze unidades divididas em três subunidades totalizando 36. Similarmente aos volumes ‘Starter e 1’, ambas apresentam de forma intercalada as seções de ‘Practical English’ e ‘Review’. A unidade de ‘Practical English’ não possui seção de pronúncia e a unidade ‘Review’ não será analisada por já ter sido tratada nas seções dentro das unidades.

No volume do ‘AEF 2’, 108 exercícios foram examinados, dos quais 60 representaram práticas de pronúncia segmental (SE) e 48 práticas de pronúncia suprasegmental (SU).

As competências comunicativas que precedem os exercícios de pronúncia como forma de introduzir os tópicos da seção foram computados em número total de 29, não havendo prática de pronúncia explícita somente na última unidade do volume, a ‘12C’. Quanto às seções precedentes existentes no ‘AEF 2’, 22 seções dizem respeito à gramática, oito ao vocabulário, três de leitura e compreensão, uma à atividade comunicativa e compreensão oral, e não houve ocorrência com práticas de escrita. Referente à ordem didática de práticas de pronúncia no interior da unidade, foi observado que 10 das seções de pronúncia apareciam na terceira e quarta posição, oito apareciam na segunda seção, quatro na quinta seção, duas na primeira seção e somente uma na primeira seção.

4.1.4 American English File 3

O quarto livro da série ‘American English File 3’, equivale ao nível intermediário (‘Intermediate’), classificação B1-B2 do QECR, caracteriza-se agora por uma nova estrutura na distribuição de suas unidades, sendo distribuído em dez unidades e divididas em duas subunidades em um total de 20. Esse volume continua a apresentar unidades intercaladas de seções de ‘Practical English’ e ‘Review’. A unidade de ‘Practical English’ continua não apresentando a seção de pronúncia e a unidade ‘Review’ apresenta uma revisão dos principais fonemas estudados, porém esses não terão seus dados computados.

O volume ‘AEF 3’ apresenta em suas unidades 84 atividades explícitas de pronúncia, das quais 40 evidenciaram práticas de pronúncia segmental (SE) e 44 descrevem práticas de pronúncia suprasegmental (SU).

No que tange às competências comunicativas que antecedem os tópicos da seção de pronúncia, 20 seções foram analisadas, e que se dividem seguindo o mesmo critério apresentado no ‘AEF 2’, ou seja, 10 seções dão conta do vocabulário, 12 seções representam a parte gramatical, uma seção corresponde à leitura e compreensão e uma de

prática comunicativa, e não foram encontradas seções referentes à atividades de compreensão oral e práticas de escrita. Quanto à organização de práticas de pronúncia no volume, foi observado que nove das atividades de pronúncia correspondem à segunda seção, oito na terceira seção, duas na quarta, quinta e sexta seção, e somente uma na sétima seção. Não houve nenhuma prática de pronúncia na primeira seção.

4.1.5 American English File 4

O quinto livro da série intitula-se ‘American English File 4’, representa o nível intermediário avançado (‘Upper-Intermediate’) da coleção, possui classificação B2 do QECR e apresenta organização similar ao do seu predecessor, sendo assim distribuído em 10 unidades e divididas em duas subunidades totalizando 20. Esse volume contém unidades intercaladas de seções de ‘Practical English’ e ‘Review’. A unidade de ‘Practical English’ não dispõe de práticas de pronúncia, e a unidade ‘Review’ contempla uma revisão dos principais fonemas estudados, não tendo seus dados compilados em nosso estudo.

Dos 80 exercícios examinados no ‘AEF 3’, 21 representaram práticas de pronúncia segmental (SE) e 59 práticas de pronúncia suprasegmental (SU).

As competências comunicativas precedentes aos tópicos da seção de pronúncia totalizaram 20 seções, sendo que essas foram divididas da seguinte forma no AEF 3: 11 seções correspondem ao vocabulário, oito seções dizem respeito à gramática, uma seção de leitura e compreensão, e não foram encontradas seções comunicativas e de compreensão oral, e também não houve ocorrência da seção escrita. No que concerne à distribuição didática de práticas de pronúncia, constatou-se que oito das atividades de pronúncia foram organizadas na terceira seção, três na segunda e quinta seção, duas na quarta e sétima seção, e somente uma na primeira e sexta seção.

4.1.6 American English File 5

O último livro da série a ser analisado foi o ‘American English File 5’ que corresponde ao nível avançado do aprendiz (‘Advanced’), possui classificação C1 do QECR. Similar ao ‘AEF 4’, este livro é organizado em 10 unidades, sendo que cada unidade está segmentada em duas subunidades concluindo assim 20. Como característica comum da série, o volume compreende unidades alternadas das seções de ‘Practical English’ e ‘Review’. Semelhante ao que ocorre em todos os livros do volume ‘American

English File’, a unidade de ‘Practical English’ disponibilizada no ‘AEF 5’ não oferece a realização de práticas de pronúncia. Embora a unidade de ‘Review’ disponibilize a revisão dos principais fonemas trabalhados durante as unidades principais, eles não terão seus dados computados por já terem sido avaliados ao longo da nossa pesquisa.

O volume ‘AEF 5’, contém 62 exercícios dedicados à prática explícita de pronúncia, dos quais 12 representaram práticas de pronúncia segmental (SE) e 50 totalizaram as práticas de pronúncia suprasegmental (SU).

Em nossa análise, verificamos que as competências comunicativas que antecedem os exercícios de pronúncia e promoveram a introdução de tópicos da seção abrangeram um número total de 20. Quanto à denominação das seções que ocorreram anteriormente a de pronúncia presentes no ‘AEF 5’, 11 seções foram dedicadas ao vocabulário, seis destinadas à gramática, uma à leitura e compreensão, uma a práticas comunicativas e uma à atividade de compreensão auditiva respectivamente. Não houve contextos com práticas de escrita. No que concerne à ordem didática de práticas de pronúncia presentes na unidade, observou-se que sete dessas seções de pronúncia apareciam na terceira posição, cinco apareciam na segunda seção; três na quinta e sextas seções, e uma na primeira e quarta seções.

4.2 Avaliação da relevância dos segmentos abordados na coleção ‘American English File’ para aprendizes do PB

Neste estudo, observamos dentro das seções explícitas de pronúncia dos aspectos segmentais de que maneira os fonemas foram agrupados e abordados nas unidades da coleção ‘American, English File – Second Edition’. Com base na fundamentação teórica proposta neste estudo, procuramos identificar a relevância do ensino dos aspectos segmentais para estudantes brasileiros. Para tanto, fundamentamo-nos nos processos de transferência do português brasileiro na aprendizagem do inglês norte-americano, apontados por Zimmer, Silveira e Alves (2009), e que, segundo nossa visão, necessitam ser contemplados pelo professor durante o ensino e a aquisição da língua-alvo pelos aprendizes brasileiros.

Baseado nos estudos propostos por Crystal (1997), Jenkins (2000), Kachru (1989), entre outros, a finalidade das práticas explícitas de pronúncia não recai sobre a busca de apresentar um sotaque similar ao de um nativo falante de língua inglesa, mas, sim, no alcance de um nível de desempenho linguístico de pronúncia que não comprometa a

inteligibilidade e a compreensão ocorrida no momento da comunicação com seu interlocutor.

Nas seções 4.3.1 a 4.3.6, descrevemos como os segmentos fonéticos foram organizados e abordados em suas unidades dentro dos volumes, e como seu emprego pode mostrar-se relevante ou não, considerando aprendizes brasileiros, com base nos processos de transferências propostos por Zimmer, Silveira e Alves (2009).

4.2.1 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File Starter’

O material ‘American English File Starter’ introduz em suas práticas de pronúncia explícita de aspectos segmentais, 16 consoantes, 10 vogais monotongos, sete ditongos, e oito vogais com consoante final. Esses segmentos foram abordados em 21 subunidades do livro em um total de 30 subunidades, o que evidencia a preocupação dos autores do material em trabalhar com aspectos segmentais de pronúncia neste primeiro estágio de aprendizado dos alunos.

No Quadro 6 podemos observar como os segmentos foram incorporados às subunidades, e como esses foram abordados durante o desenvolvimento das seções, considerando o desenvolvimento das competências linguísticas dos aprendizes de inglês. Para melhor ilustrar os segmentos trabalhados nas unidades, dividimos estes segmentos em quatro grupos: o primeiro formado somente pelo trabalho com segmentos consonantais, o segundo composto somente por segmentos vocálicos, o terceiro formado pelo emprego com atividades de segmentos com vogais e consoantes, normalmente ocorridos em posição final de palavra, e o último grupo constituído pela sequência de segmentos consoante e vogal. Optamos por essa sistematização de análise dos segmentos fônicos, pois constatamos que as subunidades apresentadas na coleção combinavam práticas do aspecto segmental consonantal e vocálico de maneira agrupada, e em alguns casos, a existência de práticas com distinção de segmentos compostos por vogal e consoante, e também consoante e vogal, porém com um menor número de ocorrências desses segmentos. Conseqüentemente, essa organização auxiliou-nos na compreensão da disposição dos segmentos dentro das subunidades, e no exame da relevância que esses fonemas teriam para o aprendiz de LI.

Quadro 6 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File Starter’

Subunidades ‘AEF Starter’	Segmentos Consonantais	Segmentos Vocálicos	Segmento Vog.+Cons.	Segmento Cons.+Vog.
1A	/h/	/aɪ/; /i/		
1B		/ɪ/; /oʊ/; /ɛ/		
<i>Practical English 1</i>		/eɪ/; /i/; /ɛ/; /aɪ/; /oʊ/; /u/	/ɑr/	
2A	/ʃ/; /tʃ/			
3A	<i>Plural endings:</i> /z/; /s/		/ɪz/	
3B	/ð/	/æ/		
<i>Practical English 2</i>	/s/; /k/		/ʊr/	
4A		/ə/; /ʌ/	/ər/	
4B		/ɔ/	/ɑr/; /ɔr/	
5A	/h/; /w/; /v/			
5B	/tʃ/; /dʒ/; /g/			
6A	<i>Third person -s:</i> /s/; /z/		/ɪz/	
7A	/y/	/ɑ/; /aʊ/	/ɛr/	
7B		/æ/; /ə/		
<i>Practical English 4</i>	/θ/; /ð/			
8A	/ŋ/	/ʊ/; /u/		
8B		/ɔ/; /oʊ/; /eɪ/		
9A		/ɔɪ/	/ɛr/; /ɪr/	
9B		/ʌ/	/ər/	
10A	<i>Regular simple past endings ‘-ed’:</i> /d/; /t/		/ɪd/	
12B		<i>Review of sounds:</i> /eɪ/; /ɛ/; /u/; /oʊ/; /æ/; /i/		

Fonte: O autor

Como pode ser verificado no Quadro 6, os segmentos são organizados dentro das subunidades, como por exemplo: 1A, 1B, *Practical English 1*, de acordo com o contexto de vocábulos que serviram de motivação dentro das seções que precediam a seção de pronúncia, tais como vocabulário, gramática, leitura e compreensão textual, etc.; similar ao que já havia sido examinado na seção 4.1.1 deste estudo.

Os aspectos segmentais consonantais apresentados no ‘AEF Starter’ foram abordados em 12 subunidades, sendo que somente em quatro delas houve práticas exclusivamente com o segmento consonantal, e nas outras oito, as atividades foram

compartilhadas com os segmentos vocálicos ou com uma vogal seguida de consoante. Iniciando a nossa análise, verificamos que, na subunidade 1A, o segmento consonantal abordado foi representado pela fricativa glotal /h/. Já na subunidade 2A, os segmentos foram compostos pela fricativa /ʃ/ e pela africada /tʃ/ com a singularidade de possuírem o mesmo ponto de articulação, ou seja, ambas são palato-alveolares. A subunidade 3A apresentou as fricativas alveolares /s/ e /z/ que se agrupam pelo modo de articulação. Na subunidade 3B foi praticado somente o segmento consonantal da fricativa interdental surda /ð/. Na subunidade de ‘Practical English 2’, a seção apresenta a consoante plosiva velar surda /k/ e a fricativa alveolar surda /s/. A unidade 5A apresentou as fricativa lábio-dental /v/ e a glotal /h/ (vista na unidade 1A), e o glide velar /w/. Com relação à subunidade 5B, os segmentos trabalhados foram a plosiva velar /g/ e as africadas palato-alveolar /tʃ/ e /dʒ/, sendo que estes dois últimos segmentos possuem em comum o mesmo ponto e modo de articulação. Na subunidade 6A, foram retomadas as práticas com os segmentos /s/ e /z/, porém as atividades eram enfocadas em atividades com uso da terceira pessoa do singular dos verbos no presente simples. Nas Figuras 10 e 11 podemos observar as diferentes abordagens de uso nos segmentos /s/ e /z/.

Figura 10 - Uso dos segmentos /s/ e /z/ em posição de palavras e plurais

3 PRONUNCIATION

/z/ and /s/; plural endings

- a **168**) Listen and repeat the words and sounds.

 zebra	Brazil zero is he's
 snake	six seven Spain house

- b **169**) Listen and repeat the plurals.

 zebra	chairs cameras keys bags
 snake	books wallets laptops coats
/Iz/	watches buses pieces classes

Saying plural nouns

For nouns ending in *ch, sh, s, ss, and x*, we say /ɪz/ for the plural form. -es = /ɪz/ for nouns ending in -ches e.g. watches, -ses, e.g. glasses -xes e.g. boxes, -ces e.g. pieces and -ges e.g. pages, -shes e.g. brushes

- c **170**) Listen. Say the plurals.)) *It's a photo.* (*They're photos.*

Fonte: ‘American English File Starter’ (2013, p. 17)

Como podemos observar na Figura 10, no primeiro exercício temos o uso dos fonemas /s/ e /z/ em posição inicial de palavra ou sílaba e em fim de palavra. Já no segundo exercício o foco está na inclusão dos morfemas de plural (‘s’ ou ‘es’) e na articulação pares mínimos de pronúncia provocados por esses segmentos em final de

palavra, também com a inclusão do par de segmentos /ɪz/, que será apresentado posteriormente. Na Figura 11 temos uma outra aplicação de ordem gramatical com o uso dos segmentos /s/ e /z/.

Figura 11 - Uso dos segmentos /s/ e /z/ em posição final de palavras com foco gramatical

2 PRONUNCIATION third person -s

a 2 67))) Listen and repeat the words and sounds.

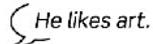
 zebra	does has lives listens reads
 snake	likes speaks works eats drinks
/ɪz/	finishes watches teaches



Saying third person -s

The endings of simple present verbs with *he, she, it* follow the same pronunciation rules as plural nouns.

b 2 68))) Listen. Say the sentences in the third person singular.

))) I like art. He... 

Fonte: 'American English File Starter' (2013, p. 34)

Ao observarmos a Figura 11 percebemos que ela se distingue da Figura 10 quanto ao seu uso morfossintático. Nessa subunidade, o foco está na utilização dos segmentos /s/ e /z/, assim como o par /ɪz/, na articulação do emprego dos morfemas 's' ou 'es' nos pronomes de terceira pessoa do singular do presente simples, enquanto que na subunidade anterior o uso foi somente com as regras de pluralização, mas que na LI seguem a mesma estrutura.

A subunidade 7A apresentou somente o segmento consonantal do glide palatal /y/. Seguindo a sequência, a subunidade de 'Practical English 4' apresentou as fricativas interdentais /θ/ e /ð/ (essa última já praticada na unidade 3B), as quais possuem também o mesmo modo e ponto de articulação. A subunidade 8A trabalhou apenas com o segmento consonantal nasal velar /ŋ/. E a última subunidade a trabalhar com segmentos consonantais foi a 10A apresentando as plosivas alveolares /t/ e /d/ que possuem em comum o mesmo modo e ponto de articulação. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras, como em 'house, shower, chess, zebra,

snake, keys, **this**, jazz, yacht, dog, witch, vase, girl, thumb e tie’, fim de palavras, como em ‘Spanish, lunch, chairs, books, live, bag, seventh, orange, eating, cried e talked’, ou em meio de palavras, como em ‘vacation, Portugal, sugar, mother, vegetables, museum e singer’.

Com relação ao sistema vocálico apresentada no ‘AEF Starter’, as vogais monotongos e ditongos foram agrupadas de forma que simplificassem a organização dos segmentos vocálicos, e assim, facilitar a identificação das vogais trabalhadas. Foram verificadas 13 subunidades, das quais seis abordaram exclusivamente vogais monotongos, uma tratou unicamente de um ditongo, e seis apresentaram práticas combinadas entre estudos de monotongos e ditongos de forma integrada. A subunidade 1A apresentou a vogal frontal alta /i/ e o ditongo /aɪ/. Posteriormente, a subunidade 1B apresentou as vogais frontais média-alta /ɪ/, média-baixa /ɛ/ e o ditongo /oʊ/. Na subunidade de ‘Practical English 1’, foram apresentadas as vogais frontais média-baixa /ɛ/ e a alta /i/. A unidade 3B apresentou somente a vogal frontal baixa /æ/. Na subunidade 4A os fonemas vocálicos trabalhados foram as vogais centrais /ə/ e /ʌ/. A subunidade 4B apresentou singularmente a vogal posterior média baixa /ɔ/. A subunidade 7A apresentou a vogal posterior baixa /ɑ/, e o ditongo /aʊ/. A subunidade 7B apresentou os segmentos vocálicos frontal baixo /æ/ e o central /ə/. A subunidade 8A apresentou os segmentos vocálicos posteriores arredondados médio-alto /ʊ/ e sua contraparte alta /u/. A subunidade 8B apresentou o segmento vocálico posterior médio-baixo /ɔ/ e os ditongos /oʊ/ e /eɪ/. A subunidade 9A trabalhou unicamente com o ditongo /ɔɪ/. A subunidade 9B teve como único segmento vocálico a ser trabalhado a vogal central /ʌ/, e que já havia sido trabalhado na subunidade 4A. E por fim, a subunidade 12B apresentou uma revisão de alguns dos fonemas vocálicos que foram mais trabalhados no decorrer do volume como forma de consolidação e aperfeiçoamento de alguns segmentos que poderiam apresentar mais dificuldades aos aprendizes de LI. Esses fonemas constituíram-se pela vogal frontal alta /i/ e a posterior alta /u/, pelas vogais frontais média-baixa /ɛ/ e a baixa /æ/, e pelos ditongos /eɪ/ e /oʊ/. Constatamos que muitos dos segmentos vocálicos foram trabalhados mais de uma vez dentro das subunidades aqui mostradas, o que poderia apontar para uma confirmação da necessidade de uma maior prática com os segmentos vocálicos devido à dificuldade de aquisição por parte dos alunos de LI. No que concerne às práticas realizadas com esses fonemas, normalmente eles apareciam em posições iniciais de palavra, posições finais de palavras ou sílabas, ou entre consoantes. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de

palavras como em ‘it, egg, up e owl’; fim de palavras, como em ‘tree, hello, saw, do e today’; ou em meio de palavra como em ‘bike, meet, fish, phone, seven, cat, woman, husband, tall, clock, bull, boot e train’.

Quanto às práticas que agregaram segmentos com a combinação de uma vogal com consoante em final de sílaba ou palavra, dez subunidades registraram práticas com esses segmentos. Portanto, foi possível verificar que os fonemas deste grupo ocorreram na subunidade de ‘Practical English 1’ representado pela vogal posterior baixa /ɑ/ com o fonema /r/ formando o segmento /ɑr/. Na subunidade 3A, após ter sido apresentado os fonemas /s/ e /z/, eles são novamente introduzidos na formação de uso do morfema de plural, retomando-os em posição final de palavra, e com acréscimo da conjunção do par /ɪz/, sendo trabalhado posteriormente também na subunidade 6A com as práticas morfossintáticas de terceira pessoa do singular dos verbos no presente simples. Na subunidade de ‘Practical English 2’, a seção apresentou a vogal posterior média-alta /ʊ/; em conjunção com o fonema /r/ formando o par /ʊr/. Na subunidade 4A, os segmentos trabalhados foram a vogal central /ə/ em conjunção com o fonema /r/ formando o par /ər/. A subunidade 4B apresentou as vogais posteriores baixa /ɑ/ e a média-baixa /ɔ/ em conjunto com o fonema /r/ para formarem os segmentos /ɑr/ e /ɔr/. A subunidade 7A apresentou a combinação da vogal frontal média-baixa /ɛ/ junto com o fonema /r/ para formarem os fonemas /ɛr/. A subunidade 9A retomou a vogal frontal média-baixa /ɛ/ junto com o fonema /r/, e introduziu a vogal frontal média-alta /ɪ/ em conjunção com o fonema /r/ para formarem os segmentos /ɛr/ e /ɪr/. A subunidade 9B reintroduziu os fonemas /ər/ e /ʌ/, já estudados em unidades anteriores, porém naquele momento como uma forma de distinção de pronúncia que foi empregada na prática do uso do verbo ‘To Be’ no passado – ‘was; were’. A última subunidade que apresentou segmentos combinados, consonantal e vocálico, foi a 10A empregando formas de distinção de pronúncia trabalhada na forma consonantal das plosivas alveolares /t/ e /d/, aliado à aplicação da combinação da vogal frontal média-alta /ɪ/ junto com a consoante /d/ para formar os fonemas /ɪd/. Esse segmento aplica-se aos verbos terminados em plosivas alveolares /t/ e /d/. A prática desses fonemas diz respeito ao emprego de pronúncia dos verbos regulares no passado simples ou participios, e que tem som contrastivo de acordo com o fonema consonantal que o precede. No volume ‘AEF Starter’ não houve registros de combinação de segmentos com consoante e vogal. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘are, airport e ear’; fim de palavras, como em ‘tour, number,

car, finishes, hair, boy, started e ended; ou em meio de palavra como em ‘tourist, bird, park e toilet’.

4.2.2 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File 1’

Nesta seção examinamos o volume ‘American English File 1’, o qual apresentou em suas práticas de pronúncia explícita de aspectos segmentais, 12 consoantes, 10 vogais monotongos, três ditongos, e seis vogais com consoante final. Todos os segmentos registrados nesta pesquisa foram abordados em 20 subunidades do volume de um total de 36 subunidades. Em comparação com o volume ‘AEF Starter’, houve um decréscimo no número de segmentos consonantais, ditongos e vogais seguidas de consoantes praticados nas subunidades. Os mesmos 10 segmentos vocálicos abordados no volume anterior foram mantidos nas práticas com pronúncia do ‘AEF 1’.

Ao verificarmos o Quadro 7, é possível constatar a disposição dos segmentos que ocorreram no decorrer das subunidades, e que mantiveram o mesmo padrão estabelecido no volume anterior, ou seja, uma divisão heterogênea nas práticas com os grupos segmentais. Isto pode ser observado por meio da descrição dos segmentos fonéticos encontrados no livro ‘AEF 1’.

Quadro 7 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File 1’

Subunidades ‘AEF 1’	Segmentos Consonantais	Segmentos Vocálicos	Segmento Vog.+Cons.	Segmento Cons.+Vog.
1A		<i>Vowel sounds:</i> /ɪ/; /i/; /æ/; /ɛ/; /eɪ/; /aɪ/		
1B	/tʃ/; /ʃ/; /dʒ/	/ə/;		
1C		<i>The alphabet:</i> /eɪ/; /i/; /ɛ/; /aɪ/; /oʊ/; /u/	/ɑr/	
2A	‘Th’: /θ/; /ð/ Final ‘-s’ and ‘-es’: /s/; /z/		/ɪz/	
2B		<i>Long and short vowel sounds:</i> /ɪ/; /i/; /ɑ/, /ɔ/; /oʊ/; /u/		
3A	<i>Third person</i>		/ɪz/;	

	'-s': /s/; /z/;			
3B			/əɪ/	
4A		<i>The letter 'o':</i> /ɔ:/; /oʊ/; /ɑ/; /u/		
4C	<i>The letter 'h':</i> /h/			
5B	/ŋ/			
6A		/aɪ/; /i/; /ɪ/		
6C	/y/			
7B	<i>'-ed' endings:</i> /d/; /t/;		/ɪd/	
8B			/ɛɪ/; /ɪɪ/	
9A		<i>The letters 'ea':</i> /i/; /ɛ/; /eɪ/		
9B	/ʃ/; /s/			
9C			/əɪ/	
10C		<i>The letters 'oo':</i> /ʊ/; /u/		
12B		/ɑ/; /ɪ/; /eɪ/; /ɛ/; /oʊ/; /ɔ/		
12C	/dʒ/; /h/; /θ/; /ʃ/	<i>Review sounds:</i> /u/; /eɪ/; /ɛ/,	/əɪ/;	

Fonte: O autor

O Quadro 7 exibe a composição dos segmentos inseridos nas subunidades do volume 'AEF 1', e que seguiram similarmente a proposição de estudo feito no volume anterior da série. Sendo assim, o primeiro aspecto examinado no volume 'AEF 1' diz respeito aos segmentos consonantais, os quais foram praticados em nove subunidades, e somente quatro trabalharam exclusivamente com aspectos consonantais. Nas cinco restantes, os exercícios foram distribuídos entre os segmentos vocálicos ou segmentos que envolviam uma vogal seguida de consoante.

Iniciando a nossa análise, verificamos que na subunidade 1A, o segmento consonantal praticado foi construído pela fricativa palato-alveolar /ʃ/, pelas africadas palato-alveolar /tʃ/ e /dʒ/ com a característica das três consoantes possuírem o mesmo ponto e das duas últimas possuírem também o mesmo modo de articulação. Na subunidade 2A, foram apresentadas duas seções de pronúncia: a primeira trabalhou com as fricativas interdentais /θ/ e /ð/ que possuem o mesmo ponto e modo de articulação, e na segunda seção foram trabalhados os plurais com uso das fricativas alveolares /s/ e /z/, também com mesmo ponto e modo de articulação. A subunidade 3A retomou o uso das fricativas alveolares /s/ e /z/. Contudo, o foco de prática dessa seção foi o uso morfossintático da terceira pessoa do singular 'he, she, it' na conjugação do presente simples. Na unidade 4C,

foi introduzida a fricativa glotal /h/ e esse foi o único segmento a ser praticado nesta subunidade, similarmente ao que ocorreu na subunidade 5B com a introdução da nasal velar /ŋ/ e posteriormente com o uso do glide palatal /y/ abordado na subunidade 6C, os quais mostraram práticas exclusivas com esses segmentos em suas seções. Na subunidade 7B, os segmentos abordados foram as plosivas alveolares /t/ e /d/ em finais de palavras nas formas de distinção de pares mínimos de pronúncia da conjugação do morfema ‘-ed’ da forma regular dos verbos no passado e particípio. A subunidade 9B apresentou a fricativa alveolar /s/ e a palato alveolar /ʃ/, com foco na análise da diferença de pronúncia destes dois segmentos. A última subunidade a trabalhar com segmentos consonantais foi a 12C, e o enfoque desta seção foi revisar segmentos que já haviam sido praticados no volume ‘AEF 1’. Os segmentos consonantais revisados foram a fricativa interdental /θ/, a palato alveolar /ʃ/, a glotal /h/, e a africada palato-alveolar /dʒ/. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘**C**hinese, **s**ure, **z**oo, **G**erman, **h**ardly, **s**alad e **y**ellow’; fim de palavras como em ‘**F**rench, **g**lass, **f**ish, **l**istened, **w**orked, **y**oung, **g**lasses’; ou em meio de palavras como em ‘**R**ussian e **l**anguage’.

Quanto ao agrupamento do sistema vocálico, tanto as vogais monotongos e ditongos foram organizadas de forma integrada, seguindo o mesmo padrão de classificação que havia sido introduzido no ‘AEF Starter’. Desta forma, as subunidades que exercitaram esses segmentos foram divididas em 10, sendo composta por três que compreenderam somente práticas com vogais monotongos, e sete que trabalharam ao mesmo tempo com segmentos vocálicos monotongos e ditongos em suas subunidades. Com isso, foi possível identificar as práticas com as vogais, as quais já começaram a ser abordadas na subunidade 1A pela vogal frontal alta /i/ e a média-alta /ɪ/, assim como a média-baixa /ɛ/ e a baixa /æ/, tendo sido trabalhados também os ditongos /aɪ/ e /eɪ/. Na subunidade 1B foi praticada exclusivamente a vogal central /ə/, e posteriormente na subunidade 1C, a qual ministrou os sons do alfabeto da língua inglesa, retomando as práticas com as vogais /i/ e /ɛ/, juntamente com a adição da vogal posterior alta /u/, e também revisando os ditongos /aɪ/ e /eɪ/ com a incorporação às atividades de pronúncia do ditongo /oʊ/. A subunidade 2B abordou o aspecto contrastivo de algumas vogais da LI, tendo sido previamente ensinadas, tais como os segmentos frontal alto /i/ e a média-alta /ɪ/, a posterior alta /u/ e a média-alta /ʊ/, e a vogal posterior média-baixa /ɔ/ e a baixa /ɑ/. Na subunidade 4A foram apresentadas algumas variações do grafema ‘o’, representado nas práticas de pronúncia pela vogal posterior alta /u/ e a posterior baixa /ɑ/, da vogal central /ʌ/ e do ditongo /oʊ/. A

subunidade 6A destacou segmentos contrastivos relacionados ao grafema ‘i’, o qual foi abordado novamente pelos segmentos vocálicos frontal alto /i/ e a frontal média-alta /ɪ/ junto com o ditongo /aɪ/. A próxima subunidade, a 9A, introduziu os grafemas ‘ea’ e os sons contrastivos encontrados neste segmento que foram abordados pela vogal posterior alta /i/ e pela média-baixa /ɛ/ e pelo ditongo /eɪ/. Na subunidade 10C, novamente foram praticados aspectos de distinção de pares mínimos de pronúncia dos grafemas ‘oo’ por meio dos fonemas vocálicos /u/, vogal posterior alta, e /ʊ/, vogal média-alta. A subunidade seguinte a apresentar segmentos vocálicos foi a 12B, apresentando mais uma vez vogais que já haviam sido praticadas previamente, e que foram caracterizadas pelo uso da vogal frontal média-alta /ɪ/, na vogal central /ʌ/ e na vogal posterior média-baixa /ɔ/ e baixa /ɑ/, contando ainda com práticas dos ditongos /aɪ/ e /eɪ/. Similarmente ao que ocorreu com as práticas consonantais ensinadas na subunidade 12C com a finalidade de revisar esses fonemas, as vogais abordadas nessa subunidade receberam o mesmo tratamento como forma de consolidar sons que poderiam ser mais desafiadores aos aprendizes durante sua aquisição. Como exemplo desta revisão podemos observar na Figura 12 de que forma esses segmentos são trabalhados.

Figura 12 - Revisão dos segmentos consonantais e vocálicos

3 PRONUNCIATION review: sounds

- a Look at some words from the interview. Which word has a different sound?

- 1  school choose cook too
- 2  first earn worst year
- 3  say wait can't favorite
- 4  friends many people ever
- 5  enjoy bridge dog languages
- 6  hour home perhaps hardly
- 7  thing three the think
- 8  information school traditional professional

- b (5:56) Listen and check. Practice saying the words.

Com base na Figura 12, podemos supor que a proposta da atividade é realizar uma revisão dos principais fonemas abordados durante as práticas de pronúncia do aspecto segmental no ‘AEF 1’ de maneira que pudessem ser consolidados e refletidos quanto ao emprego desses fonemas. Existe um foco no reexame dos segmentos e sua correção para que não ocorram possíveis problemas de inteligibilidade no momento de sua articulação. Assim sendo, a subunidade 12C oportuniza ao aprendiz também revisar os segmentos vocálicos, aqui representados pela vogal posterior alta /u/ e a vogal frontal média-baixa /ɛ/, assim como o ditongo /eɪ/. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘egg, it, am, I e American’; fim de palavras como em ‘money, tree, they, bye e know; ou em meio de palavras como em ‘this, meet, cat, very, name, bike, American, close, school, wrong, full, calm e come’.

No que concerne às práticas que combinaram segmentos que incluíam a presença de uma vogal com consoante em posição final de sílaba ou palavra, houve um pequeno decréscimo de subunidades que apresentaram atividades relativas a esses fonemas, quando comparado com o ‘AEF Starter’, totalizando apenas oito subunidades. Com isso, na subunidade 1C, o segmento abordado foi a vogal posterior baixa /a/ em conjunto com o fonema /r/ para formar os segmentos /ar/. A subunidade 2A pôs em prática outra variação do uso de plural, que anteriormente havia trabalhado com as consoantes /s/ e /z/, e foi composta também pela vogal /ɪ/ junto com a consoante fricativa alveolar /z/, formando o par /ɪz/, posicionado em final de palavra. Esses segmentos foram praticados novamente na subunidade 3A, mas desta vez com práticas morfossintáticas de conjugação de terceira pessoa do singular dos verbos no presente simples. Na subunidade 3B, os únicos segmentos abordados foram a vogal central /ə/ em conjunção com o fonema /r/ formando o par /ər/. A unidade 7B abordou, além das formas de discriminação de pronúncia dos segmentos consonantais /t/ e /d/, a inclusão da conjunção da vogal frontal média-alta /ɪ/ com a consoante /d/ para formar os fonemas /ɪd/ na formação de morfema ‘-ed’ em final de palavra quando utilizados em verbos terminados em plosivas alveolares /t/ e /d/. Esse fonema foi apresentado na conjugação dos verbos regulares no passado simples ou participios. Essa prática pode ser observada na Figura 13.

Figura 13 - Emprego do morfema ‘-ed’ no uso de conjugação dos verbos no passado simples

3 PRONUNCIATION -ed endings

Simple past regular verbs
 The e in -ed is not usually pronounced, and -ed is pronounced /d/ or /t/, e.g., *closed* /kloʊzd/, *stopped* /stɒpt/.
 The -ed is pronounced /ɪd/ **only** in verbs that end with the sound /t/ or /d/, e.g., *waited* /ˈweɪtɪd/, *ended* /ˈendɪd/.

a (3:54) Listen and repeat the verbs.

1 -ed = /d/	2 -ed = /t/	3 -ed = /ɪd/
called	looked	wanted
arrived	relaxed	chatted
listened	stopped	texted

b (3:55) Look at the verbs in the list. Circle the ones that belong to group 3. Listen and check.

played finished started traveled asked missed
 cooked needed watched lived liked typed

c (3:56) Listen to some verb phrases. Make true or sentences about yesterday.

play tennis (I played tennis yesterday. /
 I didn't play tennis yesterday.

Fonte: ‘American English File 1’ (2013, p. 55)

Na subunidade 8B, os segmentos praticados foram a vogal frontal média-baixa /ɛ/ junto com o fonema /r/, e introduziu a vogal frontal média-alta /ɪ/ em conjunção com o fonema /r/ para formarem os segmentos /ɛr/ e /ɪr/. Na subunidade 9C, os segmentos trabalhados foram a vogal central /ə/ em conjunção com o fonema /r/ formando o par /ər/, sendo que esses segmentos foram novamente abordados na unidade 12C na qual foi feita a revisão de vários fonemas. Similarmente ao que ocorreu no volume ‘AEF Starter’, não houve registros de conjunção de segmentos com consoante e vogal. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘are’; fim de palavras, como em ‘wear, here, watches, wanted, needed e colder’; ou em meio de palavra como em ‘partner e nurse’.

4.2.3 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File 2’

A próxima seção examinada foi a ‘American English File 2’, a qual introduziu em suas práticas de pronúncia explícita de aspectos segmentais, 10 consoantes, nove vogais

monotongos, cinco ditongos e sete vogais com consoante final. As abordagens das práticas dos aspectos segmentais de pronúncia foram aplicadas em 17 subunidades do livro. Foi constatado também que houve novamente uma diminuição no número de segmentos consonantais e vogais monotongos, porém houve um aumento nos ditongos e vogais seguidas de consoantes quando contraposto com o volume anterior ‘AEF 1’.

O Quadro 8 mostra a organização dos segmentos no transcórrer das subunidades, mantendo, desta forma, característica similar ao que havia sido proposto no volume ‘AEF 1’, em que as atividades de pronúncia ocorreram de forma mesclada entre os segmentos consonantais e vocálicos dentro das práticas de pronúncia do aspecto segmental.

Quadro 8 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File 2’

Subunidades ‘AEF 2’	Segmentos Consonantais	Segmentos Vocálicos	Segmento Vog.+Cons.	Segmento Cons.+Vog.
1A		<i>The alphabet:</i> /eɪ/; /i/; /ɛ/; /aɪ/; /oʊ/; /u/;	/aɪ/	
1B	<i>Final ‘-s’ / ‘-es’:</i> /s/; /z/;		/ɪz/	
1C		/ə/	/əɪ/	
2A	<i>Regular verbs: ‘-ed’ endings:</i> /d/; /t/;		/ɪd/	
4A	/y/; /dʒ/			
4B	‘c’ e ‘ch’: /k/; /s/			
4C		/ɛ/; /oʊ/; /ʌ/		
5C		/ʌ/; /u/; /aɪ/; /ɛ/		
6A		‘-ll, won’t’: /ɑ/; /oʊ/		
6C		<i>The letters ‘ow’:</i> /aʊ/; /oʊ/		
7B		<i>The letter ‘i’:</i> /ɪ/; /aɪ/;		
8A		/ʊ/; /u/;		
9C			/ɔɪ/	
10A	/ʃ/ ‘-ed’ endings: /d/; /t/;		/ɪd/	
10C		<i>Diphthongs:</i> /aɪ/; /eɪ/; /oʊ/; /aʊ/; /ɔɪ/	/eɪ/; /ɪɪ/; /ɔɪ/	
11C		/θ/; /ð/		

12B		<i>Vowel + Double consonants:</i> <i>/æ/; /ʌ/; /ɪ/; /ɛ/;</i> <i>/ɑ/</i>		
------------	--	---	--	--

Fonte: O autor

De acordo com o Quadro 8, é possível verificar a composição dos segmentos que foram abordados nas subunidades do volume ‘AEF 2’, e que acompanham o mesmo modelo proposto no volume que o precede, no qual tem seu foco de práticas baseado nos conteúdos dos vocábulos desenvolvidos nas seções que antecediam as práticas na seção de pronúncia como uma forma de propor um contexto para as atividades com os segmentos fônicos a serem trabalhados no ensino de pronúncia dos aprendizes.

Começamos assim o exame do volume ‘AEF 2’ pela análise do segmento consonantal, abordado em seis subunidades, e dessas apenas três apresentaram atividades exclusivas com consonantes. As outras seis subunidades apresentaram exercícios em conjunção com segmentos vocálicos ou segmentos que incluíam uma vogal seguida de consoante. Desta maneira, demos início à nossa análise examinando a unidade 1B, em que o segmento consonantal apresentado foi composto pela prática de plural em final de palavra com o uso das fricativas alveolares /s/ e /z/, possuindo o mesmo ponto e modo de articulação. A subunidade 2A trabalhou com os verbos regulares, constituídos pelo morfema ‘-ed’, do passado simples e particípio, apresentando os segmentos das plosivas alveolares /t/ e /d/, com mesmo ponto e modo de articulação. Esses fonemas foram abordados novamente na subunidade 10A com foco gramatical idêntico ao apresentado na subunidade 2A. Na subunidade 4A foram trabalhados de forma exclusiva a consoante africada palato-alveolar /dʒ/ e o glide palatal /y/. Na subunidade 4B, foram elaboradas atividades de análise de pares mínimos envolvendo os grafemas ‘c’ e ‘ch’, abrangendo em uma primeira prática os segmentos consonantais constituídos pela plosiva velar /k/ e a fricativa alveolar /s/, ambas consoantes surdas; e em uma segunda prática o contraste compreendeu os fonemas /tʃ/, /ʃ/, e novamente o /k/, mas sendo apresentados de maneira explícita. Isto pode ser verificado na Figura 14.

Figura 14 - Práticas com os grafemas ‘c’ e ‘ch’

5 PRONUNCIATION *c* and *ch*

a How is *c* pronounced in these words? Put them in the right row.

account auction city click clothes
credit card customer decide nice
proceed receipt

 key	
 snake	

b (230)) Listen and check. When is *c* pronounced /s/?

c (231)) How is *ch* usually pronounced? Listen and circle the two words where *ch* is pronounced differently. How is it pronounced in these words?

change cheap checkout
chemistry chic choose

d Practice saying the words in **a** and **c**.

Fonte: ‘American English File 2’ (2013, p. 31)

Na subunidade 10A, além das consoantes /d/ e /t/, foi introduzido outro segmento consonantal constituído pela fricativa palato-alveolar /ʃ/, tendo sido focado de forma isolada em outra seção, à parte das consoantes previamente citadas. A última subunidade que trabalhou com segmentos consonantais foi a subunidade 11C ao apresentar o par de fricativas interdentais /θ/ e /ð/, possuindo o mesmo ponto e modo de articulação, e praticadas como forma distintiva de sons. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘**t**ie, **d**og, **u**se, **c**lotes, **c**ity, **ch**emistry, **ch**ange, **sh**ower, **th**ey e **th**irsty’; fim de palavras como em ‘cats, eyes, booked, argued, bridge, click, nice e both’; ou em meio de palavras como em ‘account, proceed, special brother e clothing’.

No que concerne ao sistema vocálico, as vogais monotongos e ditongos foram abordadas em 10 subunidades, das quais somente três que tiveram práticas exclusivas com vogais monotongos, e sete trabalharam com segmentos vocálicos monotongos e ditongos de maneira conjunta em suas subunidades. A primeira subunidade a apresentar segmentos vocálicos foi a 1A começando pelas práticas dos sons do alfabeto, caracterizado pelo uso

da vogal frontal alta /i/, a média-baixa /ɛ/ e a posterior alta /u/, e os ditongos /aɪ/, /eɪ/ e /oʊ/. Na subunidade 1C, foi dada ênfase ao som da vogal central /ə/. A subunidade 4C trabalhou novamente com a vogal /ɛ/, em conjunto com a vogal central /ʌ/ e o ditongo /oʊ/. A subunidade 5C retomou as práticas com as vogais /u/, /ɛ/ e /ʌ/, combinado com o ditongo /aɪ/. Na subunidade 6A, o foco foi atentar para a análise de pares mínimos da vogal posterior baixa /ɑ/ e do ditongo /oʊ/ no uso da forma do futuro simples ‘will’, quando articulada a forma contracta ‘won’t’ em oposição a palavra ‘want’, por exemplo. A subunidade 6C realizou a análise do grafema ‘ow’, que pode ser pronunciado usando os ditongos /aʊ/ e /oʊ/, enquanto a subunidade 7C também realizou atividades similares de prática de distinção de som, porém com o grafema ‘i’, utilizando a vogal frontal média-alta /i/ e o ditongo /aɪ/. A subunidade 8A abordou as vogais posteriores alta /u/ e média-alta /ʊ/, que possuem como característica comum além de sua posição, o fato de serem mais arredondadas. A subunidade 10C abordou exclusivamente com os sons dos ditongos /aɪ/, /eɪ/, /oʊ/, /aʊ/ e /ɔɪ/ como forma de contraste de sons produzidos na articulação realizada pelos grafemas vocálicos representado na grafia das palavras. Isso pode ser verificado na elaboração da atividade proposta na Figura 15.

Figura 15 - Práticas com análise de segmentos vocálicos

2 PRONUNCIATION diphthongs

a **451**) Listen and repeat the picture words and sounds.

b Look at the other words. Which one has a different sound?

1	 might buy smile bike since	5	 here serious engineer ear where
2	 may fail key train break	6	 sure bus Europe tourist curious
3	 know although blouse phone won't	7	 round towel south owl borrow
4	 near there wear chair careful	8	 town noisy enjoy boy annoy

c **452**) Listen and check.

Fonte: ‘American English File 2’ (2013, p. 80)

A última subunidade que apresentou segmentos com vogais foi a 12B, abordando elementos já trabalhados em outras subunidades, e que introduziu a regra da produção de som de vogais /ɑ/ em ‘gossip’, /ʌ/ em ‘luggage’, /ɪ/ em ‘written’, /æ/ em ‘happy’ e /ɛ/ em ‘letter’, que precedem consoantes duplas, e que normalmente são curtas quando em posição tônica de sílaba. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘arrive, up e any’; fim de palavras como em ‘go, try, now, you e may’; ou em meio de palavras como em ‘cardigan, knows, lunch, never, like, healthy, want, crowded, put, soon, break e miss.

Quanto ao estudo das práticas que incorporaram segmentos que compunham uma vogal com consoante em posição final de sílaba ou palavra, foram registradas quatro ocorrências destas práticas. A subunidade 1C trabalhou com o segmento da vogal posterior baixa /ɑ/ em conjunto com o fonema /r/ para formar o segmento /ɑr/, e que compôs a atividade dos sons do alfabeto da língua inglesa. A subunidade 9C trabalhou exclusivamente com a posterior média-baixa /ɔ/ em conjunto com o fonema /r/ para formar o segmento /ɔr/. A subunidade 7B apresentou dentro das práticas de discriminação de pronúncia dos segmentos consonantais /t/ e /d/, a inclusão da conjunção da vogal frontal média-alta /ɪ/ com a consoante /d/ para formar os fonemas /ɪd/ em final de palavra quando utilizados em verbos terminados em plosivas alveolares /t/ e /d/. A subunidade 10C incluiu em suas práticas com ditongos também os segmentos praticados em conjunto com a vogal frontal média-baixa /ɛ/ junto com o fonema /r/, a vogal frontal média-alta /ɪ/ em conjunção com o fonema /r/, e a vogal posterior média-alta /ʊ/; em conjunção com o fonema /r/, os quais formaram os segmentos /ɛr/, /ɪr/ e /ʊr/. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em duas posições: fim de palavras, como em ‘boxes, rented, decided, four, there, engineer e annoy’; ou em meio de palavra como em ‘shirt, horse, careful, serious, noisy, south, curious’.

4.2.4 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File 3’

O próximo volume analisado foi o ‘American English File 3’, exibindo em suas práticas de pronúncia explícita de aspectos segmentais sete consoantes, nove vogais monotongos, cinco ditongos, três vogais com consoante final, e pela primeira vez foram inseridas práticas com a combinação do segmento consoante e vogal em um total de três.

Todos os segmentos aqui analisados foram registrados em 10 subunidades compostas por um total de 24 subunidades. Em comparação com os volumes anteriores ao ‘AEF 3’, percebemos uma diminuição considerável tanto no número de subunidades que abordaram práticas com aspectos segmentais, quanto no número de segmentos desenvolvidos, principalmente no que diz respeito às consoantes e a vogais compostas por consoante final. Contudo, neste volume tivemos a inserção de práticas compostas por pares de consoante e vogal, fossem eles utilizados no trabalho com análise de distinção de som, ou na inclusão de um novo par de segmentos para estudo isolado, e que até o momento ainda não havia sido praticado nos livros anteriores. Isso pode ser verificado pelas atividades presentes na Figura 16, porém sendo discutidos posteriormente.

Figura 16 - Emprego do par de segmentos consoante e vogal

3 PRONUNCIATION

/ə/, sentence stress, /ðə/ or /ði/?

- a (2.20)) Listen and repeat the sound and words.



a about anniversary complain credible
problem talkative usually woman

- b (2.21)) Listen and repeat the sentences. Then practice saying them with the /ə/ sound.

- 1 What are we **going to have for lunch today?**
- 2 I'd **like to see a good movie tonight.**
- 3 Please **stop complaining** about the **weather.**
- 4 The **woman** in the **kitchen** is very **talkative.**
- 5 There's a **problem** with the **computer.**

- c (2.22)) Listen and underline five phrases where *the* is pronounced /ði/ (not /ðə/). Why does the pronunciation change?

the movies the end the other day the world the sun
the Internet the kitchen the answer the Earth

2 PRONUNCIATION & SPEAKING

the letter *u*



The letter *u*

The letter *u* is usually pronounced /yu/, e.g., *usually* or /ʌ/, e.g., *lunch* and sometimes /u/, e.g., *true*, or /ʊ/, e.g., *put*.

- a Put the words in the correct column.

full future lunch music nun put rude rules
student study subject true uniform university

			/yu/

- b (4.6)) Listen and check. Practice saying the words. Why do we say *a university* but *an umbrella*?
- c (4.7)) Listen and write four sentences.

Fonte: ‘American English File 3’ (2013, p. 29 e 64)

No Quadro 9, podemos observar o posicionamento dos segmentos trabalhados no transcorrer das subunidades, e que seguiram o mesmo padrão proposto em volumes anteriores, como pode ser visualizado por meio da descrição dos segmentos encontrados no livro ‘AEF 3’.

Quadro 9 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File 3’

Subunidades ‘AEF 3’	Segmentos Consonantais	Segmentos Vocálicos	Segmento Vog.+Cons.	Segmento Cons.+Vog.
1A		<i>The alphabet:</i> /ɪ/; /i/; /æ/; /ɑ/; /ʊ/; /u/	/ɑɪ/; /ɔɪ/	
2A		<i>The letter ‘o’:</i> /ʌ/; /ɑ/; /oo/		
3A	/ʃ/; /dʒ/; /tʃ/			
3B		<i>Article a or an:</i> /ə/		/ðə/; /ði/
5A			/ɔɪ/; /əɪ/	
5B	<i>The letter ‘s’:</i> /s/; /z/; /ʃ/; /ʒ/			
6B		<i>Diphthongs</i> /aɪ/; /eɪ/; /oo/; /aʊ/; /ɔɪ/		
7A		<i>The letter ‘u’:</i> /u/; /ʌ/; /ʊ/		/yu/
8A		<i>The letter ‘ai’:</i> /eɪ/; /ə/	/ɛɪ/	
9B		<i>‘-ough’ and ‘-augh’:</i> /ʌ/; /ɔ/; /oo/, /æ/; /u/		

Fonte: O autor

No Quadro 9, podemos observar a organização dos segmentos dentro de suas subunidades, conforme foram abordados de acordo com os vocábulos que haviam sido introduzidos em seções anteriores à seção de pronúncia e que foram adequados às atividades propostas posteriormente como um meio de consolidação do tema estudado anteriormente.

O volume ‘AEF 3’ abordou os aspectos segmentais consonantais em apenas duas subunidades, com práticas exclusivas desses segmentos, não havendo assim incorporações de segmentos vocálicos ou outras combinações segmentais como havia sido constatado em volumes anteriores. Desta forma, a primeira unidade analisada foi a subunidade 3A, trabalhando com o segmento consonantal constituído pela fricativa palato-alveolar surda /ʃ/, e as africadas palato-alveolar surda /tʃ/ e a sonora /dʒ/. A subunidade 5B trabalhou com o uso do grafema ‘s’, abordando as fricativas alveolares surda /s/ e sonora /z/ e as palato-alveolares surda /ʃ/ e sonora /ʒ/, todos segmentos compartilham o mesmo modo de articulação. A proposta realizada nesta subunidade foi trabalhar com as diferentes formas

de distinção de som articuladas nas produções com o grafema ‘s’. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘**jam, sugar e somebody**’; fim de palavras como em ‘**crash, each, bridge e friends**’; ou em meio de palavras como ‘**adventure, dangerous, busy, conversation e decision**’.

O sistema vocálico foi caracterizado pelo emprego das vogais monotongos e ditongos tendo sido constatada suas práticas em sete subunidades, das quais, três abordaram exclusivamente vogais monotongos, uma tratou unicamente de ditongos, e três apresentaram práticas combinadas entre atividades de monotongos e ditongos de forma mesclada. A subunidade 1A apresentou a vogal frontal alta /i/, a média-alta /ɪ/, média-baixa /ɛ/, a posterior baixa /ɑ/, as posteriores arredondadas média-alta /ʊ/ e a alta /u/. As atividades propostas nesse exercício abordaram práticas de distinção de sons e de percepção que envolviam principalmente desenvolver a distinção sonora dos segmentos vocálicos. A subunidade 2A trabalhou com os usos de segmentos vocálicos com o grafema ‘o’, e para isso abordou a vogal central /ʌ/ e a posterior baixa /ɑ/, que já haviam sido praticadas anteriormente, e o ditongo /oo/. A subunidade 3B apresentou a vogal central /ə/ como forma de distinção de som nos usos do artigo indefinido do inglês ‘a’ e ‘an’. A subunidade 6B trabalhou com o uso dos ditongos /aɪ/, /eɪ/, /oo/, /aʊ/ e /ɔɪ/ como forma de análise de distinção de sons produzidos na articulação dos grafemas vocálicos. Dando sequência à análise, a subunidade 7A trabalhou com a análise do grafema ‘u’ por meio do estudo dos pares mínimos, a vogal central /ʌ/ e das posteriores arredondadas média-alta /ʊ/ e sua contraparte alta /u/. A última unidade que trabalhou com vogais foi a subunidade 9B no momento em que realizou a distinção fonológica na aplicação de sons vocálicos aos grupos ‘ough’ e ‘augh’, utilizando assim as vogais frontal baixa /æ/, a central /ʌ/, a posterior arredondada média-baixa /ɔ/ e a alta /u/, e o ditongo /oo/, que não são produzidas da mesma forma no momento da pronúncia desses grupos e, portanto, foram pontuadas na subunidade. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘**about e eyes**’; fim de palavras como em ‘**narrow**’; ou em meio de palavra como ‘**squid, beef, carton, chocolate, pudding, spoon, complain, bite, face, nose, mouth, point e lunch**’.

As atividades que compuseram segmentos combinados por uma vogal e consoante em final de sílaba ou palavra foram abordadas somente em três unidades. A primeira subunidade que apresentou esses segmentos foi a 1A, introduzindo as vogais posteriores baixa /ɑ/ e a média-baixa /ɔ/ em conjunto com o fonema /r/ para formarem os segmentos

/ɑr/ e /ɔr/. Esses pares foram anexados às práticas de análise de distinção dos sons das vogais. Na subunidade 5A foram abordados exclusivamente os sons das vogais posteriores média-baixa /ɔ/ e da central /ə/, em conjunto com o fonema /r/ para formarem os segmentos /ɔr/ e /ər/ como práticas de som contrastivo entre esses grupos vocálicos. A última subunidade que trabalhou o grupo de vogal e consoante foi a 8A, a qual já havia trabalhado os sons distintivos do grafema ‘ai’, e que apresentou a vogal frontal média-baixa /ɛ/ junto com o fonema /r/ para formar o segmento /ɛr/. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘airplane’; fim de palavras, como em ‘score e repair’; ou em meio de palavra como em ‘court e hurt’.

O volume ‘AEF 3’ mostrou um grupo de segmentos que não haviam sido introduzidos até então e foram classificados pela combinação de uma consoante e uma vogal. Esse grupo foi verificado em apenas duas subunidades registrando assim um baixo índice de ocorrências. O primeiro grupo examinado foi trabalhado na subunidade 3B, a qual já havia trabalhado com a vogal central /ə/ na distinção de sons no uso do artigo indefinido ‘a’ e ‘an’. Nesta subunidade, também foi desenvolvido o uso do artigo definido ‘the’ com a utilização da análise distintiva dos pares formados pela consoante fricativa interdental /ð/ junto com a vogal central /ə/ e a vogal frontal alta /i/, as quais formaram os pares /ðə/ e /ði/. Essa atividade teve foco na distinção fonético-fonológica aplicada ao uso do segmento /ðə/ antes de uma palavra iniciando com consoante como em ‘The movies’, e do segmento /ði/ antes de uma palavra começar por vogal, como em ‘The end’. A outra subunidade que trabalhou com o grupo consoante e vogal foi a 7A por meio da análise do grafema ‘u’, a qual já havia sido descrito anteriormente pelo uso das vogais /ʌ/, /ʊ/ e /u/, e que consolidou o estudo da seção apresentando pela consoante glide palatal /y/ combinada com a vogal posterior arredondada alta /u/, formando o segmento /yu/. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em duas posições: início de palavras como em ‘uniform’; ou em meio de palavra como em ‘music’.

4.2.5 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File 4’

O próximo volume examinado foi o ‘American English File 4’, exibindo em suas práticas de pronúncia explícita de aspectos segmentais, quatro consoantes, nove vogais monotongos, três ditongos, e duas vogais com consoante final, e somente uma consoante

com vogal. Os segmentos analisados foram abordados em apenas quatro subunidades do volume que compuseram 24 subunidades. Ao compararmos com os volumes anteriores da série, o volume ‘AEF 4’ foi o que apresentou um decréscimo mais expressivo, especialmente no que tange às práticas com segmentos consonantais, ditongos e vogais seguidas de consoantes praticados nas subunidades. Isto pode ser justificado pelo fato de que vários desses segmentos já haviam sido abordados nos volumes anteriores e a proposta para os níveis mais avançados de início demonstrou uma tendência maior no foco dos aspectos suprasegmentais do que propriamente nos segmentais.

O Quadro 10 mostra a disposição dos segmentos ocorrida dentro das subunidades, a qual preserva a mesma organização heterogênea já constatada em outros volumes ao proceder com a descrição dos segmentos fônicos averiguados no livro ‘AEF 4’.

Quadro 10 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File 4’

Subunidades ‘AEF 4’	Segmentos Consonantais	Segmentos Vocálicos	Segmento Vog.+Cons.	Segmento Cons.+Vog.
2A	/ʃ/; /dʒ/; /tʃ/; /k/			
2B		<i>Vowel sounds:</i> /u/; /ʊ/; /i/; /ɪ/; /ɛ/; /æ/; /ɑ/; /ɔ/		
3A		<i>Irregular past forms:</i> /u/; /ɪ/; /ɔ/; /oʊ/; /ʌ/; /ɛ/; /eɪ/	/əɪ/	
8A		<i>The letter ‘u’:</i> /ʌ/; /ɔ/	/əɪ/; /ʊɪ/	/yu/

Fonte: O autor

Conforme podemos constatar no Quadro 10, o primeiro aspecto examinado no volume ‘AEF 4’ tratou do segmento consonantal, o qual foi abordado unicamente em uma subunidade, trabalhando exclusivamente com consoantes. Com isso, a única subunidade trabalhada foi a 2A que foi constituída pela plosiva velar surda /k/ e pela fricativa palatoalveolar surda /ʃ/, que possuem em comum a mesma sonoridade, e pelas africadas palatoalveolar /tʃ/ e /dʒ/. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘**ch**oking’; fim de palavras como em ‘stomach, allergy e rash’; ou em meio de palavras como em ‘ankle, bandage, temperature e pressure’.

Quanto ao sistema vocálico, os monotongos foram trabalhados de forma única em apenas uma subunidade, assim como as práticas integradas com monotongos e ditongos registrados também em apenas uma subunidade. Desta forma, a primeira subunidade que apresentou o trabalho com as vogais foi a 2B por meio da análise fonético-fonológico de som das vogais frontal alta /i/ e a média-alta /ɪ/, assim como a média-baixa /ɛ/ e a baixa /æ/, a posterior alta /u/ e a média-alta /ʊ/, a vogal posterior média-baixa /ɔ/ e a baixa /ɑ/.

Como pode ser verificado na Figura 17.

Figura 17 - Prática de análise de pares mínimos dos segmentos vocálicos

6 PRONUNCIATION

vowel sounds



Vowel sounds

Some English vowel sounds are fairly similar and might be confusing. Practice distinguishing them.

- a **1 50**) Look at the pairs of sound pictures below. Put two words from the list in each column. Listen and check.

awful checked cotton dotted hooded
jeans leather linen long loose patterned
sandals sleeveless slippers suit wool

 boot	 bull	 tree	 fish
 egg	 cat	 clock	 saw

Fonte: 'American English File 4' (2013, p. 21)

A subunidade 3A trabalhou com a prática dos verbos irregulares da LI, e contextualizou essa atividade por meio da abordagem das vogais frontal média-alta /ɪ/, e média-baixa /ɛ/, pela vogal central /ʌ/, a vogal posterior média-baixa /ɔ/ e a alta /u/, e pelos

ditongos /eɪ/ e /oʊ/. A subunidade 8A apresentou práticas de pronúncia com o grafema ‘u’ abordando os pares mínimos, a vogal central /ʌ/, e a posterior média-baixa /ɔ/. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em duas posições: fim de palavras como em ‘**threw** e **lay**’; ou em meio de palavras como em ‘**loose**, **wool**, **jeans**, **linen**, **leather**, **sandals**, **cotton long**, **drove**, **cut** e **became**’.

No que diz respeito às práticas que combinaram segmentos que incluíam a presença de uma vogal com consoante em posição final de sílaba ou palavra, houve registros somente em duas subunidades, e que já haviam sido praticadas em conjunto com monotongos e ditongos em subunidades anteriores. A primeira subunidade que apresentou esse grupo foi a 3A no trabalho com os verbos irregulares da LI abordando a vogal central /ə/ em conjunção com o fonema /r/ formando o par /ər/. A próxima subunidade que apresentou essa prática foi a 8A, a qual já havia trabalhado com a prática do grafema ‘u’, e consolidou essa seção com os segmentos combinados pela vogal central /ə/ em conjunção com o fonema /r/ formando o par /ər/, e a vogal posterior média-alta /ʊ/; em conjunção com o fonema /r/, formando os segmentos /ʊr/. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas apenas em uma posição que foi em meio de palavra como em ‘**hurt** e **jury**’.

O único par de segmentos formado pela consoante e vogal introduzindo no volume ‘AEF 4’ ocorreu na subunidade 8A com a prática do grafema ‘u’ no processo de análise da distinção de sons, o qual já havia também sido praticado no ‘AEF 3’. Essa prática, além de ter abordado as vogais /ʌ/ e /ɔ/, e os pares de segmentos /ər/ e /ʊr/, também apresentou a consoante glide palatal /y/ combinada com a vogal posterior arredondada alta /u/ formando o par /yu/, como forma de consolidação do estudo com o grafema ‘u’. Esse segmento analisado registrou práticas somente em uma posição que foi em meio de palavra como em ‘**accuse**’.

4.2.6 Diagnóstico dos segmentos fonéticos abordados no volume ‘American English File 5’

O último livro analisado foi o ‘American English File 5’, o qual apresentou em suas práticas de pronúncia explícita de aspectos segmentais nove consoantes, três vogais monotongos, três ditongos e seis vogais com consoante final. Neste volume, não foi observado nenhum registro de práticas de consoante com vogal. Semelhante ao que ocorreu no ‘AEF 4’, somente quatro subunidades trabalharam com o aspecto segmental em

um total de 24 subunidades analisadas. Quando comparado ao seu predecessor, houve um aumento relativo no que concerne às práticas com segmentos consonantais, e um decréscimo significativo nos trabalhos com vogais e ditongos, porém um aumento em atividades que envolviam segmentos com vogais seguidas de consoantes. Conforme descrito no volume ‘AEF 4’, essa diminuição no estudo do aspecto segmental justifica-se pelo fato de que a maioria dos segmentos já haverem sido previamente apresentados e desenvolvidos em volumes anteriores iniciais. Portanto, a finalidade para que algumas práticas com aspectos segmentais ainda ocorressem no ‘AEF 5’ pode ter ocorrido pela ciência da importância de enfatizar segmentos que ainda demandassem uma maior atenção devido ao seu grau de dificuldade na aquisição de sons por parte dos aprendizes.

Desta maneira, observamos no Quadro 11 como ocorre o ordenamento dos segmentos processados dentro das subunidades, e que dispõem uma classificação heterogênea similar às que foram mostradas nos volumes precedentes ao volume ‘AEF 5’.

Quadro 11 - Descrição dos segmentos fonéticos no volume ‘American English File 5’

Subunidades ‘AEF 5’	Segmentos Consonantais	Segmentos Vocálicos	Segmento Vog.+Cons.	Segmento Cons.+Vog.
2A	<i>Sound spelling relationships (contrasting sounds):</i> /h/; /w/; /dʒ/; /tʃ/; /s/	<i>Sound spelling relationships (contrasting sounds):</i> /oʊ/; /aɪ/; /ɔ/	<i>Sound spelling relationships (contrasting sounds):</i> /ɔr/; /ər/	
5B		/i/; /ε/; /eɪ/	‘ea’ and ‘ear’: /ɛr/; /ɪr/; /ər/; /ɑr/	
6B	<i>Sounds and spelling:</i> /ʃ/; /tʃ/; /ʒ/; /dʒ/			
9B	‘-ed’ adjective endings: /d/; /t/		‘-ed’ adjective endings: /ɪd/	

Fonte: O autor

Em conformidade com o Quadro 11, é possível averiguar a composição dos segmentos que foram abordados nas subunidades do volume ‘AEF 5’, e que exibiu a mesma forma proposta no volume anterior, mantendo o foco de práticas com base em tópicos lexicais e morfossintáticos apresentados nas seções que antecediam às práticas de pronúncia, com o objetivo de contextualização e consolidação de tópicos que seriam

abordados posteriormente pelo aprendiz no momento de desenvolvimento dos segmentos propostos no ensino de pronúncia dos alunos.

Assim sendo, o volume ‘AEF 5’ apresentou na análise do segmento consonantal apenas duas subunidades trabalhadas em um total de quatro, dessas apenas uma exibiu atividades exclusivas com consoantes. A outra subunidade mostrou exercícios combinados com segmentos vocálicos ou segmentos que continham uma vogal seguida de consoante. Para início de nossa análise, averiguamos a subunidade 2A que apresentou as relações causadas pelo som ortográfico produzido quando o aprendiz ouve determinado fonema e manifesta uma percepção diferente daquilo que foi percebido no momento da escrita. Portanto, essa subunidade trata de uma análise de distinção de pares mínimos dos segmentos consonantais, constituídos pela consoante fricativa alveolar /s/, pela fricativa glotal /h/, pelas africadas palato-alveolares /tʃ/ e /dʒ/ e pelo glide velar /w/. A outra subunidade que desenvolveu atividades com segmentos consonantais foi a 6B, retomando as consoantes /tʃ/ e /dʒ/ apresentados na subunidade 2A, e acrescentando ao grupo, as consoantes fricativas palato-alveolar /ʃ/ e /ʒ/. O objetivo desta subunidade foi mostrar que existem grafias diferentes para um mesmo som, como por exemplo, em ‘addiction’ e ‘attachment’, a consoante ‘t’ e o dígrafo ‘ch’ têm a mesma realização fonética, ou seja, [ʃ]. Isso pode ser verificado na Figura 18.

Figura 18 - Prática de análise de pares mínimos de segmentos consonantais e grafia de palavras

2 PRONUNCIATION sounds and spelling:

/ʃ/, /tʃ/, /ʒ/, /dʒ/

- a** Look at the words below from **Vocabulary & Listening**. Decide what sounds the pink letters make, and write the words in the right column.

addiction anxious arrangement attachment century
 conclusion condition crucial decision engaged future
 journalist message obsession occasion officially
 pleasure pressure surgery switched technician

- b** (3 25)) Listen and check. Practice saying the words.
- c** Now practice saying these sentences.
- 1 Addictions and obsessions can make you anxious.
 - 2 We need to make some crucial decisions in the near future.
 - 3 It's a pleasure to attend this social occasion.
 - 4 The message said they were engaged and making wedding arrangements.

Fonte: ‘American English File 5’ (2013, p. 59)

Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘**hurt, why, jealous, change e salary**’; fim de palavras como em ‘**catch, message, baked e steamed**’; ou em meio de palavra como em ‘**measure, achieve, addiction e arrangement**’.

Quanto ao sistema vocálico, as vogais monotongos e ditongos foram apresentadas em duas subunidades, não havendo práticas exclusivas com vogais monotongos ou ditongos, mas sempre combinadas nas atividades de pronúncia. A primeira subunidade a apresentar segmentos vocálicos foi a 2A, tendo sido inserida nas práticas de pronúncia a relação entre som e grafema, composta pela vogal posterior arredondada média-baixa /ɔ/, e os ditongos /oo/ e /ai/. A outra subunidade que apresentou práticas com segmentos vocálicos foi a 5B, abordando a análise de distinção entre os grafemas ‘ea’ e ‘ear’, formada pela vogal frontal alta /i/, e a média-baixa /e/, junto com o ditongo /ei/. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘**awful**’; fim de palavras como em ‘**throw e flaw**’; ou em meio de palavras como em ‘**lower, alike, drawback, break e spread**’.

No que concerne às práticas que exibiram segmentos em conjunção da vogal com consoante em posição final de sílaba ou palavra foram registradas ocorrências somente em duas subunidades. A subunidade 2A consolidou as práticas existentes na relação entre som e grafema por meio da vogal central /ə/ e da posterior média-baixa /ɔ/ em conjunto com o fonema /r/ para formar os segmentos /ər/ e /ɔr/. A última subunidade que abordou segmentos de vogal e consoante foi a 5B, consolidando a prática de análise de distinção dos pares dos grafemas ‘ea’ e ‘ear’. Para realizar a análise distintiva dos pares citados, foi abordada a vogal frontal média-baixa /e/, a vogal frontal média-alta /i/, a vogal central /ə/, e a vogal posterior baixa /a/, todas em conjunto com o fonema /r/, formando os segmentos /er/, /ir/, /ər/ e /ar/. Não houve registros de práticas dos segmentos compostos por consoante e vogal no ‘AEF 5’. Todos os segmentos analisados tiveram suas práticas realizadas em três posições: início de palavras como em ‘**earth e earing**’; fim de palavras como em ‘**ignore, wear, appear e grated**’; ou em meio de palavras como em ‘**short, firm e heart**’.

4.2.7 Os conceitos fonético-fonológicos examinados no manual do professor na coleção ‘American English File – Second Edition’

Embora o foco desta pesquisa tenha tido como objeto de análise o estudo exclusivo dos segmentos fônicos abordados nos volumes da coleção ‘American English File – Second Edition’, fez-se necessário a busca por algumas informações de ordem instrucional que poderiam oferecer suporte teórico ao aprendiz no manual do professor, auxiliando-o a compreender melhor as concepções de ordem fonético-fonológicas. Para que esses questionamentos pudessem ser elucidados e se tornassem relevantes à compreensão da metodologia adotada às práticas de pronúncia elaboradas nesta coleção, verificamos algumas destas seções, especialmente a parte introdutória, onde faz referência às orientações destinadas ao ensino de pronúncia.

O primeiro ponto que nos chamou a atenção, diz respeito a forma visual como os fonemas são representados graficamente na coleção, e isto estende-se também a vários materiais internacionais de ensino de LI ao adotar o uso de barras invertidas (/ /) para explicar tanto o fenômeno fonético quanto o fenômeno fonológico. Cristófaros-Silva (2012) afirma que esta forma é, normalmente, utilizada em dicionários e materiais de inglês que usam os segmentos fônicos. A autora pontua essa diferença utilizando o exemplo da sílaba ‘pa’, e explica essa representação da seguinte forma: “na transcrição entre colchetes, [pa], indica a pronúncia – **representação fonética** – e a transcrição entre barras transversais, /pa/, indica a análise abstrata da organização sonora – **representação fonológica**” (CRISTÓFARO-SILVA, 2012, p. 17). Como exemplo destas transcrições podemos citar um dos processos de transferência realizados pelos falantes de PB, descrito por Zimmer, Silveira e Alves (2009) e diz respeito à assimilação vocálica ocorrida na palavra ‘tape’, representada foneticamente por [ˈtʰeip] e fonologicamente produzida como /ˈteipi/ pelos aprendizes em vez de /ˈtʰeip/.

Em nossa pesquisa dos aspectos segmentais abordados na coleção ‘AEF’, todos os segmentos foram empregados como se fossem fenômenos de ordem fonética, usando uma simbologia gráfica equívoca (/ /) já que essa não foi capaz de representar também os fenômenos fonológicos, causando assim dúvidas ao professor e ao aluno sobre qual área de estudo teórico estaria sendo ensinada, se a fonética ou a fonológica. Esta distinção é identificada também por Bauer (2010) onde a autora traz à tona este questionamento quando não há uma discriminação no emprego dos conceitos entre fonética e fonologia. Isto pôde ser verificado no excerto tratado pela autora a seguir:

“[...] a representação fonológica (/ /), é usada sem distinção, tanto na representação fonética (produção dos sons), quanto na fonológica, o que é um equívoco. Quando se pretende transcrever a produção fonética de um fonema ou palavra, tal descrição deveria vir entre colchetes ([]). O som da letra ‘v’, no exemplo /v/ - *Vicky* ..., deveria vir entre colchetes, e não entre barras como consta no livro, uma vez que os autores estão se referindo à realização fonética de tal fonema.” (2010, p. 77)

Isto posto, realizamos uma pesquisa parcial na parte introdutória dos manuais, verificando como o processo didático a ser seguido é descrito no material, e constatamos que a coleção, em sua elaboração de proposta com atividades de pronúncia não apresenta nenhuma distinção entre as concepções de fonética e fonologia, sendo esses tratados como uma forma subjacente dos conceitos abordados no material nas seções de pronúncia. Como forma de ilustrar este aspecto, apresentamos um exemplo de como este tópico foi introduzido na seção de pronúncia do manual do professor ‘American English File Starter’:

Figura 19 - Orientações gerais da seção de pronúncia do manual do professor do AEF

Pronunciation

Beginning students need

- to learn the English vowel and consonant sounds and practice them intensively.
- to see where there are rules and patterns in sound–spelling relationships.
- systematic practice of other aspects of pronunciation, e.g. stress and rhythm.

 train	a*	name late	eight they
	ai	email Spain	great
	ay	day say	

Beginning learners want to speak clearly but are often frustrated by English pronunciation, particularly the sound–spelling relationships, silent letters, and weak forms. We emphasize improving pronunciation by focusing on the sounds most useful for communication, on word stress, and on sentence rhythm. *American English File Starter* has a pronunciation focus in every lesson that targets sounds, word stress, or sentence stress.

Fonte: American English Starter – Teacher’s Book (2013, p. 8)

Podemos observar pelas diretrizes propostas na seção explanatória de pronúncia, quais as necessidades que precisam ser desenvolvidas pelos alunos, destacando-se por meio da distinção dos segmentos vocálicos e consonantais, verificação da existência de regras para os padrões existentes nas relações de ortografia sonora, e uma prática sistemática dos aspectos suprasegmentais de pronúncia. Neste volume em particular,

focado em alunos de nível inicial de aprendizado de LI, é realizada a descrição generalizadora do desafio experienciado pelos alunos ao realizarem práticas de pronúncia de inglês, e como o volume propõe que esses obstáculos sejam desenvolvidos, tendo como foco os sons que são considerados mais úteis para a comunicação. Desta maneira, podemos perceber que os conceitos fonético-fonológicos não são trazidos explicitamente à luz do esclarecimento teórico e de sua distinção prática de aplicação, o que tornaria muito difícil para um professor que não seja da área de linguagens poder explicar as diferenças existentes entre os fenômenos fonéticos e fonológicos.

Em cada seção de pronúncia apresentada nas subunidades do livro, o manual do professor não apresenta nenhuma referência que possa dar embasamento ao professor sobre as diferenças dos conceitos apontados acima, tratando-os como se partilhassem o mesmo processo de aplicação. A grande maioria das seções, e respectivamente suas atividades encontradas ao longo do estudo, são focadas em segmentos isolados de acordo com o tópico contextual de cada subunidade. Os segmentos abordados são evidenciados principalmente pelo emprego dos grafemas existentes nas sílabas ou palavras, procurando se estabelecer uma relação próxima com o som produzido por ele e sua escrita.

Outro aspecto observado concerne ao uso da aplicação morfossintática na utilização dos fonemas apresentados como no exemplo nas Figuras 10 e 11. As seções explicadas no manual do professor nunca tratam do conceito fonológico ocorrido na aplicação de sua regra específica, porém quando ocorre uma explicação do fenômeno, ela é realizada de forma superficial sem caracterizar o fato ocorrido, ou seja, o manual aborda as regras de uso de sonoridade e como devem ser aplicadas, porém não o acontecimento fonológico em si. A mesma condição ocorre com a distinção de segmentos vocálicos no qual os grafemas são usados para informar aos aprendizes que existem formas variáveis de pronúncia, como foi possível verificar na Figura 16. A concepção fonológica está presente na atividade, mas essa não foi abordada na explicação apresentada no manual do professor, tratando um grafema específico como “várias formas de pronúncia”, descritos por esses segmentos vocálicos específicos empregados na Figura 16, ou seja, não se estabelece uma relação do fenômeno estudado com a fonologia.

4.3 Apreciação dos processos de transferência realizados por aprendizes brasileiros que podem ser abordados pelo professor na coleção ‘American English File – Second Edition’

A coleção ‘American English File – Second Edition’ é um material global que não foi elaborado especificamente para os aprendizes brasileiros de LI, e sim para um público internacional que busca aprender o inglês como língua adicional. Portanto, as seções de prática explícita de pronúncia do aspecto segmental propostas nesta coleção foram elaboradas com o objetivo de ilustrar e elucidar possíveis problemas de aquisição fonético-fonológicas que são percebidas em atividades de oralidade de forma geral por se destacarem como as mais difíceis de ser adquiridas pelos alunos no momento de sua articulação e produção de sons, e que, portanto, podem afetar a inteligibilidade e a comunicação entre os falantes nativos e não nativos.

Assim sendo, os aspectos de transferência propostos por Zimmer, Silveira e Alves (2009) foram organizados com base em pesquisas realizadas pelos autores, em que foram constatados quais são os segmentos fônicos que apresentam as maiores dificuldades que necessitam ser aprimoradas pelos aprendizes brasileiros no momento da aquisição da LI. Conseqüentemente, esse conhecimento serviu-nos de base para podermos observar como as seções de pronúncia explícita dos aspectos segmentais propostas na coleção ‘AEF’ poderiam auxiliar o professor ou o aluno autodidata de LI a usufruir destas seções, observando os aspectos de transferência proposto pelos autores. Desta maneira, ao serem observados tais aspectos, professores e alunos podem identificar os fenômenos fonético-fonológicos que ocorrem frequentemente na comunicação, quando transferidos da LP para a LI, podendo assim refletir sobre eles e promover práticas de pronúncia que aperfeiçoem a aquisição e produção desses segmentos fônicos.

Tendo já sido extensamente discutidos e caracterizados no referencial teórico, retomamos nesta seção os nove processos de transferências realizados pelos falantes de PB na aquisição de LI propostos por Zimmer, Silveira e Alves (2009), e que são classificados como: 1. Simplificação silábica; 2. Mudança consonantal; 3. Não aspiração inicial das plosivas surdas; 4. Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras; 5. Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final; 6. Vocalização das nasais finais; 7. Paragoge consonantal velar; 8. Assimilação vocálica; 9. Formação de epêntese interconsonantal na realização do sufixo ‘-ed’. Fundamentados por esses aspectos,

observamos como os segmentos fonéticos foram classificados nos volumes da coleção dentro de suas subunidades, e averiguamos se os processos de transferência analisados dentro das atividades podem ser abordados pelo professor no auxílio do ensino das práticas de pronúncia ao aprendiz brasileiro, já que esta coleção reflete práticas elaboradas para um público internacional de aprendizagem de LI. Os registros da classificação dos processos de transferência ocorridos na coleção ‘AEF’ podem ser observados no Quadro 12.

Quadro 12 - Processos de transferência que podem ser abordados pelo professor na coleção ‘American English File – Second Edition’ dentro de suas subunidades

	S.S. ²⁶	M.C.	N.A.P.S.	D.T.O.	D.A.L.L.	V.N.F.	P.C.V.	A.V.	F.E.I.
AEF Starter	---	1A, 2A, 3A, 3B, 5A, 5B, PE 4	PE 2	3A, 6A	---	---	---	1A, 1B, PE 1, 4A, 4B, 7A, 8A, 8B, 9A, 9B, 12B	10A
AEF 1	---	1B, 2A, 4C, 12C	---	2A, 3A	---	---	5B	1A, 1C, 2B, 4A, 6A, 8B, 9A, 10C, 12B, 12C	7B
AEF 2	---	4A, 4B, 11C	4B	1B	---	---	---	1A, 1C, 4C, 5C, 6A,	2A, 10A

²⁶ Em função do tamanho do Quadro 12 optamos pelo uso de siglas que representam os aspectos de transferências realizados por falantes do PB na aquisição de LI propostos por Zimmer, Silveira e Alves (2009), e que serão representados da seguinte forma: S.S. = Simplificação silábica; M. C. = Mudança consonantal; N.A.P.S. = Não-aspiração inicial das plosivas surdas; D.T.O. = Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras; D.A.L.L. = Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final; V.N.F. = Vocalização das nasais finais; P.C.V. = Paragoge consonantal velar; A.V. = Assimilação vocálica; F.E.I. = Formação de epêntese interconsonantal na realização do sufixo ‘-ed’.

								6C, 7B, 8A, 10C, 12B	
AEF 3	---	3A, 5B	---	5B	---	---	---	1A, 2A, 5A, 6B, 7A, 8A, 9B	---
AEF 4	---	2A	2A	---	---	---	---	2B, 3A, 8A	---
AEF 5	---	2A, 6B	---	---	---	---	---	2A, 5B	9B

Fonte: O autor

Ao observarmos o Quadro 12, podemos identificar quais processos de transferência propostos por Zimmer, Silveira e Alves (2009) podem ser passíveis de reflexão e instrução propostos pelo professor no momento do ensino das práticas de pronúncia comunicativa abordados ou não dentro das subunidades da coleção ‘American English File – Second Edition’. Mesmo que tenham sido constatados ocorrências de aspectos de transferência envolvendo segmentos que simbolizassem as maiores dificuldades encontradas pelos aprendizes brasileiros de LI, isso não significou que tenham ocorrido explicações desses fenômenos nas subunidades referidas, e soluções de como eles poderiam ser superados no momento das práticas de pronúncia explícita. Conseqüentemente, conforme afirmam os autores, é de responsabilidade do professor estar informado e ciente desses processos de transferência para que possa auxiliar os alunos e esses processos de transferência do PB para a LI possam ser mais bem desenvolvidos e aperfeiçoados nas atividades de pronúncia, pois o objetivo principal dessas práticas é melhorar a inteligibilidade e a comunicabilidade dos aprendizes.

Dando início à verificação dos processos de transferências propostos por Zimmer, Silveira e Alves (2009), o primeiro deles se refere à simplificação silábica, quando ocorre o agrupamento consonantal da LI, demonstrado pelo processo de paragoge do som ‘schwa’ [ə] e [i] em início de palavra anterior a fricativa [s] como em ‘school’ [iskul], ou em fim de palavras terminadas pelas plosivas [p], [b] [t], [d], [k] e [g], fricativas [f] ou [v], africadas [tʃ] ou [dʒ] como nos exemplos ‘cap’ [kæpi], ‘sob’ [sabi], ‘hat’ [hæti], ‘dad’ [dædi],

‘cook’ [kʊki], ‘bag’ [bægi], ‘wife’ [waifi], ‘love’ [lʌvi], ‘match’ [mætʃi] e ‘bridge’ [brɪdʒi]. Não foi feita alusão, de forma explícita, às práticas desse aspecto nas seções de pronúncia em nenhum dos volumes da coleção.

Quanto ao segundo aspecto que trata da mudança consonantal, onde um fonema é trocado por outro de sonoridade, ponto e modo de articulação semelhantes, como pode ser verificado em [h], [x] em vez de [r] – ‘rich’ [rɪʃ]; [t], [s] ou [f] em vez de [θ] – ‘think’ [θɪŋk]; [d], [z] ou [v] em vez de [ð] – ‘that’ [ðæt]; [ʃ] em vez de [tʃ] – ‘chair’ [tʃer]; [ʒ] em vez de [dʒ] – ‘cage’ [keɪdʒ]; [tʃ] em vez de [t] – ‘fat’ [fæt]; [dʒ] em vez de [d] – ‘food’ [fu:d]; e [x], [∅] em vez de [h] – ‘hotel’ [houˈtɛl], todos eles propiciam ao professor de abordá-los de uma forma instrutiva aos aprendizes, pois a coleção ‘American English File’ oferece contextos para desenvolver essas práticas em posições iniciais de palavras como em ‘thumb’, ‘this’, ‘chess’, ‘jazz’, ‘shower’, e ‘house’; meio de palavras como em ‘mother’, ‘behind’ e ‘reject’; e posição final de palavra como em ‘change’, ‘ninth’, ‘French’ e ‘Turkish’. Um outro fonema que causa dificuldades aos aprendizes brasileiros é o segmento /r/ rótico em início de palavra ou sílaba como em ‘right’ [raɪt], mas que não teve a prática explícita desse segmento apresentada em nenhum dos volumes do material. Os livros que abordaram os segmentos acima destacados foram o ‘AEF Starter’ (subunidades 1A, 2A, 3A, 3B, 5A, 5B e ‘Practical English’ 4), ‘AEF 1’ (subunidades 1B, 2A, 4C e 12C), ‘AEF 2’ (subunidades 4A, 4B e 11C), ‘AEF 3’ (subunidades 3A e 5B), ‘AEF 4’ (subunidade 2A) e ‘AEF 5’ (subunidades 2A e 6B).

O terceiro aspecto pesquisado foi a não aspiração inicial das plosivas surdas /p/, /t/, /k/, que ocorre no início de palavras ou sílabas. Contudo, o único fonema abordado em práticas de pronúncia foi a plosiva velar surda /k/, como em ‘clothes’ [kʰloʊðz] e ‘account’ [əˈkʰaʊnt]. No entanto, mesmo tendo sido apresentadas atividades referentes a esse fonema, esperava-se que houvesse uma explicação mostrando que a aspiração se faz necessária, já que sem essa um falante nativo pode não ser capaz de distinguir a forma surda da sonora como nos exemplos de distinção de pares mínimos observados em ‘cap’ [kʰæp] e ‘gap’ [gæp]. Verificamos que em nenhum dos três livros que apresentaram tal segmento, o ‘AEF Starter’ (subunidade ‘Practical English’ 2), o ‘AEF 2’ (subunidade 4B) e o ‘AEF 4’ (subunidade 2A), houve qualquer referência ao processo de aspiração desse segmento consonantal produzido na língua inglesa. Deste modo, cabe ao professor explicar ao aprendiz brasileiro que as plosivas surdas em posição inicial de palavra ou sílaba devem

ser aspiradas, conforme os exemplos mencionados anteriormente. Os fonemas /p/ e /t/, que sofrem o mesmo processo, não foram introduzidos em nenhum dos volumes da coleção.

O quarto aspecto de transferência verificado foi o desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras no momento da produção de fonemas em que não há distinção entre sons como ‘bet’ [t] ou ‘bed’ [d] ‘lack’ [k] ou ‘lag’ [g]; ‘leaf’ [f] ou ‘leave’ [v]; ‘breath’ [θ] ou ‘breathe’ [ð], ‘cap’ [p] ou ‘cab’ [b]; e ‘face’ [s] ou ‘phase’ [z]. Ao examinarmos a coleção, somente os volumes ‘AEF Starter’ (subunidade 3A e 6A), ‘AEF 1’ (subunidade 2A e 3A), ‘AEF 2’ (subunidade 1B) e ‘AEF 3’ (subunidade 5B) apresentaram práticas com esse aspecto e somente foi feita a análise de pares mínimos dos fonemas /s/ e /z/ especialmente no caso de análise morfológica dos substantivos plurais e uso na conjugação da terceira pessoa do singular no presente simples. Nos demais casos, nunca houve atividades que mencionassem ocorrências de não vozeamento terminal das consoantes citadas anteriormente.

O quinto aspecto de transferência examinado foi a deslateralização e arredondamento das laterais líquidas, especialmente quando localizadas em posição final de sílaba ou de palavra. Quando em posição de *onset* ele é chamado de ‘l’ claro, representado por [l] como em ‘love’, enquanto em posição de coda silábica é chamado de ‘l’ escuro, representado por [ɫ] como em ‘well’. No caso da análise deste aspecto de prática explícita de pronúncia nesta coleção, em nenhum momento houve ocorrência com as práticas desses segmentos em qualquer subunidade dos volumes.

No que diz respeito ao sexto aspecto de transferência, o qual trata da vocalização das nasais em final de palavras por meio da bilabial nasal, como nas produções finais de [m] em ‘uniform’ e a alveolar nasal [n] em ‘fun’, não ocorreu qualquer tipo de referência, em nenhuma das subunidades dos volumes, tais como explicações ou práticas explícitas de pronúncia, as quais abordassem a articulação desses segmentos.

O sétimo aspecto de transferência analisado na coleção foi o fenômeno de paragoge consonantal velar representada pelo fonema /ŋ/, caracterizando-se como uma nasal velar e possuindo ponto de articulação similar ao dos segmentos /k/ e /g/. Sua articulação acontece na palavra em posição final de sílaba como nos exemplos verificados em **bank** [ŋk]; **English** [ŋg]; **song** [ŋ]; **finger** [ŋ]; e **longer** [ŋg]. No caso da coleção analisada, somente uma ocorrência foi registrada, tendo acontecido na subunidade 5B do ‘AEF 1’ e motivada mais especificamente pelo tópico morfosintático de conjugação verbal (‘Present Continuous’), representada pelo uso do gerúndio na LI: ‘Be + verbo + -ing’. Nesse caso em

particular, de estudo do fonema /ŋ/ em contexto gramatical, faz-se necessário que o professor oriente o aluno a não pronunciar o som [g] no final do morfema ‘-ing’, já que o volume que introduziu esse segmento /ŋ/ não fez nenhuma referência como o segmento deve ser articulado nesse contexto. Embora tenham existido registros de palavras nos volumes de exemplos que exibiram os casos de paragoge consonantal velar citados anteriormente, como em **singer**, **singing**, **language**, **wrong**, **think** e **thanks**, não houve nenhuma menção do fonema /ŋ/ que trabalhasse em conjunção com as articulações [ŋk] e [ŋg].

A assimilação vocálica foi o oitavo aspecto examinado na série ‘American English File’, e similarmente ao que ocorreu com o segundo aspecto, o de mudança consonantal, esse foi o que apresentou um maior agrupamento de segmentos incluídos nas práticas de pronúncia explícita em todos os volumes da coleção. Para que possamos contextualizar melhor esse aspecto examinado na coleção, a assimilação vocálica caracteriza-se pela mudança do som de uma vogal por outra que possua som semelhante presente, neste caso, na língua portuguesa. As vogais que compuseram a série ‘AEF’ foram nove tônicas [i], [ɪ], [ɛ], [æ], [ɑ], [ɔ], [ʊ], [u], [ʌ], uma vogal átona [ə], cinco ditongos [eɪ], [oʊ], [aɪ], [aʊ] e [ɔɪ] e a conjunção de uma vogal com o rótico [r] composto pelos segmentos [ɪr], [ɛr], [ɔr], [ʊr], [ər] e [ɑr]. O aspecto vocálico que normalmente apresenta problemas aos aprendizes brasileiros, e que deve ser enfatizado pelos professores, diz respeito à necessidade da distinção entre os pares de vogais que apresentam tensões similares entre si (mais tenso ou menos tenso), e, conseqüentemente, ocasionam a ausência de percepção de sonoridade captada pelos alunos. De acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009), os pares vocálicos que mais causam problemas em sua aquisição são a vogal frontal alta [i] como em ‘**leave**’ [liv] e a vogal frontal média alta [ɪ] como em ‘**live**’ [lv], e o par da vogal posterior alta [u] como em ‘**boot**’ [but] e [ʊ] como em ‘**book**’ [bʊk], ou seja, esses pares distinguem-se pela sua posição, altura e tensão. Já os pares da vogal frontal média-baixa [ɛ] como em ‘**pen**’ [pɛn] e a frontal baixa [æ] como em ‘**pan**’ [pæn], e os pares da vogal posterior média-baixa [ɔ] como em ‘**caller**’ [ˈkɔlər] e a posterior baixa [ɑ] como em ‘**collar**’ [ˈkɑlər] diferem entre si por sua posição e altura. Os outros pares que normalmente geram dificuldades aos aprendizes brasileiros são as vogais centrais constituídas por [ʌ] como em ‘**love**’ [lʌv] e [ə] como em ‘**computer**’ [kəmˈpjutər]. Outros aspectos característicos da assimilação vocálica realizada por aprendizes brasileiros são causados, ou pela transferência grafo-fônico-fonológico, quando o aluno ao tentar produzir a palavra ‘**love**’ [lʌv] a articula como [lɔv],

ou pela transferência intralinguística, caracterizada pela generalização exagerada do som, como na palavra ‘put’ [pʊt] articulada como [pʌt].

Foi interessante perceber que todos os segmentos vocálicos, em algum momento da coleção integral do ‘AEF’, foram abordados, seja pela realização da análise de pares mínimos de segmentos, ou pelo estudo de segmentos de maneira individualizada, ou então com a composição com outros segmentos consonantais. Entretanto, é preciso ressaltar que as explicações de como os fenômenos referentes à assimilação vocálica, elencados anteriormente, não foram exibidos de forma elucidativa com frequência nas subunidades dos volumes, sendo que na maioria dos casos somente houve a prática direta dos segmentos vocálicos. As vogais foram abordadas em suas mais diversas posições, tais como posição inicial e final, e formação silábica. Os volumes que oferecem a oportunidade para que o professor possa abordar esses segmentos vocálicos foram o ‘AEF Starter’ (subunidades 1A, 1B, ‘Practical English’ 1, 4A, 4B, 7A, 7B, 8A, 8B, 9A, 9B e 12B), o ‘AEF 1’ (subunidades 1A, 1C, 2B, 4A, 6A, 8B, 9A, 10C, 12B e 12C), o ‘AEF 2’ (subunidades 1A, 1C, 4C, 5C, 6A, 6C, 7B, 8A, 10C e 12B), ‘AEF 3’ (subunidades 1A, 2A, 5A, 6B, 7A, 8A e 9B), o ‘AEF 4’ (subunidades 2B, 3A e 8A) e o ‘AEF 5’ (subunidades 2A e 5B).

O último aspecto pesquisado foi a produção de epêntese interconsonantal na realização do sufixo ‘-ed’ em verbos que atuam no processo de simplificação silábica. A partícula ‘-ed’ é um morfema empregado em adjetivos e na articulação dos verbos regulares do passado simples na forma afirmativa, assim como no uso dos verbos participios regulares. No momento da pronúncia, os aprendizes brasileiros tendem a produzir o grafema ‘e’ por meio de um processo grafo-fonético-fonológico, o qual ocorre mediante a articulação de uma epêntese vocálica interconsonantal, como pode ser constatado nos exemplos representados por [ˈlɪsənɪd] em vez de [ˈlɪsənd] para ‘listened’ e [wɜːrkɪt] em vez de [wɜːrkt] para ‘worked’. Esse aspecto de transferência possibilita ao professor trabalhar com a epêntese interconsonantal nas atividades que foram abordadas nos quatro volumes: ‘AEF Starter’ (subunidade 10A), ‘AEF 1’ (subunidade 7B), ‘AEF 2’ (subunidades 2A e 10A) e ‘AEF 5’ (subunidade 9B). Contudo, somente nos livros ‘AEF 1’ e ‘AEF 2’, houve explicações que possibilitassem o aprendiz a entender e refletir sobre o uso desse aspecto, enquanto os outros dois materiais apenas apresentaram essas práticas diretamente sem esclarecê-las adequadamente como seriam abordadas. Os exemplos dessas

explicações podem ser verificados nos exemplos retirados dos volumes ‘AEF 1’ e ‘AEF 2’ a seguir:

Simple past regular verbs

The *e* in *-ed* is not usually pronounced and *-ed* is pronounced /d/ or /t/, e.g., closed /kloʊzd/, stopped /stɑpt/. The *-ed* is pronounced /ɪd/ **only** in verbs that end with the sound /t/ or /d/, e.g., waited /'weɪtɪd/, ended /'ɛndɪd/. (AEF 1 (2013, p. 55))²⁷

Regular simple past verbs

Remember that we don't usually pronounce the *e* in the *-ed*. The *-ed* is usually pronounced /t/ or /d/. The difference between these endings is very small. We only pronounce the *e* in *-ed* when there is a **t** or a **d** before it, e.g., wanted, ended. With these verbs *-ed* = /ɪd/. (AEF 2 (2013, p. 13))²⁸

4.4 Análise dos estágios comunicativos de pronúncia na coleção ‘American English File – Second Edition’

O próximo passo de nosso estudo foi investigarmos quais estágios comunicativos de pronúncia, de acordo com Celce-Murcia *et al.* (2010), poderiam ser aplicados no material ‘American English File – Second Edition’. O principal objetivo nesta análise, além de identificarmos como as seções de pronúncia são constituídas, considerando os estágios pedagógicos para o ensino comunicativo de pronúncia, é refletir como eles podem habilitar os aprendizes brasileiros de LI a ter consciência dos aspectos fonético-fonológicos existentes em uma língua e identificar como eles contribuem de forma relevante para o desenvolvimento e/ou aquisição de novos aspectos de pronúncia que promovam a inteligibilidade e o desenvolvimento comunicativo do aluno. Cabe aqui ressaltar que as seções de práticas de pronúncia da coleção ‘American English File – Second Edition’ não tiveram a finalidade de seguirem os estágios propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010) e serem aplicados. Contudo, neste estudo faz-se necessário refletir como esses estágios poderiam contribuir para o aperfeiçoamento de formas didáticas de ensino da abordagem

²⁷ Tradução nossa: “**Verbos regulares do passado simples** – O *e* em *-ed* não é normalmente pronunciado e *-ed* pronuncia-se /d/ ou /t/, por exemplo, closed /kloʊzd/, stopped /stɑpt/. O *-ed* **somente** é pronunciado /ɪd/ em verbos que terminam com o som de /t/ ou /d/, por exemplo, waited /'weɪtɪd/, ended /'ɛndɪd/.” (AEF 1 (2013, p. 55))

²⁸ Tradução nossa: “**Verbos regulares do passado simples** – Lembre-se que nós não normalmente pronunciamos o *e* em *-ed*. O final *-ed* é normalmente pronunciado /t/ ou /d/. A diferença entre esses fonemas finais é muito pequena. Nós somente pronunciamos o *e* em *-ed* quando existe um **t** ou um **d** antes da vogal do *-ed*, por exemplo, wanted, ended. Com esses verbos *-ed* = /ɪd/.” (AEF 2 (2013, p. 13))

comunicativa de pronúncia que vão além da discriminação auditiva por meio do ‘listen and repeat’.

Conforme abordado mais amplamente em nosso referencial teórico, os cinco estágios propostos pelos autores consistem em: 1. Descrição e análise do segmento-alvo, seja ele de aspecto segmental ou suprasegmental; 2. Discriminação auditiva por meio de contraste de percepção; 3. Prática controlada por meio de ‘feedback’ utilizando principalmente a repetição; 4. Prática guiada com o auxílio de ‘feedback’ proporcionando aos alunos a utilização da forma-alvo de maneira controlada; 5. Prática comunicativa e ‘feedback’ com práticas do segmento-alvo produzido de forma livre pelo aprendiz e que atendam a forma e o conteúdo das práticas envolvidas na fala.

Na Figura 19, apresentamos uma seção de pronúncia retirada do livro ‘American English File – Starter’, com a finalidade de observar como os aspectos prosódicos e os estágios comunicativos de Celce-Murcia *et al.* (2010) são abordados para que o aprendiz compreenda a importância do ensino de pronúncia.

Figura 20 - Exemplo de atividade de pronúncia do ‘AEF – Starter’

4 PRONUNCIATION

word stress; /h/, /aɪ/, and /i/

 **Word stress**
In English, stressed syllables are longer and louder.
li|sten re|peat

a 110)) Listen and repeat the words.
Underline the stressed syllable.

- 1 he|llo
- 2 num|ber
- 3 ex|cuse
- 4 good|bye
- 5 pho|to
- 6 co|ffee

b 111)) Listen and repeat the words and sounds.

	house	hi hello Henry here
	bike	I hi nice five
	tree	three meet Lisa Henry

c 112)) Listen. Practice the sentences.

Hello, Henry here.
Hi! I'm nice.
Meet Henry Green at three.

Fonte: *American English File – Starter* (2013, p. 5)

Como pode ser observado na Figura 19, a seção de pronúncia apresenta dois tipos de práticas: a primeira, no nível suprasegmental, onde se pratica a sílaba tônica por meio do ‘listen and repeat’, e posteriormente os alunos são requisitados a sublinhar a sílaba tônica da palavra. Conforme podemos verificar nesta atividade, dois estágios pedagógicos podem ser percebidos, considerando a proposta de Celce-Murcia *et al.* (2010), no qual o

estágio 1 descreve a tonicidade da sílaba em inglês e o estágio 2 promove a prática de discriminação auditiva por meio da identificação da sílaba tônica e, posteriormente, a realização da atividade de ‘listen and repeat’, encontrada na maior parte dos livros da série. Cabe enfatizar que as práticas correspondentes aos aspectos suprasegmentais encontrados nesta coleção não serão o foco do nosso estudo e não serão avaliados neste momento. A segunda parte da seção introduz o estudo do aspecto segmental apresentando três fonemas, /h/, /aɪ/, /i/ aos alunos. Os exercícios “b” e “c”, conforme mostra a Figura 19, demonstram a exposição do segundo estágio pedagógico de pronúncia, de acordo com Celce-Murcia *et al.* (2010), ou seja, primeiramente a atividade promove a descrição visual do segmento seguida de sua identificação com exemplos fornecidos ao aluno. O próximo passo é fazer a discriminação auditiva por meio do contraste perceptual com a utilização do áudio em que os aprendizes ouvem e repetem. A atividade final decorre de uma prática ainda repetitiva, na qual os alunos irão ouvir modelos de frases enfatizando os segmentos estudados e, a partir deste momento, reforçar estas sentenças com foco no fonema alvo tentando seguir o modelo de som apresentado no recurso de áudio. Possivelmente, em sala de aula o professor interviria por meio de ‘feedback’, utilizando principalmente a repetição do modelo introduzido até que os aprendizes fossem capazes de se apropriarem do segmento ensinado. Ao término desta atividade, provavelmente o professor avançaria para a próxima seção sem que houvesse nenhum outro contexto comunicativo para a aplicação prática dos segmentos apresentados, não aproveitando, assim, a oportunidade que a abordagem comunicativa preza que é a língua em uso.

Com tais delimitações em mente, a etapa subsequente foi realizar uma análise quantitativa dos livros da coleção ‘American English File – Second Edition’, com o propósito de identificarmos os exercícios totais de pronúncia considerando o aspecto segmental em cada um dos livros da coleção, bem como o número total de estágios que foram desenvolvidos nas seções de pronúncia. A Tabela 2 mostra os dados quantificados neste estudo:

Tabela 2 - Estágios pedagógicos de pronúncia seguindo-se Celce-Murcia *et al.* (2010) examinados na coleção ‘American English File – Second Edition’

Livros AEF	Exs. Pron. Segmental	Estágio 1²⁹	Estágio 2	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5	Total de Exs. por Estágio
AEF Starter	50	4	42	10	1	0	57
AEF 1	66	10	44	17	3	0	74
AEF 2	60	10	37	8	3	2	60
AEF 3	40	11	28	7	0	2	48
AEF 4	21	2	14	4	0	1	21
AEF 5	12	4	9	2	0	0	15
Total	249	41	174	48	7	5	275

Fonte: O autor

O primeiro volume a ser descrito é o ‘American English File – Starter’, em que, dos contextos de práticas de pronúncia apresentados em suas 29 seções, 21 foram dedicadas exclusivamente às práticas do aspecto segmental. Como pode ser verificado na Tabela 2, 50 atividades trabalharam somente com o aspecto segmental. Dessas, 42 podem abordar o estágio 2, 10 o estágio 3, quatro o estágio 1 e somente uma com o estágio 4, onde nesse estágio em particular, os exercícios criados permitem estabelecer uma comunicação estruturada, propiciando ao aprendiz uma certa liberdade em sua articulação de fala e ser capaz de monitorar a produção do segmento-alvo. Não houve registros de exercícios que aplicassem o estágio 5, o qual trata da prática comunicativa livre com uso do segmento estudado e com *feedback* proporcionado pelos pares ou professor. Pressupomos que a não realização deste estágio se deva ao fato de os alunos não apresentarem ainda uma proficiência comunicativa na língua, o que dificultaria aos aprendizes um uso mais livre do contexto segmental apresentado naquela seção.

²⁹ Cabe ressaltar, que nem sempre o número total de atividades de pronúncia coincide com os estágios comunicativos de pronúncia. Isso se justifica pelo fato de algumas atividades apresentarem mais de um estágio em uma única atividade, ou então a descrição e análise dos fonemas alvo não serem contempladas nas atividades pelos autores do volume.

Outra particularidade que precisa ser mencionada no ensino de pronúncia proposto no volume ‘AEF Starter’ diz respeito às práticas do ‘aspecto suprasegmental’. Apesar de não fazer parte do objeto deste estudo, foi possível observar o emprego em alguns exercícios, práticas com a tonicidade das palavras e frases, entoação, ritmo e outros aspectos prosódicos, os quais empregaram mais os estágios 4 e 5, com a finalidade de proporcionar aos aprendizes uma forma não tão controlada do aspecto suprasegmental. É importante salientar que, de acordo com Barreto e Alves (2012), o trabalho com aspectos suprasegmentais desde os estágios iniciais de aquisição do inglês melhora a inteligibilidade do aluno.

A Figura 20 é uma representação de como os estágios comunicativos de pronúncia de Celce-Murcia *et al.* são organizados no livro ‘American English File Starter’, com a finalidade de compreender como essas etapas ocorrem na seção de pronúncia.

Figura 21 - Estágios de pronúncia analisados no volume ‘AEF Starter’, seguindo-se Celce-Murcia *et al.* (2010)

3 PRONUNCIATION

/z/ and */s/*; plural endings

a (168) Listen and repeat the words and sounds.

 zebra	Brazil zero is he's
 snake	six seven Spain house

b (169) Listen and repeat the plurals.

 zebra	chairs cameras keys bags
 snake	books wallets laptops coats
<i>/ɪz/</i>	watches buses pieces classes

Saying plural nouns

For nouns ending in *ch, sh, s, ss, and x*, we say */ɪz/* for the plural form. -es = */ɪz/* for nouns ending in -ches e.g. watches, -ses, e.g. glasses -xes e.g. boxes, -ces e.g. pieces and -ges e.g. pages, -shes e.g. brushes

c (170) Listen. Say the plurals.  It's a photo.  They're photos.

Fonte: ‘American English File Starter, Unit 3A’ (2013, p. 17)

A seção de pronúncia abordada nessa subunidade tem por objetivo trabalhar com os fonemas consonantais */s/* e */z/*, além de trabalhar com as formas plurais aplicadas aos substantivos na LI. Desta forma, o exercício “a” trabalha com o auxílio de uma ilustração evidenciando os principais fonemas, e logo após foca em práticas de ‘ouvir e repetir’ que conjecturam o estágio 2 proposto por Celce-Murcia *et al.* (2010). O exercício “b” trabalha com a forma morfológica de formação de plurais, mostrando a realização de */s/*, */z/* e */ɪz/*. Com isso a atividade propõe a mesma estratégia executada anteriormente, configurando

assim novamente o estágio 2. Embora não faça parte explícita do exercício, o estágio 1 é apresentado na seção após o desenvolvimento do exercício “b” por meio da descrição e análise da configuração de uso dos fonemas na formação de plural. O último exercício abordado na seção foi o exercício “c”, configurado pela possibilidade de aplicação do estágio 3, ou seja, o desenvolvimento de uma prática controlada, na qual os aprendizes ouvem uma frase com elementos em uma sentença no singular, devendo alterá-los posteriormente para sua forma plural. A relevância de proposta desse exercício continua sendo a ênfase aos fonemas /s/, /z/ e /ɪz/.

O próximo volume examinado foi o ‘American English File 1’, que apresentou 30 unidades com práticas explícitas de pronúncia, dessas 20 unidades trabalharam diretamente com aspectos segmentais, totalizando 66 atividades. Em comparação com seu predecessor, o ‘AEF Starter’, no ‘AEF 1’, houve um aumento no número de exercícios ofertados, o que demonstra uma atenção maior para que o aprendiz possa consolidar os segmentos fonéticos apreendidos previamente. Dos estágios comunicativos de pronúncia propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010), novamente o estágio 2 destacou-se por ser o mais utilizado com 44 registros; o estágio 3 aparece em segundo com 17 registros; em terceiro aparece o estágio 1 com 10 e, para finalizar, o estágio 4 apresentou 3 registros. Não houve nenhum registro de práticas de pronúncia do estágio 5 no ‘AEF 1’. Surpreendeu-nos a ausência de atividades que pudessem estar relacionadas a esse estágio já que a partir deste nível de aprendizado, os alunos costumam ter um conhecimento mais robusto da língua inglesa e, conseqüentemente, possuem um conhecimento prévio dos principais fonemas estudados no volume anterior. Por tal razão, esperávamos que o ‘AEF 1’ propiciasse aos aprendizes situações mais comunicativas de pronúncia com a aplicação dos segmentos fonéticos trabalhados.

Como forma de exemplificação das práticas de pronúncia do aspecto segmental do volume ‘American English File 1’, na Figura 21, apresentamos alguns exemplos dos estágios propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010) retirados deste volume.

Figura 22 - Estágios de pronúncia analisados no volume ‘AEF 1’, seguindo-se Celce-Murcia *et al.* (2010)

3 PRONUNCIATION third person -s

a How do you pronounce these plural nouns?
books keys watches

b 2 5)) Listen and repeat the third person verb forms.

/s/ She speaks Spanish.
 He drinks coffee.
 She cooks every day.

/z/ It rains a lot.
 He has a cat.
 She does homework.
 He goes to the movies on Friday night.

/ɪz/ He watches TV.
 The movie finishes in a minute.
 The weather changes a lot.

c 2 6)) Listen. Change the sentence.
)) I live in an apartment. She.
 She lives in an apartment.

d Tell your partner six true things about you: three ⊕ and three ⊖. Choose verb phrases from p.153 Vocabulary Bank Verb phrases.
 I play the guitar. I don't wear glasses.

e Change partners. Tell your new partner the six things about your old partner.
 Eva plays the guitar. She doesn't wear glasses.

Fonte: ‘American English File 1, Unit 3A’ (2013, p. 20)

Como podemos observar na Figura 21, o exercício “a” trabalha com conhecimento prévio do aprendiz, levando-se em conta que ele já tenha trabalhado com os fonemas /s/, /z/ e /ɪz/ na articulação de substantivos plurais na LI, no qual ele articula os fonemas refletindo e explicando o funcionamento dos mesmos. Essa prática equivale ao estágio 1. Embora não haja nesta etapa a descrição e análise explícita do tópico de pronúncia, consideramos que o estágio 1 está presente, tendo em vista que no exercício “a”, ou seja, em ‘How do you pronounce these plural nouns?’, espera-se que o professor e os alunos discutam sobre o plural dos substantivos e que, portanto, haja a sistematização deste tópico. O exercício “b” trabalha com os fonemas alvos por meio da abordagem de ‘ouvir e repetir’, reforçando os segmentos alvos, prática proposta pelo estágio 2. No exercício “c”, os alunos ouvem uma sentença e precisam responder repetindo a mesma sentença, porém alterando o sujeito da oração e a conjugação do verbo que passará a exibir a forma plural. Este é um tipo de atividade controlada que corresponde ao estágio 3 e funciona como um meio de ativar a consciência fonética-fonológica do aprendiz. O exercício “d” propõe que o aprendiz utilize uma comunicação estruturada na qual ele faz uso do vocabulário já ensinado anteriormente, porém adaptado a sua realidade expressando-a em três situações positivas e três negativas ao seu colega. Essa prática corresponde ao estágio 4. No exercício “e”, o aprendiz irá relatar a um novo parceiro de prática comunicativa o que

aprendeu com seu predecessor, repetindo as mesmas sentenças, porém utilizando a terceira pessoa do singular e, conseqüentemente, conjugando os verbos no plural ou usando o auxiliar do presente simples no singular. Essa atividade corresponde ao estágio 3 elaborado por Celce-Murcia *et al.* (2010). Cabe salientar que, neste volume, em comparação com o AEF Starter, existe a presença de mais atividades que contemplem o estágio 1, ou seja, 10 em contraste com as quatro examinadas no nível anterior. Com relação ao estágio 2, há praticamente a mesma quantidade de exercícios, isto é, 44 no 'AEF 1' e 42 no 'AEF Starter'. No que tange ao estágio 3, também há um aumento importante de atividades de pronúncia, já que no 'AEF 1' há 17 exercícios em contraste com 10 exercícios no nível anterior. Com isso, fomos capazes de registrar um total de 74 exercícios relacionados aos estágios comunicativos de pronúncia no 'AEF 1'.

O outro livro da coleção que analisamos foi o 'American English File 2'. Este material é composto de 16 unidades com práticas explícitas de pronúncia, apresentado um total de 60 atividades. Em comparação com seu antecessor, o 'AEF 1', este volume tem um pequeno decréscimo no total de atividades do aspecto segmental. Consideramos que isto ocorra devido às práticas realizadas anteriormente com o aspecto segmental, e uma maior ênfase no aspecto suprasegmental em atividades voltadas para exercícios com a sílaba tônica, ritmo, entoação e aspectos prosódicos que trabalhem mais no âmbito da sentença. De acordo com o que foi analisado sobre o emprego dos possíveis estágios comunicativos de pronúncia propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010), o estágio 2 caracterizou-se por ser o mais recorrente no volume com um total de 37 registros. O estágio 1 apresentou 10 registros, seguido pelo estágio 3 que totalizou oito registros. O estágio 4 teve apenas três ocorrências, contudo, o 'AEF 2' mostrou pela primeira vez duas ocorrências do estágio 5, pressupondo práticas comunicativas de pronúncia do aspecto segmental de forma livre; ou seja, nestas atividades os aprendizes têm a chance de praticar os segmentos fonéticos alvos de forma menos estruturada com foco na fluência do tópico proposto. Acreditamos que atividades que contemplem o estágio 5 deveriam ser mais comumente encontradas nos volumes com proficiência mais elevada, mas isso não foi observado em nossa análise.

Na figura 22 observaremos como foi estruturada a seção de pronúncia, apresentando exemplos dos estágios comunicativos de pronúncia nela encontrados.

Figura 23 - Estágios de pronúncia analisados no volume ‘AEF 2’, seguindo-se Celce-Murcia *et al.* (2010)

4 PRONUNCIATION & SPEAKING

/ʌ/, /u/, /aɪ/, and /ɛ/

a Cross out the word with a different pronunciation.

	up	enough	much	none	busy
	boot	few	should	too	food
	bike	try	diet	little	like
	egg	many	any	healthy	water

b (254) Listen and check. Practice saying the words.

c Ask and answer the questions with a partner. Say why.

Do you think you read enough? (Not really. I only read school textbooks, not for pleasure.)

Do you think you...?

- read enough
- eat enough fruit and vegetables
- play enough sports or exercise enough
- drink enough water
- have enough free time
- eat too much fast food
- spend too much time online
- spend too much money on things you don't need
- work or study too many hours
- have too many clothes
- do too much housework
- get too much homework

Fonte: ‘American English File 2, Unit 5C’ (2013, p. 41)

Conforme é mostrado na Figura 22, a seção de pronúncia da unidade 5C do ‘AEF 2’ inicia com a apresentação visual dos fonemas que irão ser trabalhados, neste caso os fonemas vocálicos /ʌ/; /u/; /aɪ/; /ɛ/. A proposta do primeiro exercício é realizar a análise discriminativa dos sons dos fonemas, excluindo-se aquele que não pertencesse ao grupo examinado. A próxima atividade destina-se simplesmente conferir se opção feita pelo aprendiz estava correta e se encerra com a prática de ‘ouvir e repetir’ que caracteriza o estágio 2. A atividade “c” configura-se por uma prática comunicativa livre representada pelo estágio 5. A atividade proposta tem como objetivo introduzir perguntas para posterior discussão nos quais os fonemas alvo estão indiretamente conectados com as respostas dos aprendizes, propiciando que eles as retomem e respondam de forma menos estruturada, articulando assim a fluência dos sons apreendidos anteriormente de maneira implícita na atividade.

Ao compararmos o ‘AEF 1’ com o ‘AEF 2’ podemos notar que há uma pequena diminuição de exercícios que contemplem o estágio 2 (37 para o ‘AEF2’ e 44 para o ‘AEF1’), diminuindo consideravelmente também os exercícios que tratam do estágio 3 (8 para o ‘AEF 2’ e 17 para o ‘AEF 1’). No entanto, conforme já relatamos, diferentemente dos volumes anteriores, neste volume aparecem dois exercícios que contemplam o estágio 5. Foi verificado assim um total de 60 exercícios relacionados aos estágios comunicativos de pronúncia no ‘AEF 2’.

O quarto volume da série a ser examinado foi o ‘American English File 3’, que possui 35 subunidades que empregam práticas de pronúncia explícita. Dessas, 10 trabalharam com atividades do aspecto segmental, totalizando 40 exercícios. Em comparação com o volume anterior, este livro também teve uma redução, e desta vez acentuada, no número de atividades que abordam práticas de pronúncia do aspecto segmental. Mesmo possuindo seções de pronúncia na maioria das subunidades do material, o foco das atividades volta-se mais para o aspecto suprasegmental do que atividades com fonemas específicos, tendo em vista que a maioria deles já foi abordada previamente nos volumes anteriores. Da análise realizada no ‘AEF 3’, no que concerne os estágios comunicativos de pronúncia propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010), o estágio 2 se destaca com o maior número de registros, exibindo um total de 28. O segundo estágio que apresenta mais ocorrências é o 1, com um total de 11 registros. Ocupando a terceira posição surge o estágio 3 com sete registros, e o estágio 5 destacando apenas duas ocorrências de prática comunicativa. Diferentemente dos outros volumes, este foi o primeiro material que não abordou o estágio 4, o qual trata das práticas guiadas com comunicação estruturada.

Com a finalidade de ilustrar os procedimentos dos estágios comunicativos de pronúncia propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010) mostramos na Figura 23 uma seção de pronúncia do aspecto segmental retirada do volume ‘AEF 3’.

Figura 24 - Estágios de pronúncia analisados no volume ‘AEF 3’, seguindo-se Celce-Murcia *et al.* (2010)

2 PRONUNCIATION & SPEAKING

the letter *u*



The letter *u*

The letter *u* is usually pronounced /yu/, e.g., *usually* or /ʌ/, e.g., *lunch* and sometimes /u/, e.g., *true*, or /ʊ/, e.g., *put*.

a Put the words in the correct column.

full future lunch music nun put rude rules
student study subject true uniform university

			/yu/

b (4.6)) Listen and check. Practice saying the words.
Why do we say *a university* but *an umbrella*?

c (4.7)) Listen and write four sentences.

d Interview your partner using the questionnaire.
Ask for more information.

YOUR EDUCATION

- What kind of high school / you go to?
- / you like it?
- How many students / there in each class?
Do you think it / the right number?
- How much homework / you usually have?
- / you think it / too much?
- / you have to wear a uniform? /
you like it? Why (not)?
- / your teachers too strict or not
strict enough? Why? What kind
of discipline / they use?
- / students behave well?
- Which subjects / you good and bad at?
- Which / your best and worst subject?



(What kind of high school did (do) you go to?

Fonte: ‘American English File 3, Unit 7A’ (2013, p. 64)

Como pode ser observado na Figura 23, a seção de pronúncia tem por objetivo focar no emprego do grafema ‘u’, iniciando sua prática com a descrição e análise dos fonemas que são variantes fonéticas desta vogal. Nesta atividade, portanto, fica explícita a manifestação do estágio 1 proposto por Celce-Murcia *et al.* (2010) no momento em que esclarece a distinção dos sons dos segmentos apresentados por este grafema. Terminada a descrição e análise dos fonemas vocálicos /u/; /ʌ/; /ʊ/ e /yu/, a atividade “a” é apresentada por meio da classificação de palavras de acordo com o fonema vocálico com base na análise realizada anteriormente, portanto, esta atividade corresponde ao estágio 2. A prática seguinte, ou seja, atividade “b”, envolve dois estágios realizados dentro de um mesmo exercício. Em um primeiro momento os aprendizes devem conferir suas respostas por meio de áudio e posteriormente repetir essas palavras para consolidar os fonemas vocálicos estudados, prática essa que corresponde ao estágio 2. Posteriormente a atividade pede ao aprendiz que explique por que existe diferença no uso do artigo indefinido da LI ‘a’ ou ‘an’ antes da vogal ‘u’. Esse exercício corresponde ao estágio 1 e tem o propósito de fazer com que o aprendiz reflita sobre o uso de um tópico sintático, previamente explicado, dentro de

um aspecto fonético-fonológico. O exercício “c” configura-se por uma atividade de prática controlada, estágio 3, em que os alunos ouvem quatro sentenças e devem escrevê-las, exercício similar a um ditado. A proposta neste exercício, além oferecer uma atenção especial aos fonemas anteriormente estudados, é de que os alunos tenham a capacidade de distinguir os sons praticados previamente e ao ouvirem as sentenças transfiram por meio da forma escrita as frases proferidas no áudio como forma de perceber as diferenças dos diferentes segmentos vocálicos consolidados nesta subunidade. A última atividade aborda a prática comunicativa referente ao estágio 5, cuja finalidade neste exercício, além de retomar aspectos gramaticais previamente desenvolvidos, propõe direcionar os aprendizes para que utilizem os fonemas praticados nas atividades anteriores e o apliquem de forma livre e inconsciente de maneira menos estruturada. Cabe salientar que, neste volume, quando comparado com o ‘AEF Starter’, percebe-se a presença de mais atividades que contemplem o estágio 1, ou seja, 10 em contraste com quatro do nível anterior. Com relação ao estágio 2, há praticamente a mesma quantidade de exercícios, isto é, 44 no ‘AEF 1’ e 42 no ‘AEF Starter’. No que tange ao estágio 3, também há um aumento relevante de atividades de pronúncia, já que no ‘AEF 1’ há 17 exercícios em contraste com 10 exercícios do nível anterior.

No que diz respeito aos exercícios propostos no ‘AEF 3’, ao contrastarmos com o ‘AEF 2’, houve um pequeno aumento de exercícios que abrangem o estágio 1, ou seja 11 no ‘AEF 3’ e 10 no ‘AEF 2’, porém houveram diminuições de atividades no estágio 2, isto é, 28 no ‘AEF 3’ e 37 no ‘AEF 2’. O estágio 3 apresenta sete registros no ‘AEF 3’ e oito no ‘AEF 2’, enquanto no estágio 4 não houve ocorrências presentes no ‘AEF 3’, porém três são exibidas no ‘AEF 2’. O estágio 5 contempla duas atividades para ambos os volumes ‘AEF 3’ e ‘AEF 2’. O livro ‘AEF 3’ apontou um total de 48 exercícios relacionados aos estágios comunicativos de pronúncia.

O quinto volume examinado foi o ‘American English File 4’, o qual apresenta contextos de práticas de pronúncia em todas suas seções. Nessas, seis subunidades foram dedicadas unicamente às práticas do aspecto segmental. Observando a Tabela 2, 21 atividades trabalharam exclusivamente com o aspecto segmental, demonstrando um decréscimo importante nas atividades com práticas desse aspecto. Das atividades consolidadas no volume, 14 abordaram o estágio 2, quatro o estágio 3, três o estágio 1 e houve apenas uma ocorrência do estágio 5 no volume. Novamente, o estágio 4 não foi

contemplado nas práticas de pronúncia comunicativa propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010).

Na Figura 24 mostramos exemplos dos estágios comunicativos de pronúncia de Celce-Murcia *et al.* (2010) são encontrados no livro ‘American English File 4’.

Figura 25 - Estágios de pronúncia analisados no volume ‘AEF 4’, seguindo-se Celce-Murcia *et al.* (2010)

6 PRONUNCIATION

vowel sounds



Vowel sounds

Some English vowel sounds are fairly similar and might be confusing. Practice distinguishing them.

- a (1.50)) Look at the pairs of sound pictures below. Put two words from the list in each column. Listen and check.

awful checked cotton dotted hooded
jeans leather linen long loose patterned
sandals sleeveless slippers suit wool

 boot	 bull	 tree	 fish
 egg	 cat	 clock	 saw

- b ➤ p.166 Sound Bank. Look at the typical spellings for these sounds.

- c Practice saying these phrases.

- a loose linen suit
- pink silk slippers
- a pale gray suede jacket
- a green sleeveless T-shirt
- a trendy denim vest
- blue suede shoes



Fonte: ‘American English File 4, Unit 2B’ (2013, p. 21)

A seção de pronúncia do volume ‘AEF 4’, conforme mostrado na Figura 24, inicia suas práticas com uma breve explanação sobre as vogais do inglês justificando o quão similares e confusas elas podem ser e a necessidade de práticas que consolidem estas diferenças. Com isso, a proposta da atividade “a” é apresentar os fonemas que serão abordados, neste caso os fonemas vocálicos com distinção de pares mínimos /u/ e /ʊ/; /i/ e /ɪ/; /ɛ/ e /æ/; /ɑ/ e /ɔ/. Posteriormente, a atividade de contraste e discriminação dos fonemas vocálicos será realizada por meio da classificação em um quadro de palavras que possuem os fonemas vocálicos alvo, e, em seguida, com a correção por intermédio do áudio e a possível repetição das palavras, será realizada práticas de distinção auditiva desses fonemas. Esta atividade caracteriza-se pelo estágio 2. O próximo exercício também se trata de uma atividade discriminativa de sons, no qual o professor pode explorar de forma controlada os sons praticados anteriormente por meio da quadro de sons vocálicos que

consta no volume ‘AEF 4’ na p. 116, onde se propõe revisitar esses fonemas por meio de exemplos fornecidos pelo livro. Esta prática também corresponde ao estágio 2. Para concluir a seção, é proposta uma atividade controlada em que os aprendizes irão articular as sentenças propostas, focando no fonema vocálico principal, com o objetivo de permitir que o aprendiz tenha atenção especial na pronúncia dos fonemas estudados. Portanto, a atividade em questão se refere ao estágio 3. Infelizmente, a atividade se encerra nela mesma não havendo um propósito mais específico além de articular sentenças prontas sem que haja uma participação efetivamente mais comunicativa e autônoma do aprendiz quanto à prática de pronúncia.

Ao analisarmos o volume ‘AEF 4’, constatamos que houve uma relevante diminuição nos exercícios que contemplam quase todos os estágios de práticas de pronúncia. Por exemplo, no estágio 1 registraram 11 para o ‘AEF 3’ e três para o ‘AEF 4’; no estágio 2 o valor apresentado cai para a metade, ou seja, 11 para o ‘AEF 3’ e três para o ‘AEF 4’; no estágio 3 foi encontrado sete ocorrências para o ‘AEF 3’ e quatro para o ‘AEF 4’; no estágio 5 houve dois registros para o ‘AEF 3’ e um para o ‘AEF 4’. Contudo, diferentemente do que havia acontecido com o ‘AEF Starter’, ‘AEF 1’ e o ‘AEF 2’, os quais apresentavam algumas atividades com o estágio 4, tanto o ‘AEF 3’ e o ‘AEF 4’ não apresentaram nenhum tipo de exercício que contemplasse esse estágio. Houve um total de 21 exercícios apontados com relação aos estágios comunicativos de pronúncia no ‘AEF 4’.

O último volume a ser investigado é o ‘American English File 5’, e que possui um total de 20 subunidades. Das subunidades trabalhadas com pronúncia explícita do aspecto segmental, apenas quatro disponibilizaram práticas envolvendo segmentos fonéticos. Nota-se, portanto, um decréscimo relevante neste tipo de prática, tendo sido registrado somente 12 exercícios no volume, caracterizando-se por apresentar um foco maior em práticas do aspecto suprasegmental do que a do segmental. Este fato pode ser justificado pelo nível avançado de proficiência existente no livro e a quantidade anterior de exercícios com enfoque no aspecto segmental já tendo sido abordado nos volumes anteriores. No que confere aos estágios de pronúncia compilados neste volume, o estágio 2 consolida-se como o mais usado exibindo nove exercícios; o estágio 1 aparece depois com quatro exercícios, seguido pelo estágio 3 somente com dois exercícios. Não houve ocorrências dos estágios 4 e 5, o que nos causa uma certa surpresa, pois, em um nível avançado de LI, esses estágios poderiam ter sido mais bem explorados mesmo no tocante às práticas de pronúncia do aspecto segmental.

Exemplos de práticas de pronúncia do aspecto segmental do volume ‘American English File 5’, podem ser verificados na Figura 25, cujas atividades contemplam estágios propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010).

Figura 26 - Estágios de pronúncia analisados no volume ‘AEF 5’, seguindo-se Celce-Murcia *et al.* (2010)

2 PRONUNCIATION sounds and spelling:

/ʃ/, /tʃ/, /ʒ/, /dʒ/

- a Look at the words below from **Vocabulary & Listening**. Decide what sounds the pink letters make, and write the words in the right column.

addiction	anxious	arrangement	attachment	century
conclusion	condition	crucial	decision	engaged
journalist	message	obsession	occasion	officially
pleasure	pressure	surgery	switched	technician

- b 25)) Listen and check. Practice saying the words.

- c Now practice saying these sentences.

- 1 Addictions and obsessions can make you anxious.
- 2 We need to make some crucial decisions in the near future.
- 3 It's a pleasure to attend this social occasion.

Fonte: ‘American English File 5, Unit 6B’ (2013, p. 59)

Na Figura 25 podemos constatar uma atividade similar àquela mostrada no volume do ‘AEF 4’, que inicia com o foco nos fonemas consonantais /ʃ/, /tʃ/, /ʒ/ e /dʒ/. O exercício proposto tem como finalidade realizar o contraste discriminativo dos segmentos em questão por meio de conhecimento prévio e classificação dos mesmos em suas respectivas colunas, de acordo com sua distinção sonora. Esta atividade corresponde ao estágio 2 proposto por Celce-Murcia *et al.* (2010). O próximo exercício refere-se a uma atividade básica de ‘ouvir e repetir’ as palavras praticadas no exercício anterior, caracterizando-se também pelo estágio 2. A seção de pronúncia encerra-se com um exercício de aplicação controlada no qual os alunos enunciam sentenças já elaboradas, com enfoque nos fonema consonantais previamente estudados, com a finalidade de monitorar a articulação desses com a finalidade de memorizar a pronúncia dos fonemas já praticados, constituindo esta atividade como estágio 3. Infelizmente, o exercício se encerra nele mesmo não havendo um propósito mais específico além do que articular sentenças prontas sem que haja uma participação mais comunicativa e autônoma do aprendiz quanto à prática de pronúncia. Esta é uma atividade que tem sua conclusão sem nenhuma outra proposta que dê prosseguimento a uma prática mais livre de pronúncia ou oportunize aos estudantes maneiras para que sejam capazes de exercitar os aspectos fonético-fonológicos apreendidos durante a seção.

Quando comparado aos outros volumes da série, o ‘AEF 5’ foi o que menos apresentou práticas com os estágios de pronúncia sofrendo um decréscimo não tão considerável quanto o seu predecessor, mas mesmo assim, números que demonstram a diminuição considerável dos estágios propostos em relação aos outros livros. Isto posto, verificamos neste volume, em comparação com o ‘AEF 4’, a diminuição de atividades que abordem o estágio 1, ou seja, quatro em contraste com duas do nível anterior. No que se refere ao estágio 2, há um decréscimo na quantidade de exercícios propostos, ou seja, nove no ‘AEF 5’ e 14 no ‘AEF 4’. No que tange ao estágio 3, mantém-se a diminuição de atividades de pronúncia, pois no AEF 5 há dois exercícios, ao passo que há quatro exercícios no nível anterior. Os estágios 4 e 5 não foram abordados no ‘AEF 5’, ao passo que no ‘AEF 4’, somente o estágio 4 apresentou uma atividade e, o estágio 5, também coincidiu ao não registrar ocorrência de atividades. O livro ‘AEF 5’ assinalou um total de 15 exercícios relacionados aos estágios comunicativos de pronúncia.

4.5 Tipos de atividades e recursos aplicados na coleção ‘American English File - Second Edition’

Considerando a coleção analisada, quanto aos recursos aplicados para o trabalho com os aspectos fonético-fonológicos do inglês, verificamos que todas as seções de pronúncia do ‘American English File – Second Edition’ empregam áudios com o fonema alvo a ser praticado, bem como exemplos ilustrados que serviram de modelo a ser replicado, utilização de desenhos e símbolos fonéticos dos segmentos com a finalidade de serem estudados e aplicação de cores ou elementos gráficos que auxiliam o aprendiz a notar as diferenças entre os sons que serão produzidos. As principais atividades realizadas na coleção ocorrem de forma mecanicista como ‘listen and repeat’, encontrado em todos os exercícios que trabalham com o aspecto segmental. Outros exercícios que são introduzidos apresentam tarefas como distinguir sons, ouvir uma sentença e produzi-la de maneira similar, destacando o segmento alvo, utilização de diálogos, discriminação de qual fonema específico está sendo utilizado, descrição de figuras, perguntas orientadas para obtenção de respostas dentro do modelo do segmento estudado, assim como recontar histórias ou diálogos previamente ensaiados com foco no segmento já desenvolvido.

Ao longo da análise realizada em toda coleção do ‘American English File – Second Edition’, foram examinados quais tipos de atividades teriam sido mais comumente

aplicadas nas práticas de pronúncia do aspecto segmental. De todos os volumes averiguados, as atividades de ouvir e repetir, junto com a análise de pares mínimos e discriminativa de fonemas destacaram-se por serem aquelas que normalmente apareceram em todas as práticas de pronúncia, incluindo os volumes de níveis mais avançados nos quais os alunos, a princípio, já deveriam possuir conhecimento destes segmentos. Outras atividades que surgiram frequentemente durante a pesquisa foram práticas onde os aprendizes primeiramente deveriam ouvir palavras ou segmentos, e a tarefa seguinte demandaria a decodificação destes sons por meio da escrita como forma de identificação do segmento alvo. De maneira similar a essas atividades, verificamos práticas que incluíam simples exercícios de ouvir e responder, ouvir sentenças e realizar uma paráfrase, ouvir sobre tópicos genéricos e expressar sentenças verdadeiras sobre si mesmo, e perceber diferenças na pronúncia de palavras em sentenças/diálogos corrigindo o que foi declarado pelo interlocutor do áudio. Atividades que possuíram uma prática mais controlada foram constatadas por meio de práticas estruturadas, normalmente executadas em pares ou grupos de alunos, tais como descrever figuras, recontar histórias/narrativas, relatar informações previamente obtidas e substituir palavras-chave por outras que tivessem o significado similar àquelas articuladas.

No decorrer do desenvolvimento dos volumes mais avançados era esperado que os estágios com práticas comunicativas de pronúncia surgissem mais frequentemente, porém isso não aconteceu com a regularidade que foi conjecturado. Além de apresentar poucas atividades comunicativas, raras foram as que concentraram suas práticas nos estágios 4 e 5 de Celce-Murcia *et al.* (2010). Alguns exemplos desses exercícios apresentaram discussões sobre um tema previamente proposto, atividades comunicativas livres, análise do fonema alvo em conjunto com o significado dessas palavras, responder questionários, identificação dos fonemas por meio de conhecimento prévio, e contraste explicativo dos fonemas mais comuns trabalhados na unidade de ensino.

Com isso concluímos a análise e compilação geral dos dados que envolveram a coleção ‘American English File – Second Edition’. O estudo começou primeiramente traçando um diagnóstico geral que envolveu um esboço das características de organização e estrutura da elaboração dos volumes na apresentação das seções de pronúncia do material. Posteriormente, dedicamos nossa atenção em realizar uma avaliação da relevância dos segmentos abordados nos volumes do material, bem como possíveis lacunas existentes aos conteúdos ou atividades de pronúncia voltados ao aprendiz brasileiro. Em

seguida, refletimos sobre os possíveis processos de transferências relativos ao aprendiz brasileiro, que podem ser aplicados nas atividades presentes nas seções de pronúncia. A próxima etapa foi abarcar a possibilidade por parte do professor da aplicação didática dos cinco estágios comunicativos exibidos em atividades de pronúncia que poderiam ser empregados no aprimoramento da fluência, acurácia e inteligibilidade do estudante brasileiro de LI. Para finalizar este capítulo, observamos os recursos utilizados ao longo da coleção e que auxiliam o aprendiz em seu trabalho com os aspectos fonético-fonológicos do inglês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de pronúncia, normalmente negligenciadas no ensino comunicativo de língua inglesa, reforçam a preocupação que precisa ser dispensada no que diz respeito à aquisição de uma língua adicional. Dentre os materiais didáticos que já trabalhamos em sala de aula de LI como o ‘American Headway’ (Ed. Oxford), ‘Smart Choice’ (Ed. Oxford), ‘American Inside Out’ (Ed. Macmillan), ‘Touchstone’ (Ed. Cambridge) e o ‘English Result’ (Ed. Oxford), percebemos que a coleção ‘American English File – Second Edition’ mostrou ser o material mais completo quanto ao ensino de pronúncia. Esse material exibiu uma ampla variedade de atividades com aspectos fonético-fonológicos, destacando-se de outros manuais de LI para aprendizes de língua adicional, sendo capaz de abordar de forma relevante aspectos prosódicos segmentais e suprasegmentais em uma diversidade de contextos de uso real da língua. Além disso, o material oferece uma clara organização dos tópicos de pronúncia a serem abordados, desde sua elaboração ao ser apresentada no sumário da coleção até a disposição estrutural das seções dentro das subunidades, chamando a atenção do aprendiz por meio de propostas audiovisuais, e em alguns casos, com a explanação do funcionamento do aspecto prosódico a ser desenvolvido, indicando a necessidade de um maior cuidado em sua produção articulatória.

Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito à opção pessoal pela seleção do material de LI analisado nesta pesquisa. Esta preferência não decorreu somente da riqueza do fornecimento de conteúdos referentes aos estudos de pronúncia em manuais de inglês encontrados neste material, ou em um interesse pessoal pela escolha do sotaque da LI a ser pesquisada, neste caso a americana. Na verdade, a coleção averiguada neste trabalho também dispõe de uma variante britânica, com características semelhantes à sua contraparte americana. Desta maneira, a preferência pela versão americana decorreu do fato de estarmos trabalhando atualmente com essa coleção e já possuímos experiência acumulada ao longo dos anos com a proposta didático-pedagógica contida em seus volumes. Consequentemente, isto nos auxiliou a refletir e discutir muitas situações que envolvem o tratamento de fenômenos linguísticos produzidos pelos aprendizes brasileiros derivados de suas articulações fonético-fonológicas no ambiente de ensino em sala de aula. Como resultado, essas experiências pedagógicas adquiridas no decorrer de nosso estudo, incentivaram-nos a compreender e ponderar sobre as atividades comunicativas presentes em seções de pronúncia da coleção e como abordar a concepção elaborada pelos autores no

que tange especialmente às práticas de pronúncia propostas no material. Essa análise pode também auxiliar o aluno a desenvolver uma melhor inteligibilidade e acurácia no momento da comunicação com outros usuários da língua, sejam eles nativos ou não nativos.

Entretanto, para reforçarmos que a questão do ‘sotaque’ não deve ser considerada um estigma de preferência de uma variante em relação a outra, adotamos nesta dissertação a concepção de ‘Inglês como *Lingua Franca*’, já que nos dias atuais, o número de falantes não nativos supera em grande parte os nativos de LI, e acreditarmos que o inglês se tornou um idioma de patrimônio global, e que tem nessa visão o suporte de autores como Kachru (1989), Phillipson (1992), Pennycook (1994), Seidlhofer (1996), Crystal (1997, 2005), Graddol (1997), Jenkins (2000, 2002), entre tantos outros. Para os autores, o uso da língua inglesa está mais voltado para sua utilização como língua internacional ou global, que busca uma inclusão social e cultural, além de ser a língua de contato no meio político, econômico, científico e, mais recentemente, tecnológico, que busca estreitar ainda mais os laços e fronteiras entre países, buscando a integração e cooperação entre os povos. Sendo assim, o ‘Inglês como *Lingua Franca*’ tem seu maior foco no desenvolvimento de aspectos linguísticos como a inteligibilidade e a comunicabilidade da língua, renunciando a práticas que privilegiem o foco baseado no sotaque nativo, e dando ênfase a práticas que se concentram em situações de uso reais para que os aprendizes possam ter sucesso em suas interações em ambientes internacionais.

Deste modo, para que conseguíssemos cumprir o objetivo geral, e fôssemos capazes de responder às questões norteadoras propostas neste estudo, começamos esta descrição pelo primeiro objetivo específico, o qual propunha verificar se havia exercícios de pronúncia nas unidades da coleção ‘American English File – Second Edition’, tendo como primeira averiguação o próprio sumário do material apresentando conteúdos que correspondem à pronúncia. Em um primeiro momento, realizamos a análise do sumário de todos os livros da coleção, nos quais apresentam as seções que serão trabalhadas na unidade compostas por ‘Grammar’, ‘Vocabulary’ e ‘Pronunciation’. Observamos que em todas elas havia algum tipo de prática de pronúncia, seja no trabalho com o aspecto segmental ou suprasegmental. Contudo, ao analisarmos cada subunidade separadamente, constatamos que no volume ‘AEF Starter’, a subunidade ‘Practical English 3’, e o ‘AEF 2’, a subunidade 12C, não apresentaram nenhum tipo de exercício com pronúncia. Levando-se em conta que foram verificadas 162 subunidades, ter encontrado somente duas subunidades que não apresentassem práticas de pronúncia explícita representa um dado

significativamente baixo e animador, pois nos faz acreditar a preocupação dispensada dos autores na elaboração de atividades que privilegiem o ensino de pronúncia no decorrer da coleção examinada.

O segundo objetivo específico concerne aos tipos de exercícios de pronúncia que foram propostos nas subunidades referentes a conteúdos e segmentos abordados, tomamos como base inicial de consulta o volume ‘AEF Starter’, por abarcar uma série de segmentos, consonantais e vocálicos, e, a partir desse material, começamos a identificar quais elementos eram adicionados, mantidos ou retirados das práticas de pronúncia com o aspecto segmental. Portanto, no primeiro livro da série identificamos que os segmentos consonantais abordados foram /h/, /ʃ/, /tʃ/, /z/, /s/, /ð/, /k/, /w/, /v/, /dʒ/, /g/, /y/, /θ/, /ŋ/, /d/ e /t/, os segmentos vocálicos monotongos /i/, /ɪ/, /ɛ/, /u/, /æ/, /ə/, /ʌ/, /ɔ/, /ɑ/ e /ʊ/, os segmentos ditongos /ou/, /ei/, /ai/, /au/ e /ɔi/, e os segmentos de vogais em conjunção com uma consoante /ɑr/, /ɪz/, /ʊr/, /ər/, /ɔr/, /ɛr/, /ɪr/ e /ɪd/. No decorrer dos volumes da coleção, houve a demissão ou reinserção de segmentos que já haviam sido estudados e verificamos pouquíssimas ocorrências de inclusão de novos segmentos além dos segmentos base citados previamente, como por exemplo, o segmento consonantal /ʒ/, e a inclusão dos únicos segmentos compostos por consoante e vogal: /yu/, /ðə/ e /ði/. No âmbito dos segmentos consonantais, não foram abordados em nenhum momento da coleção as plosivas /p/ e /b/, a fricativa /f/, as nasais /m/ e /n/ e as líquidas /l/ e /r/. Quanto aos segmentos vocálicos, todos eles, sem restrição, foram abordados em algum momento nos volumes da coleção ‘AEF’. Foi possível notar um decréscimo acentuado nas práticas de pronúncia do aspecto segmental a partir do volume ‘AEF 3’, com uma diminuição na apresentação dos segmentos em geral, dando ênfase recorrente aos segmentos consonantais /ʒ/, /ʃ/, /tʃ/, /dʒ/, /z/, /s/, /d/ e /t/, e os grupos vocálicos que se mantiveram presentes ao longo do estudo com o material. Conforme o nível de proficiência do material progredia, notamos um foco maior em práticas com o aspecto suprasegmental, e uma redução significativa nas práticas de pronúncia com o aspecto segmental. Quanto às atividades envolvidas em práticas de pronúncia do aspecto segmental, a maior parte delas concentrou-se em exercícios mecanicistas de ‘listen and repeat’, seguindo normalmente um modelo produzido pelo áudio do material, com a utilização por meio de análise de pares mínimos e discriminativa de fonemas. O principal objetivo destas atividades era fazer com que o aprendiz memorizasse os fonemas da língua-alvo e, desta forma, possibilitasse que ele fosse capaz de perceber as diferenças entre pares mínimos que possuem sons similares

entre si. Outros exemplos de exercícios que foram observados, mas que não surgiram de forma tão recorrente foram os seguintes: ouvir frases e escrevê-las, ouvir frases e fazer alterações em palavras chaves que causem problemas de sentido, práticas de interação que envolviam trabalhos dos alunos em pares ou grupos por meio de ‘ouvir e reportar’, descrição de figuras e recontar histórias, entre outros exemplos já citados nesta pesquisa. A organização dos segmentos foi outro fator que nos chamou a atenção, já que em uma mesma seção de pronúncia era possível observar práticas tanto no aspecto segmental quanto no aspecto suprasegmental. Essas eram associadas somente pelo contexto linguístico em que estavam inseridos temas dos quais já haviam sido abordados previamente. Além disso, não possuíam um objetivo claro da prática que seria desenvolvida, ou seja, havia uma seção de pronúncia em determinado momento da subunidade, porém essa se encontrava descontextualizada. Um outro ponto refere-se aos segmentos apresentados e como foram organizados, visto que mesmo que alguns deles compartilhassem similarmente ponto, modo de articulação ou vozeamento, na maioria das vezes eram agrupados em atividades sem nenhuma relação evidente entre os mesmos, tornando assim essa prática sem sentido para que o aprendiz pudesse fazer alguma relação entre os sons da língua inglesa. Entretanto, entendemos que o objetivo da coleção não é auxiliar o aprendiz a estabelecer relações com sua LM, seja ela qual for, porém se houvesse relações entre ponto e modo de articulação, bem como vozeamento, isto poderia facilitar no entendimento de relações entre os diversos sons do inglês.

O terceiro objetivo específico aborda as competências que precedem os exercícios de pronúncia e a ordem de disposição dos exercícios de pronúncia como aparecem dentro da unidade, observamos que, das 162 subunidades examinadas na coleção, a competência previamente estudada que mais apresentou ocorrências foi a de gramática com 87, seguida pela seção de vocabulário. São normalmente essas seções que, após serem estudadas e praticadas, usarão a estrutura ou o léxico como aspecto motivador para a aplicação das práticas de pronúncia dentro do contexto da subunidade. A partir dessa análise, também pretendíamos descobrir em que posição organizacional dentro da subunidade era dada a ênfase ao ensino de pronúncia, pois entendemos que a partir dele é que se obtém meios de produção da língua de forma mais acurada e inteligível. De acordo com nossa pesquisa, as ocorrências da seção de pronúncia normalmente ocorreram na parte central de cada subunidade, variando entre a seção **3** com 57 registros, seção **2** com 43 registros e seção **4** com 31 registros.

O quarto objetivo específico desenvolvido diz respeito aos registros da descrição/explicação do uso do segmento-alvo nas subunidades, de forma explícita, para que o aprendiz possa refletir sobre o emprego do segmento fônico trabalhado. A forma didática que a coleção usou para abordar esse aspecto foi por meio de retângulos com uma lupa ilustrativa no canto superior esquerdo, chamando a atenção do aluno para uma possível explicação ou descrição deste aspecto. Desta maneira, no que diz respeito ao uso desta simbologia gráfica nas práticas de pronúncia segmental, foram anotados cinco registros nos volumes 1 e 2, quatro registros no volume ‘Starter’, três no volume 4, dois no volume 3 e apenas um no volume 5. Gostaríamos de ressaltar que nem sempre essas explicações/descrições assistiram o aprendiz a compreender o fenômeno que estava sendo empregado, devendo ser necessária a intervenção do professor ou do manual do professor para que tal aspecto fosse mais bem elucidado. Sendo assim, verificamos que os recursos utilizados para explicar os aspectos fonéticos-fonológicos que ali estavam sendo apurados foram insuficientes ou relevantes para elucidar dúvidas que o aprendiz de LI tivesse.

O quinto objetivo específico examinado pondera sobre quais atividades de pronúncia apresentadas nos manuais poderiam abarcar propostas de abordagem comunicativa, seguindo-se os cinco estágios pedagógicos elaborados por Celce-Murcia *et al.* (2010) descritos neste estudo como: 1. Descrição e análise do segmento-alvo; 2. Discriminação auditiva por meio de contraste de percepção; 3. Prática controlada por meio de *feedback*; 4. Prática guiada com o auxílio de *feedback*; 5. Prática comunicativa e *feedback*. De acordo com nosso estudo, foram examinados 249 exercícios de pronúncia do aspecto segmental, desses 50 destinados ao estágio ‘Starter’, 66 ao ‘1’, 60 ao ‘2’, 40 ao ‘3’, 21 ao ‘4’ e somente 12 no ‘5’. O estágio 2 que se refere à discriminação auditiva por meio de contraste de percepção dos segmentos, ou, essencialmente, práticas mecanicistas que envolvem o ‘listen and repeat’ foi o que mais se destacou em todos os livros, demonstrando assim uma forma mais direta e rápida de abordagem dos segmentos aos alunos, a fim de melhorar a capacidade de discriminação acústica de maneira mais precisa da forma-alvo em uso. Constatamos que o ‘AEF 1’ foi o que mais apresentou atividades com essa prática com 44 registros, seguido pelo ‘AEF Starter’ com 42 registros, o ‘AEF 2’ com 37 registros e o ‘AEF 3’ com 28 registros. A partir desse volume notamos um decréscimo considerável não só com esse estágio, mas em todos os outros. Com isso, o estágio 3, o qual faz referência às práticas controladas por meio de ‘feedback’, aparece a seguir como uma prática que mereceu nossa atenção, pois é a primeira a utilizar recursos

como a leitura oral de sentenças por meio de pares mínimos, diálogos curtos, etc., dispensando atenção especial ao aspecto fonético destacado com o objetivo de aumentar a percepção do aluno com relação ao segmento alvo. Embora essa prática ainda seja controlada, ela oferece oportunidades aos aprendizes de ir além do simples ‘listen and repeat’. Em toda coleção, os manuais que mais exploraram esse estágio foi o ‘AEF 1’ com 17 registros, seguidos pelo ‘AEF Starter’ com 10 e o ‘AEF 2’ com oito. O estágio 1 que trata da descrição e análise do segmento-alvo, por meio de ilustrações orais e escritas de como a forma-alvo é produzida, e consideramos como de grande pertinência às práticas de pronúncia, pois guiará os aprendizes em seus estudos, aparece apenas como o terceiro estágio mais utilizado com apenas 41 registros. Além disso, precisamos ressaltar que nem sempre as explicações ou descrições dos segmentos alvos eram fáceis de serem entendidos, necessitando o auxílio do professor ou do manual do professor em caso de práticas autodidatas. Muitas dessas explicações eram feitas por meio de recurso visual ou pela inferência reflexiva do aluno ao ler os enunciados propostos nas práticas de pronúncia. Os volumes que mais apresentaram registros desse estágio foram o ‘AEF 3’ com 11 e o ‘AEF 1 e 2’ com 10. No que diz respeito aos estágios 4 e 5, que envolvem práticas comunicativas parciais ou totais respectivamente, pressupúnhamos inicialmente que não houvessem muitas práticas nos volumes iniciais pela baixa proficiência linguística dos alunos, e que a partir do volume 4 da coleção isso pudesse ser alterado, o que não ocorreu. Esses estágios foram os que menos registraram práticas, sete e cinco respectivamente, e como consequência, a perda da oportunidade de um melhor desenvolvimento comunicativo no ensino de pronúncia no qual os níveis mais altos de proficiência favorecem. Os volumes que registraram mais ocorrências com o estágio 4 foram os volumes ‘AEF 1 e 2’ com três registros, e o estágio 5 teve os volumes ‘AEF 2 e 3’ com dois registros cada. De forma geral, os exercícios de pronúncia elaborados na coleção exploram de forma insuficiente a autonomia do aprendiz, quando consideramos os cinco passos pedagógicos propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010), já que costumam abordar, na maioria das vezes, os três primeiros passos. Ou seja, são exercícios em que o aluno ainda depende bastante do enunciado, do áudio, da leitura, e em muitos casos da intervenção do professor para que possa elaborar atividades cujas práticas comunicativas de pronúncia se tornem presentes nos contextos de interação em sala de aula.

No que diz respeito ao sexto objetivo específico, o qual investiga a condição de emprego dos aspectos de pronúncia apresentados pela coleção ‘American English File –

Second Edition' serem relevantes para o ensino de língua inglesa, tendo em vista o público-alvo constituído de brasileiros, propusemo-nos realizar especificamente a averiguação dos aspectos segmentais de pronúncia apresentados na coleção 'AEF', devido à grande quantidade de atividades e livros da coleção para a análise. Além disso, para que fôssemos capazes de abordar a relevância dos segmentos e exercícios propostos para aprendizes brasileiros identificados no material, baseamo-nos no estudo de Zimmer, Silveira e Alves (2009), que descreve as principais transferências evidenciadas em dados de fala de alunos ao adquirirem a LI. Recorrendo à análise da coleção, foi possível verificar que os aspectos apresentados pelos autores nos auxiliam somente na identificação de possibilidades de intervenção do professor, com a finalidade de desenvolver particularidades julgadas como mais difíceis pelos alunos brasileiros por transferirem aspectos fonético-fonológicos de sua língua materna para a língua-alvo. A coleção 'American English File' em si não foi elaborada com essa finalidade, pois se trata de um material internacional que visa dar conta de um escopo global de outras línguas globais cujos aprendizes têm como objetivo aprender a língua inglesa. Isto posto, em nossa pesquisa assinalamos os aspectos segmentais que podem ser observados e refletidos pelo professor a partir da instrução explícita de pronúncia proposta no material, tornando-se assim relevantes aos estudantes brasileiros quanto às transferências fonético-fonológicas. A primeira delas faz referência à assimilação vocálica, apresentando um dos índices mais altos de práticas nos volumes da coleção, e com abordagem em todos os livros com um total de 43 subunidades que utilizaram atividades com segmentos vocálicos. Este dado se torna bastante relevante, pois, de acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009), os aprendizes brasileiros demonstram uma grande dificuldade na percepção e aquisição, principalmente no caso dos pares vocálicos que possuem tensões e pontos de articulação similares com as vogais do PB, como a vogal frontal alta [i] e a vogal frontal média alta [ɪ], a vogal posterior alta [u] e a média-alta [ʊ], a vogal frontal média-baixa [ɛ] e a frontal baixa [æ], a vogal posterior média-baixa [ɔ] e a posterior baixa [ɑ], as vogais centrais constituídas por [ʌ] e [ə]. O professor pode utilizar as seções de pronúncia destes segmentos para ressaltar a importância da necessidade de praticar articulações vocálicas que não venham a causar problemas na inteligibilidade comunicativa, já que o uso não acurado do segmento pode alterar o sentido lexical no enunciado. O outro processo relevante que pode ser abordado pelo professor na coleção diz respeito à mudança consonantal, normalmente decorrido da troca de consoantes com sonoridade e pontos e

modos de articulação similares da língua materna pelos da língua-alvo, como pode ser observado em produções de segmentos em [h], [x] em vez de [r]; [t], [s]; [f] em vez de [θ]; [d], [z]; [v] em vez de [ð]; [ʃ] em vez de [tʃ]; [ʒ] em vez de [dʒ]; [tʃ] em vez de [t]; [dʒ] em vez de [d]; e [x], [∅] em vez de [h]. Este foi o segundo processo mais abordado ao longo da coleção com 19 registros. O terceiro processo examinado nos volumes da coleção trata do desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras, ao serem constatados um total de seis ocorrências. Seguido desse processo constatamos o emprego da formação de epêntese interconsonantal na realização do sufixo ‘-ed’, principalmente no emprego do uso dos verbos no passado simples e dos participípios regulares, práticas que foram apuradas em cinco subunidades. E finalmente, os últimos processos que registraram atividades com possibilidade de intervenção do professor nas transferências entre a língua materna e a língua-alvo foi a não aspiração inicial das plosivas surdas, registrado somente duas subunidades, e a paragoge consonantal velar averiguado apenas em uma subunidade.

Apesar do manual do professor não ter sido o foco dos nossos estudos, recorreremos a ele, pois apresenta diretrizes e descrições de como abordar os segmentos fônicos introduzidos na coleção. Ao buscarmos informações no referido manual, constatamos que o mesmo não apresenta uma explicação do que é fonética, fonologia e, inclusive, de fonema, termo bastante empregado na coleção. Além disso, observamos que, nos manuais analisados, as práticas de pronúncia dos segmentos fônicos foram, normalmente, vinculadas aos seus respectivos grafemas ou aos aspectos morfossintáticos do inglês, caracterizando-se assim pela manifestação escrita da língua associada aos fenômenos da fonologia. Nesse sentido, as atividades propostas nos livros da coleção levam tanto o professor quanto o aprendiz a estabelecer uma conceituação equivocada, uma vez que, os fonemas são relacionados a letras do inglês e, não, a sons. Cabe esclarecer que o entendimento do que é um fonema e o estabelecimento adequado com os fones da língua é de grande importância no ensino de pronúncia e deveria ser discutido no manual do professor para que os profissionais de ensino, com formação superior em língua inglesa ou não, possam ser capazes de compreender as diferenças existentes entre a fonética e a fonologia de uma língua. O entendimento adequado desses conceitos auxiliará o docente a entender melhor quais as dificuldades de seus alunos, bem como saber como atuar diante de determinadas produções fônicas não pertencentes ao inglês, já que algumas dessas pronúncias podem acarretar em problemas de inteligibilidade na comunicação.

Quanto ao sétimo objetivo específico tivemos como foco ponderar sobre a análise de possíveis lacunas existentes relativas aos conteúdos/atividades de pronúncia relacionados aos processos de transferência ocorridos no PB para o INA. A primeira particularidade observada foi detectar a ausência de exercícios que abordassem práticas com alguns segmentos consonantais que não foram apresentados ou trabalhados em nenhuma conjuntura no decorrer da coleção ‘AEF’, como, por exemplo, as plosivas /p/ e /b/, a fricativa /f/, as nasais /m/ e /n/ e as líquidas /l/ e /r/. Para o aprendiz brasileiro, esses segmentos são importantes e necessitam ser praticados, especialmente no que diz respeito à distinção dos pares mínimos /p/ e /b/ no processo de não aspiração inicial das plosivas surdas, /m/ e /n/ no processo de vocalização das nasais finais e /l/ no processo de deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final. Além desses, não foi verificado nas seções de pronúncia o processo de transferência de simplificação silábica. Reafirmamos que o propósito dos autores da coleção ‘AEF’, ao elaborarem as seções de pronúncia, não foi o de abordar os processos de transferência supracitados, pois os mesmos não se configuram por abranger um público internacional de aprendizado, e por cada língua materna possuir suas especificidades quanto a sua fonologia. Contudo, a ausência de alguns segmentos consonantais nos volumes da coleção, seja por meio da apresentação, explanação ou práticas explícitas de pronúncia, caracteriza-se como uma lacuna relevante existente na elaboração dos conteúdos/atividades de pronúncia que possibilitariam aos aprendizes brasileiros trabalhar especificamente com esses processos. Com isso, pretere-se a oportunidade de realizarmos práticas de instrução explícita dos segmentos em questão nos volumes do ‘AEF’, o que permitiria aos alunos refletirem como essas transferências surgem na articulação desses segmentos, e como elas poderiam ser mais bem aprimoradas nas atividades de pronúncia. Nos casos em que não houve a apresentação desses processos, seria de suma importância que o professor intervisse, planejando e propiciando aos alunos conjunturas reais com atividades que ressaltassem a relevância do surgimento dessas transferências específicas relacionadas ao aluno brasileiro, para que a inteligibilidade não fosse comprometida no momento da comunicação em língua inglesa.

Com relação ao oitavo objetivo específico, onde são discutidos os recursos didáticos utilizados pela coleção ‘AEF’, tais como a implementação de recursos de mídias audiovisuais, e se esses são oferecidos aos aprendizes para que fossem realizadas distinções fonético-fonológicas com a finalidade de contribuir para um melhor

entendimento da prática de pronúncia, a coleção mostrou ser um acervo muito rico. Tais recursos oferecem ao aluno a possibilidade de conseguir identificar visualmente e oralmente a aplicação das práticas de pronúncia no que tange tanto o aspecto segmental como o aspecto suprasegmental. Em todas as subunidades trabalhadas com o aspecto segmental, foco do nosso estudo, a apresentação de segmentos sempre foi feita com figuras que destacavam graficamente os fonemas abordados, bem como o uso de marcadores com cores distintas cujo objetivo foi facilitar a percepção visual do aprendiz. O material em todos os seus volumes apresentou seções com quadros de classificação do sistema segmental consonantal e vocálico do inglês norte-americano. Os segmentos foram agrupados dentro dos seus pares mínimos por meio da sonoridade (surdo ou sonoro), no caso das consoantes; e no caso dos vocálicos, foram agrupados por meio de cores sendo classificados pelas vogais monotongos e ditongos e as vogais seguidas por /r/, facilitando a visualização gráfica desses segmentos pelo aluno. Além disso, na organização desses quadros foram mostrados exemplos lexicais com os possíveis posicionamentos de cada um dos fonemas estudados, seja em posição inicial de palavra ou sílaba, meio de palavra ou fim de palavra ou sílaba, assim como exemplos de possíveis variações fonético-fonológicas de um segmento. Outro recurso não gráfico é a disposição de áudios para que o aluno possa praticar a compreensão auditiva dos segmentos, tanto nos manuais do aprendiz quanto em materiais extras colocados a disposição dos estudantes como ‘workbook’ (livro de tarefas) e a plataforma ‘online’ disponível pela ‘Oxford English Press’ disponibilizada no endereço ‘www.oxfordlearn.com’, onde os aprendizes podem acessar o mesmo conteúdo trabalhado nas subunidades de forma virtual. Além disso, a coleção conta com um aplicativo para prática dos aspectos segmentais e suprasegmentais contemplados ao longo do material.

De forma geral, podemos sumarizar este estudo ressaltando seus principais aspectos:

- A coleção ‘American English File – Second Edition’ possui seções de pronúncia em quase todas as subunidades analisadas, sendo apresentadas já no sumário e consolidando-se como um material internacional rico graficamente e com atividades relevantes às práticas de pronúncia segmental e suprasegmental;
- Os recursos mais pertinentes empregados na coleção com referência às práticas de pronúncia compreendem figuras, quadros, áudios, acesso à

plataforma ‘online’, uso de um aplicativo para prática dos segmentos, e uma tabela baseada no ‘AFI’ cujo objetivo é auxiliar os aprendizes a conhecer e empregar os segmentos ensinados em todos os volumes;

- Os contextos de aplicação das práticas de pronúncia, nos livros analisados, estão geralmente condicionados ao uso de elementos lexicais ou morfossintáticos desenvolvido nas subunidades, e posicionados geralmente em uma área centralizada da subunidade ocupando um lugar estratégico na organização didática das mesmas. Essa localização sugere que o aprendiz já tenha experienciado o conhecimento implícito do ‘input’ abordado, porém, não assegurando totalmente que esse conhecimento prévio tenha favorecido um melhor desempenho do aprendiz nas práticas de ensino comunicativo durante a abordagem da seção de pronúncia;
- A maioria dos exercícios propostos são voltados para a prática mecânica e repetitiva, por meio de atividades como ouvir, repetir e replicar a entonação e o ritmo de sentenças;
- Os exercícios que mais contemplam perspectivas de práticas de ensino comunicativo de pronúncia proposta por Celce-Murcia *et al.* (2010) encontram-se em sua grande maioria nos estágios de 1 a 3, ocorrendo pouquíssimos registros dos estágios 4 e 5;
- A possibilidade de intervenção do professor utilizando os processos de transferência, propostos por Zimmer, Silveira e Alves (2009), considerando o público brasileiro, restringe-se principalmente aos aspectos de assimilação vocálica e mudança consonantal, oportunizando de maneira diminuta ou nula os demais processos;
- A maioria das tarefas de pronúncia analisadas são normalmente abordadas fora do contexto da frase, sem que seja possível ao professor perceber as produções autônomas de pronúncia realizadas pelos falantes brasileiros nas práticas comunicativas;
- Uma das possíveis justificativas para a elaboração de atividades que abordem de forma recorrente exercícios mecanicistas justificar-se-ia pelo estágio inicial de proficiência em que os aprendizes de língua inglesa se encontrariam, especialmente em se tratando dos volumes ‘AEF Starter’ e ‘AEF 1’, pois ainda estão em processo de aquisição de linguagem. Contudo,

ao longo da evolução da análise do material esta hipótese foi refutada, já que, mesmo em níveis mais avançados de proficiência, as atividades que envolveram práticas segmentais mostraram um decréscimo significativo no número de exercícios, e as que foram apresentadas resumiram-se basicamente à exercícios não comunicativos.

Desta maneira, apesar de constatarmos que os materiais analisados neste trabalho contemplam um grande número de práticas explícitas de pronúncia do aspecto segmental em suas seções vinculadas em sua maioria à fonética da língua, faz-se necessária a intervenção didática do professor na elaboração de outras atividades afins, pois é tarefa desse elaborar e planejar atividades relevantes que sejam adequadas às necessidades dos aprendizes brasileiros, que sejam capazes de abranger os estágios comunicativos de ensino de pronúncia proposto por Celce-Murcia *et al.* (2010). Desta forma, acreditamos que os alunos consigam produzir os sons da LI de forma menos mecanicista, visto que os estágios propostos pelos autores auxiliam ao aprendiz a sistematizar o conhecimento fonético-fonológico da língua inglesa. Além disso, os aprendizes serão capazes de perceber e produzir os sons distintivos da língua-alvo, e também produzir a língua em contextos menos controlados, gerando, desta maneira, uma comunicação mais fluida. No entanto, não queremos com isso dizer que o ensino de idiomas deva seguir rigorosamente a sequencialidade desses estágios, pois, seguindo-se Alves (2015), aplicação dos cinco estágios pedagógicos de maneira exaustiva poderá, da mesma forma, tornar o ensino mecanicista. É preciso que o planejamento das seções das unidades contemple não somente o aspecto de pronúncia em questão, mas principalmente que haja uma relação bastante clara entre o segmento fônico em análise e o tópico comunicativo.

Constatamos que o planejamento didático proposto pelos manuais analisados nesta dissertação demonstra o empenho na elaboração de seções exclusivas que enfoquem as práticas explícitas de pronúncia. Contudo, no contexto em que algumas propostas são realizadas, recai sob o professor de língua o compromisso em reconhecer e adaptar os aspectos linguísticos necessários para serem trabalhados nos processos de aquisição de língua em sala de aula. Desta forma, evidenciamos ainda mais o investimento pessoal na formação do professor de LI, para que consiga identificar, reconhecer e adequar aspectos linguísticos que estejam de acordo com a realidade das práticas comunicativas de pronúncia apresentadas aos aprendizes. Com isso, o profissional de ensino não será

somente um mero reproduzidor passivo das atividades propostas pelos manuais de inglês no ensino dos aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo.

Mesmo tendo sido observadas características positivas e negativas realizadas ao longo da análise da coleção ‘American English File – Second Edition’, destinado a verificar como as perspectivas de pronúncia comunicativa são trabalhadas no material, levando-se em conta o aspecto segmental, encontramos margens para que esse estudo possa ser expandido. Uma das áreas que notamos possuir um número considerável de atividades de pronúncia ao longo do material refere-se ao estudo com aspectos suprasegmentais. Contudo, devido à quantidade de livros que compõe a coleção, tornou-se inviável fazer um levantamento de dados em englobassem esse aspecto. Desta forma, a análise desse aspecto, seja no campo de pesquisa da fonologia da sílaba, métrica, prosódica e lexical, seria capaz de preencher as lacunas que não pudemos abordar, por não ser o nosso objeto de estudo. Isto daria luz às seções de pronúncia que foram introduzidas com essas abordagens e constam em nosso estudo somente como registro do tipo de pronúncia ocorrida dentro na subunidade. Outra alternativa de proposta de estudo poderia ocorrer no campo da investigação prática por meio da análise das produções realizadas pelos aprendizes brasileiros de inglês no que concerne aos segmentos que causam mais dificuldades na sua aquisição. Com isso, no decorrer das práticas elaboradas nos manuais, junto com o crescimento do nível de proficiência dos alunos, verificar-se-ia se há evolução por parte dos estudantes, a partir do emprego comunicativo de ensino de pronúncia, a aquisição dos segmentos considerados mais desafiadores aos aprendizes brasileiros, considerando, por exemplo, os processos de transferência elencados neste estudo por Zimmer, Silveira e Alves (2009).

Por fim, consideramos que o trabalho aqui proposto alcançou seu objetivo por meio dos resultados alcançados, principalmente no que diz respeito a responder aos objetivos específicos que nortearam nosso estudo e justificaram sua relevância para os estudos fonético-fonológicos futuros baseados em análise de manuais de LI, os quais foram elaborados com propósito de aperfeiçoamento da língua-alvo considerando o aprendiz brasileiro. A coleção ‘American English File – Second Edition’, portanto, destacou-se pela sua relevância na concepção e elaboração de seções que abordaram o ensino de pronúncia de LI com intuito de auxiliar o aprendiz a desenvolver aspectos de pronúncia que possam causar a falta de inteligibilidade no momento da comunicação. Embora com algumas ressalvas como foi exposto previamente, a coleção serve de apoio didático-pedagógico,

tanto para o professor quanto ao aluno autônomo, material que pode ser usado como ferramenta de apoio na elaboração e reflexão de exercícios que promovam a aprendizagem de pronúncia. Conseqüentemente, compete aos professores elaborar e adaptar materiais de pronúncia que supram as necessidades dos aprendizes brasileiros, e aos usuários estudantes da língua, identificar aspectos linguísticos que necessitem ser desenvolvidos e aperfeiçoados, para que possam ser criadas estratégias de aprimoramento do aprendizado de pronúncia que vá além de práticas descontextualizadas e mecanicistas de somente “ouvir e repetir”. Além disso, reiteramos a necessidade de um planejamento didático-pedagógico de práticas comunicativas de pronúncia que tenham seu foco na inteligibilidade do aprendiz, procurando evitar réplicas de modelos de sotaque padrão, como o inglês britânico ou americano, tornando-se inatingíveis e irrelevantes em seu propósito final que é a comunicação, além de causar frustração e insatisfação na busca pela pronúncia inglesa perfeita. Portanto, faz-se necessária a adoção de práticas comunicativas de pronúncia que salientem positivamente a importância da comunicabilidade em prol do sotaque, tendo como base o ‘Inglês como *Lingua Franca*’.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. *In*: LAMPRECHT, R. *et al.* (org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. pp. 169-191.

ALVES, U. K. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. *In*: LAMPRECHT, R. *et al.* (org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 211-230.

ALVES, U. K. **O ensino das fricativas coronais do Português (LE) para falantes de Espanhol (L1)**: análise do livro didático. *In*: SILVEIRA, R; EMMEL, I. (Org.). Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação. Campinas: Pontes, 2015, pp. 75-96.

ALVES, U. K. **Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira**: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo complexo. *Revista Versalette*, Curitiba, Vol. 3, nº 5, jul. - dez., p. 392-413, 2015. Disponível em: <http://www.revistaversalette.ufpr.br/edicoes/vol3-05/392UbirataAlvesPRONTO.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

ALVES BARBOSA, J. R. **Nem Britânico, Nem Americano**: o ensino da pronúncia do inglês como língua internacional. *Revista de Letras* v. 1 n. 30, p. 82-92, 2011. Disponível em : http://www.revistadeletras.ufc.br/Revista%20de%20Letras%20Vol.30%20-%201.4%2020jan.%202012%20.%20dez.%202011/rl30art08_Nem_britanico_nem_americo.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

BABBONI, C. A. **Atividades de pronúncia em livros didáticos de inglês aeronáutico**: reflexões sob o prisma de falantes de português brasileiro. Dissertação (Mestre em Letras). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, São Paulo. Taubaté, 2017. Disponível em: <http://pesquisa.icea.gov.br/geia/artigos/Babboni.pdf>. Acesso em 19 out. 2018.

BARRETO & ALVES, 2012. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. *In*: LAMPRECHT, R. *et al.* (org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. pp. 231-258.

BAUER, D. de A. **O tratamento do aspecto fonético-fonológico na aula de inglês**: análise de um livro didático. Trabalho de conclusão de curso – TCC (Licenciatura em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29320>. Acesso em 28 ago. 2018.

BAUER, D. de A.; ALVES, U. K. **O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros**: análise de um livro didático. *Linguagem &*

Ensino, Pelotas, v. 14, n. 2, pp. 287-314, jul./dez, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/173419>. Acesso em 15 ago. 2018.

BOYLE, M.; LATHAN-KOENIG, C.; OXENDEN, C. **American English File Starter**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CELCE-MURCIA, M. Teaching pronunciation for communication. *In*: MORLEY, J. **Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory**. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, pp. 5-12, 1987. Disponível em: <http://mextesol.net/journal/public/files/c8279eefad0c3b4f9531c827b2760ffc.pdf>. Acesso em 05 abr. 2019.

CELCE-MURCIA, M. Language teaching approaches: An overview. *In*: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. 3. ed., pp. 3-11. Boston: Heinle&Heinle, 2001. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/f721/0e0429b27b4bc0931b0e871df4f56bb4dfa5.pdf?_ga=2.239078915.1040914335.1581876679-2010552144.1581876679. Acesso em 11 abr. 2019.

CELCE-MURCIA, M. *et al.* **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRISTÓRARO-SILVA, T. **Pronúncia do inglês: para falantes do português brasileiro**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CRUZ, E. L.; MONTEIRO, S.H.C. **Novas perspectivas para ensino de inglês no Brasil**. ABRAPUI I, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRAPUI_I_UFMG/language_pdf/lan g29.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Disponível em: http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf. Acesso em 15 mar. 2019.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem/David Crystal**. Trad. Ricardo Quintana; consultoria, Yonne Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2005.

DERWING, T.; MUNRO, M. Accent, intelligibility and comprehensibility: evidence from four L1s. *In*: **Studies in Second Language Acquisition**. Cambridge, v. 20, p. 1-16, 1997. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/accentintelligibilityandcomprehensibility/729C15F62F9EC9A51A33EA B5C2D05ED0>. Acesso em 3 maio 2019.

GRADDOL, D. **The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century**. The British Council (UK), 1997. Disponível em:

https://www.academia.edu/12529756/The_Future_of_English_by_David_Graddol?auto=download. Acesso em 20 abr. 2019.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. **A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language**. *Applied Linguistics*, v. 23, n. 1, p. 83–103+156, 2002. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/249238138_A_Sociolinguistically_Based_Empirically_Research_Pronunciation_Syllabus_for_English_as_an_International_Language. Acesso em 12 abr. 2019.

JONES, D. **Cambridge English pronunciation dictionary**. Cambridge University Press. Cambridge, 2003.

KACHRU, B. **Teaching world Englishes**. *Indian Journal of Applied Linguistics*, (15)1, 85-95, 1989.

LADEFOGED, P.; JOHNSON, K. **A course in Phonetics**. Wadsworth Cenage Learning. Wadsworth, 2010.

LATHAN-KOENIG, C.; OXENDEN, C; SELIGSON, P. **American English File 1 – 2**. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LATHAN-KOENIG, C.; OXENDEN, C. **American English File 2 – 2**. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LATHAN-KOENIG, C.; OXENDEN, C. **American English File 3 – 2**. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LATHAN-KOENIG, C.; OXENDEN, C. **American English File 4 – 2**. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LATHAN-KOENIG, C.; OXENDEN, C. **American English File 5 – 2**. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LEFFA, V. **Teaching English as a multinational language**. *The Linguistic Association of Korea Journal*, Seoul: South Korea, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/papers/multinational.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2019.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. Pelotas, 03_Leffa_Valesca, p. 21-48, 2016. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em 08 maio 2019.

LEVIS, J. **Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching**. *TESOL Quaterly*, 39(3), 369-378, 2005. Disponível em:

http://www.personal.psu.edu/kej1/APLNG_493/old_site/levin.pdf. Acesso em 03 de maio de 2019.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

MATZENAUER, C. L. B. Introdução à teoria fonológica. *In*: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014.

MCMAHON, A. **An introduction to English phonology**. Edimburg: University Press. Edinburg, 2002.

MUNRO, M.; DERWING, T. J. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *In*: **Language learning**, v. 45, p. 73-97, 1995. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00962.x> Acesso em 03 maio 2019.

NATHAN, G.; ANDERSON, W.; BUDSABA, B. On the acquisition of aspiration. *In*: IOUP, G.; WEINBERGER, S. H. (Org.). **Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system**. New York: Newbury House, 1987. p. 204-218

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. University of Michigan: Heinle & Heinle, 1999.

PAULA, L. G. de. **O Ensino da pronúncia do inglês e a abordagem comunicativa**. *Letrônica* v. 3, n. 1, p.153, julho 2010. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/5053>. Acesso em 23 jul. 2019.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAMOS, P. R. DE S. **Considerações sobre o ensino de pronúncia do inglês como língua internacional a falantes do português brasileiros**. Canoas, X Semana de Ext. Pesq e Pós-Grad. – SEPesq. / 20 a 24 out., 2014. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2966/570/679.pdf. Acesso em 06 ago. 2019.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approach and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

SANT'ANNA, M. R. de. As interferências no inglês como língua estrangeira para os falantes do português no Brasil. *In*: **Dialogia**, v. 2, pp 57-70, out/2003. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=843>. Acesso em 23 ago. 2018.

SEIDLHOFER, B. **It is an undulating feeling... The importance of being a non-native teacher of English.** VIEWS, 5 1/2, p. 63-80, 1996.

SEIDLHOFER, B. **English as a Lingua Franca.** ELT Journal, Volume 59, Issue 4, October 2005, Pages 339–341. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/cci064>. Acesso em 15 abr. 2019.

SMITH, L. E.; NELSON, C. **International intelligibility of English: directions and resources.** World Englishes, v. 4, n. 3, p. 333-342, 1985. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-971X.1985.tb00423.x>. Acesso em 19 maio 2019.

TUCUNDUVA, L. I. **O Ensino de pronúncia de língua inglesa nos livros didáticos do ensino médio da rede pública.** Trabalho de conclusão de curso – TCC (Licenciatura em Letras Português / Inglês). Departamento de Comunicação e Expressão e Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3083/1/CT_COLET_%202013_2_11.pdf. Acesso em 9 nov. 2018.

UNDERHILL, A. **Sound foundations: Learning and teaching pronunciation.** Oxford - UK, Macmillan Education, 2005.

WONG, R. Learner variables and pronunciation considerations in teaching pronunciation. In: J. Morley (Ed.), **Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory** (p. 13-28). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1987.

YAVAS, M. **Applied English phonology.** Chichester, Blackwell Publishing, 2016.

ZIMMER, M. C. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista.** Dissertação Porto Alegre: PUCRS, 2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/TESES%20DOUTORADO/A%20Transfer%3%AAncia%20Do%20Conhecimento%20Fon%3%A9tico-Fonol%3%B3gico%20Do%20Portugu%3%AAAs%20Brasileiro%20\(L1\)%20Para%20%20Ingl%3%AAAs%20\(L.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/TESES%20DOUTORADO/A%20Transfer%3%AAncia%20Do%20Conhecimento%20Fon%3%A9tico-Fonol%3%B3gico%20Do%20Portugu%3%AAAs%20Brasileiro%20(L1)%20Para%20%20Ingl%3%AAAs%20(L.pdf). Acesso em 12 nov. 2018.

ZIMMER, M; SILVEIRA, R.; ALVES, U.K. **Pronunciation instruction for Brazilians: bringing theory and practice together.** New Castle upon Tyre: Cambridge Scholar Publishing, 2009.

APÊNDICE A – ANÁLISE DE DADOS GERAIS DOS ASPECTOS ABSOLUTOS ENCONTRADOS NA COLEÇÃO ‘AMERICAN ENGLISH FILE – SECOND EDITION’

American English File Starter³⁰

Un.	Sub.	Ativ. Anterior	Ord. Ativ. Unid.	Pronúncia	Asp. Segmental (SE) / Supraseg. (SU)	Quant. Exs.	Explic.	Tipo Ativ. Prática SE	Estágios Celce-Murcia et al., 2010 Prática SE	Rec. Envolv. Prát. SE
1	1A	Vocab.: numbers 0 - 10	4	Word stress;	SU	1	Sim	---	---	---
				/h/; /aɪ/; /i/	SE	2	Não	Listen, repeat	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	1B	Grammar : Verb be: He, she, it	3	Sentence stress;	SU	2	Sim	---	---	---
				/ɪ/; /oo/; /ɛ/	SE	2	Não	Listen, repeat	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	Practical English 1	Não há	1	The alphabet; /eɪ/; /i/; /ɛ/; /aɪ/; /oo/; /u/; /ɑr/	SE	6	Não	Listen, repeat, contrast, discriminate	2 (7x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
2	2A	Vocabulary: nationalities	2	Word stress;	SU	2	Não	---	---	---
				/f/; /tʃ/	SE	2		Listen, repeat	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	2B	Listening	5	Saying phone numbers; Sentence stress	SU	6	Sim	---	---	---
3	3A	Grammar : a/an; singular/plural nouns	3	/z/; /s/;	SE	3	Sim	Listen, repeat, Listen to a sentence and say the plurals	1, 2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
				Plural endings: /s/; /z/; /ɪz/						
	3B	Grammar : this, that, these, those	4	/ð/; /æ/	SE	2	Não	Listen, repeat,	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	Practical English 2	Vocabulary: Understanding prices	2	/or/; /s/; /k/	SE	2	Sim	Listen, repeat,	1, 2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado

³⁰ As informações em cinza representam atividades com o aspecto prosódico suprasegmental, porém esse tópico não será analisado nesse estudo. Contudo, seu registro faz-se necessário para identificarmos se havia atividades de pronúncia na coleção ‘American English File – Second Edition’.

4	4A	listening	4	/ə/; /ʌ/; /ɔr/	SE	2	Não	Listen, repeat,	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	4B	Reading	4	/ɔ/; /ar/; /or/	SE	2	Não	Listen, repeat,	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
5	5A	Listening	5	/h/; /w/; /v/;	SE	1	Não	Listen, repeat,	2	Áudios, figuras, som alvo destacado
				Linking	SU	1	Sim	---	---	---
	5B	Listening	5	Word stress;	SU	1	Não	---	---	---
				/tʃ/; /dʒ/; /g/	SE	2	Não	Listen, repeat,	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	Practical English	Vocabulary: The time	3	Question intonation	SU	3	Sim	---	---	---
6	6A	Grammar : Simple Present He, She, It	2	Third person -s: /s/; /z/; /ɪz/	SE	2	Sim	Listen, repeat; Listen to a sentence and say the sentence in the 3 rd person	1, 2, 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
		Vocabulary: Jobs	4	Word and sentence stress	SU	3	Não	---	---	---
	6B	Vocabulary: A typical day	3	Sentence stress	SU	2	Não	---	---	---
7	7A	Vocabulary: Common verbs	4	/ɛr/; /ɑ/; /aʊ/; /y/	SE	2	Não	Listen, repeat,	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	7B	Grammar : Can / Can't	2	/æ/; /ə/;	SE	4	Não	Listen, repeat, Discriminate the difference, Ask and answer questions	2 (3x), 3 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
				Sentence rhythm	SU	1	Não	---	---	---
	Practical English	Vocabulary: Ordinal numbers	2	/θ/; /ð/	SE	2	Não	Listen, repeat, Say the ordinal number from the number you hear	1, 2	Áudios, figuras, som alvo destacado
8	8A	Grammar : Present continuous	2	/o/; /u/; /ŋ/	SE	3	Não	Listen, repeat, Read a dialogue with a partner,	1, 2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado

								Describe picutres		
	8B	Grammar : Present simple or Present continuo us	3	/ɔ:/; /oo/; /ei/	SE	2	Não	Listen, repeat,	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
9	9A	Reading	4	/ɛɪ/; /ɪɪ/; /ɔɪ/	SE	2	Não	Listen, repeat, Make true statement s	2, 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
	9B	Grammar : Simple past BE	2	/əɪ/; Was, were: /əɪ/; /ʌ/	SE	3	Sim	Listen, repeat, Listen and say the sentence in the past	1, 2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
	Pract ical Engli sh	--	--	Não há	--	--	--	--	--	--
10	10A	Grammar : Simple Past Regular Verbs	2	Regular simple past endings '- ed': /d/; /t/; /ɪd/	SE	2	Não	Listen, repeat, Listen and repeat, and retell the story in the past	1, 2	Áudios, figuras, som alvo destacado
	10B	Reading	5	Sentence stress	SU	4	Não	---	---	---
11	11A	Grammar : Object pronouns	2	Strong stress	SU	3	Sim	---	---	---
	11B	Grammar : Simple Past: more irregular verbs	4	Silente consonants	SU	3	Não	---	---	---
	Pract ical Engli sh	Listening	2	Linking: would you	SU	2	Sim	---	---	---
12	12A	Grammar : Future Be Going To	2	Sentences stress	SU	5	Não	---	---	---
	12B	Grammar and Speaking : Review of present, past and future	2	Review of sounds: /ei/; /ɛ:/; /u/; /oo/; /æ/; /i/	SE	2	Não	Listen, repeat,	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado

American English File 1

Un.	Sub.	Ativ. Anterior	Ord. Ativ. Un.	Pronúncia	Asp. Segmental (SE) / Suprasseg. (SU)	Quant. Exs.	Explic.	Tipo Ativ. Prática SE	Estágios Celce-Murcia et al. (2010) Prát. SE	Rec. Envolv. Prát. SE
1	1A	Grammar: Verb Be Positive, Subject pronouns	3	Vowel sounds: /ɪ/; /i:/; /æ/; /e/; /ei/; /a/	SE	1	Não	Listen, Repeat	1, 2	Áudios, figuras, som alvo destacado Não considerar
				Word stress;	SU	4	Sim	---	---	---
	1B	Vocabulary: Countries and nationalities Grammar: Verb Be questions and negatives	2 4	/ə/; /tʃ/; /ʃ/; /dʒ/;	SE	3	Sim	Listen, Repeat	1, 2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
				Sentence stress;	SU	4	Não	---	---	---
	1C	Vocabulary: Classroom language	2	/oo/; /u/; /ar/; The alphabet; /ei/; /i/; /e/; /ai/; /oo/; /u/; /ar/	SE	5	Não	Listen, Repeat, Say the phrases with abbreviat ions	2 (3x), 3 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
2	2A	Grammar: A/An; plurals Grammar: this/that/the se/those	3 6	Final '-s' and '-es': /s/; /z/; /ɪz/	SE	2	Sim	Listen, Repeat, Free practice	1, 2 (3x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
				Th (/θ/; /ð/)	SU	3	Não	---	---	---
	2B	Grammar: Adjectives	3	Long and short vowel sounds: /ɪ/; /i/; /a/; /ɔ/; /o/; /u/	SE	6	Não	Listen, Repeat, Make sentences with an adjective and a noun	2 (4x), 3 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	2C	Grammar: Imperatives, let's	4	Understand ing connected speech	SU	3	Sim	---	---	---
3	3A	Grammar: Simple Present positive and negatives	3	Third person '-s': /s/; /z/; /ɪz/	SE	5	Não	Listen, Repeat, Change sentences ; Tell the truth about yourself; Report to another partner	1, 2, 3 (3x), 4	Áudios, figuras, som alvo destacado
	3B	Grammar: Simple Present questions	4	/ər/	SE	3	Sim	Listen, Repeat,	1, 2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	3C	Vocabulary: Question words	3	Sentence stress	SU	5	Não	---	---	---
4	4A	Vocabulary: Family	3	/ʌ/; The letter	SE	5	Não	Listen, Repeat,	2 (3x), 3 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado

				'o': /ʌ/; /oo/; /a/; /u/						
	4B	Vocabulary: Everyday activities	2	Linking and sentence stress	SU	2	Não	---	---	---
	4C	Grammar: Adverbs and Expressions of Frequency	3	The letter 'h': /h/	SE	4	Não	Listen, Repeat,	2 (2x), 3 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
5	5A	Grammar: Can / Can't	3	Senence Stress	SU	3	Não	---	---	---
	5B	Grammar: Present Continuous	3	/ŋ/	SE	3	Não	Listen, Repeat, Talk about people in a picture; Spot the differenc es	1, 3 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	5C	Grammar: Simple Present or Present Continuous	4	Places in New York city (word stress)	SU	3	Não	---	---	---
6	6A	Grammar: Object Pronouns	2	/aɪ/; /i/; /ɪ/	SE	4	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds	1 (3x), 2	Áudios, figuras, som alvo destacado
	6B	Vocabulary: Dates and ordinal numbers	1	Consonant clusters (e.g. /ksθ/);	SU	6	Sim	---	---	---
	6C	Grammar: Review: Be or Do	3	/y/	SE	2	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds	1, 2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
7	7A	Grammar: Was / Were	2	Sentence stress	SU	3	Não	---	---	---
	7B	Grammar: Simple Past: Regular verbs	3	'-ed' endings: /d/; /t/; /ɪd/	SE	3	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen to some phrases and say true sentences : positive or negative	1, 2, 3 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	7C	Vocabulary: go, have, get	5	Sentence stress	SU	2	Não	---	---	---
8	8A	Reading	2	Simple past verbs (regular and irregular)	SU	3	Não	---	---	---
	8B	Grammar: there is / there are	4	/ɛr/; /ɪr/;	SE	3	Não	Listen, Repeat,	2 (3x)	Áudios, figuras, som alvo destacado

				Sentence stress	SU	3	Não	---	---	---
	8C	Vocabulary: Prepositions of place and movement	3	Silente letters	SU	2	Sim	---	---	---
9	9A	Grammar: countable and uncountable nouns	4	The letters 'ea': /i/; /e/; /ei/	SE	2	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds	1, 2	Áudios, figuras, som alvo destacado
	9B	Grammar: quantifiers: how much, many, etc.	3	/f/; /s/	SE	3	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds	2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
	9C	Grammar: comparative adjectives	4	/ər/; Sentences Stress	SE SU	1 1	Não Não	Listen, Repeat, ---	1, 2 ---	Áudios, figuras, som alvo destacado ---
10	10A	Grammar: Superlative adjectives	3	Consonant Groups	SU	3	Sim	---	---	---
	10B	Grammar: Be going to (plans)	3	Sentence stress	SU	2	Não	---	---	---
	10C	Grammar: Be going to (predictions)	4	The letters 'oo': /o/; /u/	SE	4	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds	1, 2 (3x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
11	11A	Grammar: adverbs	3	Word stress	SU	3	Não	---	---	---
	11B	Grammar: verbs + infinitive	3	Sentence stress	SU	4	Não	---	---	---
	11C	Vocabulary: the Internet	1	Word stress	SU	3	Não	---	---	---
12	12A	Grammar: Present perfect	2	Sentences stress	SU	2	Não	---	---	---
	12B	Vocabulary: Irregular past participles	3	/ɑ/; /ɪ/; /eɪ/; /ʌ/; /oo/; /ɔ/	SE	5	Não	Listen, Repeat,	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	12C	Vocabulary: Review: word groups	3	Review sounds: /u/; /ər/; /eɪ/; /eɪ/; /dʒ/; /h/; /θ/; /ʃ/	SE	2	Não	Listen, Repeat,	2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado

American English File 2

Un.	Sub.	Ativ. Anterior	Ord. Ativ. Unid.	Pronúncia	Asp. Segmental (SE) / Suprasseg. (SU)	Quant. Exs.	Explic.	Tipo Ativ. Prática SE	Estágios Celce-Murcia et al., 2010 Prática SE	Rec. Envolv. Prát. SE
1	1A	Grammar : word order in questions	3	Vowel sound; The alphabet; /eɪ/; /i/; /e/; /aɪ/; /oo/; /u/; /ɑr/	SE	5	Não	Listen, Repeat, Ask and answer	2 (4x), 4	Áudios, figuras, som alvo destacado

	1B	Listening	5	Final '-s' / '-es': /s/; /z/; /ɪz/	SE	2	Sim	Listen, Repeat, How you say verb forms using he, she, it	1, 2, 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
	1C	Vocabu- lary: clothes	2	/ə/; /ər/	SE	5	Não	Listen, Repeat, Ask and answer	2 (4x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
2	2A	Grammar : simple past: regular and irregular verbs	5	Regular verbs: '- ed': endings /d/; /t/; /ɪd/	SE	3	Sim	Listen, Repeat, Say the simple past of the verbs	1, 2 (2x), 3, 5	Áudios, figuras, som alvo destacado
	2B	Vocabu- lary: at, in, on	4	Sentence stress	SU	2	Não	---	---	---
	2C	Grammar : time sequence s and connector s	2	Word stress	SU	2	Sim	---	---	---
3	3A	Grammar : be going to (plans and predictio ns)	4	Sentence stress and Fast speech – gonna /'gʌnə/	SU	3	Sim	---	---	---
	3B	Grammar : presente continuo us (future arrangem ents)	3	Sounding Friendly	SU	4	Não	---	---	---
	3C	Reading	6	Pronunciati on in a dictionary	SU	3	Sim	---	---	---
4	4A	Grammar : presente perfect + yet and already	4	/y/; /dʒ/	SE	5	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds	2 (3x), 3, 4	Áudios, figuras, som alvo destacado
	4B	Vocabu- lary: shopping	5	'c' e 'ch': /k/; /s/	SE	4	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds	1 (2x), 2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	4C	Grammar : somethin g, anything, nothing, etc.	3	/e/; /oo/; /ʌ/	SE	3	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and answer questions	2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
5	5A	Grammar : Comparat ive adjective s and adverbs, as ... as	3	Sentence stress; /ə/;	SU	2	Sim	---	---	---
	5B	Grammar	2	Word and	SU	3	Não	---	---	---

		Superlatives (+ ever + present perfect)		sentence stress;						
	5C	Grammar: quantifiers, too, not enough	4	/ʌ/; /u/; /aɪ/; /e/;	SE	3	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and answer questions	1, 2, 3, 5	Áudios, figuras, som alvo destacado
6	6A	Grammar: Will / won't (predictions)	3	'-ll, won't' /a/; /oo/	SE	3	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and write sentences	2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
	6B	Grammar: Will / won't (decisions, offers, promises)	2	Word stress: two-syllable verbs	SU	2	Sim	---	---	---
	6C	Speaking	4	The letters 'ow': /aʊ/; /oo/	SE	4	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds	1, 2 (2x), 3 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
7	7A	Vocabulary: verbs + infinitive	4	weak form of 'to': linking words with the same consonant sound	SU	4	Sim	---	---	---
	7B	Vocabulary and speaking: Verbs + gerund	3	The letter 'i': /i/; /aɪ/;	SE	3	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds	1, 2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	7C	Grammar: have to, don't have to, must, must not, can't	2	Sentence stress	SU	2	Não	---	---	---
8	8A	Grammar: should	3	/o/; /u/;	SE	4	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and write sentence, Communication task	1, 2 (2x), 3, 4	Áudios, figuras, som alvo destacado
				Sentence stress	SU	1	Não	---	---	---
	8B	Grammar: if+present, will+base	3	Linking sound	SU	2	Sim	---	---	---

		form								
	8C	Reading	2	Sentence rhythm (Reading aloud)	SU	2	Sim	---	---	---
9	9A	Vocabulary: animals	4	Word stress (stress in words that are similar in other languages)	SU	3	Sim	---	---	---
	9B	Grammar: present perfect+for and since	4	Sentence stress	SU	2	Não	---	---	---
	9C	Vocabulary: Biographies	1	word stress; /ɔr/	SE	3	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds	1, 2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
10	10A	Reading and vocabulary: Verbs: invent, discover, etc.	4	/ʃ/; '-ed' endings: /d/; /t/; /ɪd/	SE	4	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and write sentence	1, 2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
				word stress	SU	1	Não	---	---	---
	10B	Grammar: used to	3	Stressed word: 'Used to / didn't used to: /'yustə/	SU	2	Sim	---	---	---
	10C	Grammar: might	2	Diphthongs /aɪ/; /eɪ/; /oo/; /ɛr/; /ɪr/; /or/; /aʊ/; /ɔɪ/	SE	3	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds	2 (3x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
11	11A	Grammar: Expressing movement	1	Stress syllable	SU	3	Não	---	---	---
	11B	Grammar: Word order of phrasal verbs	4	Linking words: phrasal verbs	SU	2	Não	---	---	---
	11C	Grammar: so, neither + auxiliares	2	Sentence stress	SU	1	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and respond	---	---
				/θ/; /ð/	SE	3				
12	12A	Grammar: past perfect	3	Contraction s 'had / hadn't	SU	2	Não	---	---	---
	12B	Vocabulary: say or tell	5	Double consonants: /æ/; /ʌ/; /i/; /ɛ/; /ɑ/	SE	3	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds;	1 (2x), 2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado

								Check pronunciation and meaning		
	12C	--	--	Não há	--	--	--	--	--	--

American English File 3

Un.	Sub.	Ativ. Anterior	Ord. Ativ. Unid.	Pronúncia	Asp. Segmental (SE) / Suprasseg. (SU)	Quant. Exs.	Explic.	Tipo Ativ. Prática SE	Estágios Celce-Murcia et al., 2010 Prática SE	Rec. Envolv. Prát. SE
1	1A	Vocabulary: food and cooking	2	Vowel sound; The alphabet: /i/; /i:/; /æ/; /ɑr/; /ɑ/; /ɔr/; /ɔ/; /u/	SE	4	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds;	2 (4x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
	1B	Grammar: future forms	3	Sentence stress;	SU	3	Sim	---	---	---
		Vocabulary: Adjectives of personality	7	Word stress; Adjective endings - '-ous': /əʊs/ or /əs/ '-able': /əbl/ or /eɪbl/ '-ible': /əbl/ or /ɪbl/ '-ive': /əv/ or /ɪv/	SU	2	Não	---	---	---
2	2A	Vocabulary: money	2	The letter 'o': /ʌ/; /ɑ/; /oo/	SE	6	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and write sentences	1, 2 (4x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
	2B	Grammar: present perfect + for/since, present perfect continuous	3	Sentence stress	SU	4	Não	---	---	---
		Vocabulary: strong adjectives	6	Strong adjectives (word stress)	SU	4	Não	---	---	---
3	3A	Vocabulary & speaking: transportation	2	/ʃ/; /dʒ/; /tʃ/	SE	7	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and write sentences	1, 2 (6x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
		Grammar: Comparative and superlatives	5	Linking words	SU	2	Sim	---	---	---
	3B	Grammar:	3	/ə/;	SE	3	Não	Listen,	2	Áudios,

		articles: a/an, the, no article		Sentence Stress: /ðə/ or /ði/				Repeat, Contrast sounds, Listen, contrast and explain		figuras, som alvo destacado
4	4A	Grammar: can, could, be able to	2	Sentence stress	SU	2	Não	---	---	---
	4B	Grammar: modals of obligation: must, have to, should	3	Silent consonants; Linking words	SU	4	Não	---	---	---
5	5A	Vocabulary: sports	2	/ɔr/; /ər/	SE	4	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and write	2 (3x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
	5B	Grammar: usually and used to	3	Linking word 'used to': /'yustə/	SU	2	Sim	---	---	---
		Vocabulary: relationships	5	The letter 's': /s/; /z/; /ʃ/; /ʒ/	SE	3	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen, contrast and explain	1 (2x), 2 (2x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
6	6A	Grammar: Passive (all tenses)	3	Sentence stress	SU	2	Não	---	---	---
	6B	Vocabulary: the body	3	Diphthongs: /aɪ/; /eɪ/; /oo/; /aʊ/; /ɔɪ/	SE	4	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and write, Take a quiz	1, 2 (2x), 3, 5	Áudios, figuras, som alvo destacado
7	7A	Vocabulary: Education	2	The letter 'u': /u/; /ʌ/; /ʊ/; /yu/	SE	3	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and write, Take a quiz	1, 2 (2x), 3, 5	Áudios, figuras, som alvo destacado
	7B	Grammar: Second conditional	2	Sentence stress	SU	4	Não	---	---	---
8	8A	Reading	4	The letter 'ai': /eɪ/; /ɛɪ/; /ə/;	SE	3	Não	Listen, Repeat, Explain contrast sounds, Listen and write	1, 2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
	8B	Vocabulary: Work	2	Word stress	SU	5	Não	---	---	---
9	9A	Grammar: third conditional	3	Sentence stress	SU	3	Não	---	---	---
	9B	Grammar: quantifiers	2	'-ough' and '-augh': /ʌ/; /ɔ/; /oo/, /æ/; /u/	SE	3	Sim	Listen, Repeat, Explain contrast	1 (2x), 2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado

								sounds,		
10	10A	Speaking	6	Word stress (compound nouns)	SU	3	Não	---	---	---
	10B	Grammar: tag questions	4	Intonation in tag questions	SU	4	Não	---	---	---

American English File 4

Un.	Sub.	Ativ. Anterior	Ord. Ativ. Unid.	Pronúncia	Asp. Segmental (SE) / Suprasseg. (SU)	Quant. Exs.	Explic.	Tipo Ativ. Prática SE	Estágios Celce-Murcia et al., 2010 Prática SE	Rec. Envolv. Prát. SE
1	1A	Grammar: question formation	3	Friendly intonation; Showing interest	SU	5	Sim	---	---	---
	1B	Grammar: auxiliary verbs	4	Intonation and sentence rhythm	SU	7	Não	---	---	---
2	2A	Vocabulary: illnesses and injuries	2	/f/; /dʒ/; /tʃ/; /k/;	SE	4	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds, Ask and answer questions	2 (3x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
				Word stress	SU	2	Não	---	---	---
	2B	Vocabulary: clothes and fashion	6	Vowel sounds: /u/; /o/; /i/; /ɪ/; /e/; /æ/; /ɑ/; /ɔ/;	SE	3	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds,	1, 2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
3	3A	Grammar: narrative tenses and past continuous	7	Irregular past forms: /w/; /ɪ/; /ɔ/; /ər/; /oo/; /ʌ/; /e/; /eɪ/;	SE	3	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds,	2 (3x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
				Sentence rhythm	SU	2	Não	---	---	---
	3B	Vocabulary: adverbs and adverbial phrases	3	Word stress and intonation	SU	2	Não	---	---	---
4	4A	Reading and vocabulary: the weather	4	Vowel sounds (contrasting vowel sounds)	SE	4	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds, Listen and write, Discussion	1, 2 (2x), 3, 5	Áudios, figuras, som alvo destacado
	4B	Grammar: conditionals and future time clauses	3	Sentence stress and rhythm	SU	3	Não	---	---	---
5	5A	Vocabulary: feelings	3	Word stress in 3-4 syllable adjectives	SU	3	Não	---	---	---
	5B	Grammar: wish + simple past or past perfect	5	Sentence rhythm and intonation (wish)	SU	3	Não	---	---	---

6	6A	Vocabulary: music	1	Words from other languages	SE	4	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds; Write words, Discussion	1, 2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
	6B	Grammar: used to, be used to, get used to	3	Sentence stress and linking word (used to)	SU	4	Não	---	---	---
7	7A	Grammar: past modals: must have, etc.	2	Weak form of 'have'	SU	2	Não	---	---	---
	7B	Vocabulary: the body	5	Silent letters	SU	4	Não	---	---	---
8	8A	Vocabulary: crime and punishment	3	The letter 'u': /ʌ/; /ɜː/; /ɔː/; /yu/; /oʊ/	SE	3	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds;	2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
	8B	Grammar: reporting verbs	3	Word stress (two syllable verbs)	SU	5	Sim	---	---	---
9	9A	Vocabulary: business	7	Changing stress on nouns and verbs	SU	4	Sim	---	---	---
	9B	Vocabulary: Word building: suffixes and prefixes	3	Word stress with prefixes and suffixes	SU	3	Sim	---	---	---
10	10A	Vocabulary: science	2	Stress in word families	SU	6	Sim	---	---	---
	10B	Vocabulary: pausing and sentence stress	5	Pausing and sentence stress	SU	4	Sim	---	---	---

American English File 5

Un.	Sub.	Ativ. Anterior	Ord. Ativ. Unid.	Pronúncia	Asp. Segmental (SE) / Suprasseg (SU)	Quant. Exs.	Explic.	Tipo Ativ. Prática SE	Estágios Celce- Murcia et al., 2010 Prática SE	Rec. Envolv. Prát. SE
1	1A	Vocabulary: Work	6	Word stress and rhythm	SU	3	Não	---	---	---
	1B	Vocabulary: Family	5	Rhythm and intonation	SU	3	Não	---	---	---
2	2A	Vocabulary: language terminology	6	Sound spelling relationships (contrasting sounds): /h/; /oo/; /aɪ/; /w/; /dʒ/; /tʃ/; /s/; /ɔː/; /ɔʊ/; /əɪ/	SE	3	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds, Guess the word sounds	1 (2x), 2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
	2B	Vocabulary: Word building: abstract nouns; word stress with	5	Word building: abstract nouns; Word stress with suffixes	SU	4	Não	---	---	---

		suffixes								
3	3A	Reading and speaking	2	Word and phrases of French origin	SU	2	Sim	---	---	---
	3B	Vocabulary: history and warfare	2	Stress in word families	SU	2	Sim	---	---	---
4	4A	Vocabulary and writing: sounds and the human voice	2	Consonante clusters	SU	2	Sim	---	---	---
	4B	Grammar: adding emphasis (1): inversion	4	Word with 'silent' syllables	SU	2	Sim	---	---	---
5	5A	Grammar: distancing	3	Linking words	SU	3	Sim	---	---	---
	5B	Vocabulary: money	3	'e' and 'ear': /ɛr/; /ɪr/; /ɛr/; /i/; /e/; /eɪ/; /ər/	SE	4	Sim	Listen, Repeat, Contrast sounds, Most common sounds	1 (2x), 2 (3x)	Áudios, figuras, som alvo destacado
6	6A	Grammar: verb + object + infinitive or gerund	3	Intonation in polite requests	SU	4	Não	---	---	---
	6B	Vocabulary: phone; and listening	2	Sounds and spelling: /ʃ/; /tʃ/; /z/; /dʒ/	SE	3	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds,	2 (2x), 3	Áudios, figuras, som alvo destacado
7	7A	Listening and speaking	6	Intonation in exclamations	SU	4	Não	---	---	---
	7B	Grammar: verbs of the senses	3	Extra stress in important words	SU	5	Sim	---	---	---
8	8A	Vocabulary: health and medicine	1	Syllable stress	SU	2	Não	---	---	---
	8B	Vocabulary: travel and tourism, and speaking	3	Homophones	SU	2	Sim	---	---	---
9	9A	Grammar: ellipsis and substitution	3	Weak and strong pronunciation of auxiliary verbs and 'to'	SU	3	Não	---	---	---
	9B	Vocabulary: preparing food	2	'-ed' adjective endings: /d/; /t/; /ɪd/	SE	2	Não	Listen, Repeat, Contrast sounds;	2 (2x)	Áudio e sons alvos destacados
				linking words	SU	3	Não	---	---	---
10	10A	Grammar: adding emphasis (2): cleft sentences	3	Intonation in cleft sentences	SU	3	Sim	---	---	---
	10B	Speaking and listening	5	Homographs	SU	3	Sim	---	---	---

**APÊNDICE B – COMPILAÇÃO DOS DADOS ANALISADOS NA COLEÇÃO
'AMERICAN ENGLISH FILE – SECOND EDITION'**

American English File Starter						
Unidades	12					
Subunidades Analisadas	30					
Não há Atividade Pronúncia	Uma unidade ('Practical English' depois da un. 9B)					
Total de Exercícios de Pronúncia	89 exs.	39 exs. SU	50 exs. SE			
Exercícios que precedem atividade de pronúncia	Vocabulary = 8	Grammar = 13	Listening = 5	Reading = 3	Speaking = 0	Writing = 0
Ordem da Atividade na Unidade	Ativ. 1 = 1	Ativ. 2 = 11	Ativ. 3 = 5	Ativ. 4 = 8	Ativ. 5 = 4	Ativ. 6 = 0
Estágios Celce-Murcia et al., 2010 - Prática SE	1 = 4 exs.	2 = 42 exs.	3 = 10 exs.	4 = 1	5 = 0	
Recursos	Todos as práticas SE envolveram Áudios, figuras, som alvo destacado					
Tipos de atividades Pronúncia SE	Listen and Repeat	Contrast and discrimination of sounds	Ask and answer questions	Picture description	Retelling a story	
Contém Explicação Explícita do Aspecto Segmental	SE = 4	SU = 7				
Consonants ³¹	/h/; /f/; /tʃ/; /z/; /s/; /ð/; /k/; /w/; /v/; /dʒ/; /g/; /y/; /θ/; /ŋ/; /d/; /t/					
Vowels Monothongs	/i/; /ɪ/; /e/; /u/; /æ/; /ə/; /ʌ/; /ɔ/; /ɑ/; /ʊ/;					
Vowels Diphthongs	/aɪ/; /oʊ/; /eɪ/; /aɪ/; /oʊ/; /aʊ/; /ɔɪ/					
Vowel + Consonant	/ɑr/; /ɪz/; /ʊr/; /ər/; /ɔr/; /ɛr/; /ɪr/; /ɪd/					

³¹ Os fonemas em preto representam os segmentos considerados base de estudo, constituídos inicialmente na coleção 'AEF Starter', e que tendem a se repetir ao longo do material. Os fonemas sinalizados em vermelho significam que eles foram demovidos da base de estudos dos próximos materiais. Os fonemas em verde significam que eles foram adicionados após o primeiro estudo do livro 'AEF Starter'.

American English File 1						
Unidades	12					
Subunidades Analisadas	36					
Não há Atividade Pronúncia	Todas as unidades possuem práticas de pronúncia					
Total de Exercícios de Pronúncia	130 exs.	64 exs. SU	66 exs. SE			
Exercícios que precedem atividade de pronúncia	Vocabulary = 11	Grammar = 26	Listening = 0	Reading = 1	Speaking = 0	Writing = 0
Ordem da Atividade na Unidade	Ativ. 1 = 2	Ativ. 2 = 7	Ativ. 3 = 19	Ativ. 4 = 8	Ativ. 5 = 1	Ativ. 6 = 1
Estágios Celce-Murcia et al., 2010 - Prática SE	1 = 10 exs.	2 = 44 exs.	3 = 17 exs.	4 = 3 exs	5 = 0	
Recursos	Todos as práticas SE envolveram Áudios, figuras, som alvo destacado					
Tipos de atividades Pronúncia SE	Listen and Repeat	Contrast and discrimination of sounds	Say true sentences; Transform sentences	Picture description; Spot the differences	Retelling a story; Report information	Say sentences in another way
Contém Explicação Explícita do Aspecto Segmental	SE = 5	SU =				
Consonants	/h/; /f/; /tʃ/; /z/; /s/; /ð/; /k/; /w/; /v/; /dʒ/; /g/; /y/; /θ/; /ŋ/; /d/; /t/					
Vowels Monothongs	/i/; /ɪ/; /e/; /u/; /æ/; /ə/; /ʌ/; /ɔ/; /ɑ/; /ʊ/;					
Vowels Diphthongs	/aɪ/; /eɪ/; /oʊ/; /aʊ/; /ɔɪ/					
Vowel + Consonant	/ɑr/; /ɪz/; /ʊr/; /ər/; /ɔr/; /ɛr/; /ɪr/; /ɪd/					

American English File 2						
Unidades	12					
Subunidades Analisadas	36					
Não há Atividade Pronúncia	Uma unidade Unidade					

	12C)					
Total de Exercícios de Pronúncia	108 exs.	48 exs. SU	60 exs. SE			
Exercícios que precedem atividade de pronúncia	Vocabulary = 8	Grammar = 22	Listening = 1	Reading = 3	Speaking = 1	Writing = 0
Ordem da Atividade na Unidade	Ativ. 1 = 2	Ativ. 2 = 8	Ativ. 3 = 10	Ativ. 4 = 10	Ativ. 5 = 4	Ativ. 6 = 1
Estágios Celce-Murcia et al., 2010 - Prática SE	1 = 11 exs.	2 = 39 exs.	3 = 8 exs.	4 = 3 exs.	5 = 2 exs.	
Recursos	Todos as práticas SE envolveram Áudios, figuras, som alvo destacado					
Tipos de atividades Pronúncia SE	Listen and Repeat, Listen and write sentences	Contrast and discrimination of sounds	Ask and answer questions; Listen and Respond	Change the word given	Communicative task	Check pronunciation and meaning
Contém Explicação Explícita do Aspecto Segmental	SE = 5	SU = 10				
Consonants	/h/; /ʃ/; /tʃ/; /z/; /s/; /ð/; /k/; /w/; /v/; /dʒ/; /g/; /y/; /θ/; /ŋ/; /d/; /t/					
Vowels Monothongs	/i/; /ɪ/; /e/; /u/; /æ/; /ə/; /ʌ/; /ɔ/; /ɑ/; /ʊ/;					
Vowels Diphthongs	/oʊ/; /eɪ/; /aɪ/; /oʊ/; /aʊ/; /ɔɪ/					
Vowel + Consonant	/ɑr/; /ɪz/; /ɔr/; /ər/; /ɔr/; /er/; /ɪr/; /ɪd/					

American English File 3						
Unidades	10					
Subunidades Analisadas	20					
Não há Atividade Pronúncia	Todas unidades possuem práticas					
Total de Exercícios de Pronúncia	84 exs.	44 exs. SU	40 exs. SE			
Exercícios que precedem atividade de	Vocabulary = 10	Grammar = 12	Listening = 0	Reading = 1	Speaking = 1	Writing = 0

pronúncia							
Ordem da Atividade na Unidade	Ativ. 1 = 0	Ativ. 2 = 9	Ativ. 3 = 8	Ativ. 4 = 2	Ativ. 5 = 2	Ativ. 6 = 2	Ativ. 7 = 1
Estágios Celce-Murcia <i>et al.</i>, 2010 - Prática SE	1 = 28 exs.	2 = 28 exs.	3 = 7 exs.	4 = 0	5 = 2 exs.		
Recursos	Todos as práticas SE envolveram Áudios, figuras, som alvo destacado						
Tipos de atividades Pronúncia SE	Listen and Repeat	Contrast and discrimination of sounds	Listen and write	Explain what happens	Take a quiz		
Contém Explicação Explícita do Aspecto Segmental	SE = 2	SU = 4					
Consonants	<i>/h/; /f/; /tʃ/; /z/; /s/; /ð/; /k/; /w/; /v/; /dʒ/; /g/; /y/; /θ/; /ŋ/; /d/; /t/; /ʒ/;</i>						
Vowels Monothongs	<i>/i/; /ɪ/; /e/; /u/; /æ/; /ə/; /ʌ/; /ɔ/; /ɑ/; /ɒ/;</i>						
Vowels Diphthongs	<i>/aɪ/; /eɪ/; /oʊ/; /aʊ/; /ɔɪ/; /yʊ/</i>						
Vowel + Consonant	<i>/ɑr/; /ɪz/; /ɔr/; /ər/; /ɔr/; /ɛr/; /ɪr/; /ɪd/</i>						
Consonant + Vowel	<i>/ðə/; /ði/;</i>						

American English File 4							
Unidades	10						
Subunidades Analisadas	20						
Não há Atividade Pronúncia	Possui práticas em todas unidades						
Total de Exercícios de Pronúncia	80 exs.	59 exs. SU	21 exs. SE				
Exercícios que precedem atividade de pronúncia	Vocabulary = 11	Grammar = 8	Listening = 0	Reading = 1	Speaking = 0	Writing = 0	
Ordem da Atividade na Unidade	Ativ. 1 = 1	Ativ. 2 = 3	Ativ. 3 = 8	Ativ. 4 = 2	Ativ. 5 = 3	Ativ. 6 = 1	Ativ. 7 = 2
Estágios	1 = 3 exs.	2 = 14 exs.	3 = 4 exs.	4 = 0	5 = 1		

Celce-Murcia <i>et al.</i>, 2010 - Prática SE						
Recursos	Todos as práticas SE envolveram Áudios, figuras, som alvo destacado					
Tipos de atividades Pronúncia SE	Listen and Repeat	Contrast and discrimination of sounds	Ask and answer questions	Listen and Write	Discussion	Dictation
Contém Explicação Explícita do Aspecto Segmental	SE = 3	SU = 6				
Consonants	<i>/h/; /ʃ/; /tʃ/; /z/; /s/; /ð/; /k/; /w/; /v/; /dʒ/; /g/; /y/; /θ/; /ŋ/; /d/; /t/; /z/;</i>					
Vowels Monothongs	<i>/i/; /ɪ/; /e/; /u/; /æ/; /ə/; /ʌ/; /ɔ/; /ɑ/; /ʊ/;</i>					
Vowels Diphthongs	<i>/eɪ/; /aɪ/; /oʊ/; /aʊ/; /ɔɪ/; /yu/</i>					
Vowel + Consonant	<i>/aɪ/; /ɪz/; /ɔɪ/; /əɪ/; /ɔɪ/; /eɪ/; /ɪɪ/; /ɪd/</i>					

American English File 5						
Unidades	10					
Subunidades Analisadas	20					
Não há Atividade Pronúncia	Possui práticas em todas unidades					
Total de Exercícios de Pronúncia	62 exs.	50 exs. SU	12 exs. SE			
Exercícios que precedem atividade de pronúncia	Vocabulary = 11	Grammar = 6	Listening = 1	Reading = 1	Speaking = 1	Writing = 0
Ordem da Atividade na Unidade	Ativ. 1 = 1	Ativ. 2 = 5	Ativ. 3 = 7	Ativ. 4 = 1	Ativ. 5 = 3	Ativ. 6 = 3
Estágios Celce-Murcia <i>et al.</i>, 2010 - Prática SE	1 = 4 exs.	2 = 9 exs.	3 = 2 exs.	4 = 0	5 = 0	
Recursos	Todos as práticas SE envolveram Áudios, figuras, som					

	alvo destacado					
Tipos de atividades Pronúncia SE	Listen and Repeat	Contrast and discrimination of sounds	Guess the word sounds	Most common sounds		
Contém Explicação Explícita do Aspecto Segmental	SE = 1	SU = 10				
Consonants	<i>/h/; /ʃ/; /tʃ/; /z/; /s/; /ð/; /k/; /w/; /v/; /dʒ/; /g/; /y/; /θ/; /ŋ/; /d/; /t/; /z/</i>					
Vowels Monothongs	<i>/i/; /ɪ/; /e/; /ʊ/; /æ/; /ə/; /ʌ/; /ɔ/; /ɑ/; /ɒ/;</i>					
Vowels Diphthongs	<i>/oʊ/; /eɪ/; /aɪ/; /aʊ/; /ɔɪ/; /yʊ/</i>					
Vowel + Consonant	<i>/aɪ/; /ɪz/; /ɔɪ/; /əɪ/; /ɔɪ/; /eɪ/; /ɪɪ/; /ɪd/</i>					