



GISELA MÁRCIA MIARELLI PARDINI

**UMA ANÁLISE DAS SEÇÕES DE PRONÚNCIA DA
COLEÇÃO “AMERICAN INSIDE OUT EVOLUTION”
COM ENFOQUE NAS DIFICULDADES DE APRENDIZES
BRASILEIROS DE INGLÊS**

LAVRAS – MG

2021

GISELA MÁRCIA MIARELLI PARDINI

UMA ANÁLISE DAS SEÇÕES DE PRONÚNCIA DA COLEÇÃO

“AMERICAN INSIDE OUT EVOLUTION”

COM ENFOQUE NAS DIFICULDADES DE APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, para a obtenção do título de Licenciatura.

Prof. Dr. Tufi Neder Neto

Orientador

LAVRAS – MG

2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, sempre, por tudo. Nesse momento, especialmente, pela oportunidade da graduação.

Ao meu namorado, melhor amigo e colega Carlos Vinícius Silva, que tem sido meu profundo apoio intelectual e emocional desde o início da graduação, por colaborar grandemente para que eu pudesse vencer todos os desafios até aqui.

À minha filha Michaela, e aos meus pais e irmãos, pela compreensão e ajuda em todos os momentos em que precisei me concentrar neste trabalho.

Ao meu professor e orientador Dr. Tufi Neder Neto, pela brilhante orientação e paciência na execução deste trabalho e por todas as experiências vividas e aprendidas em sala de aula.

A todos os professores e professoras que, indistintamente, colaboraram com minhas experiências e aprendizado.

A todos os amigos e colegas que fizeram parte dessa trajetória, em especial Silas Custódio e Lucimar Cardoso de Freitas, pelas alegrias e aflições, e pelo constante incentivo na realização deste trabalho, e João Paulo Terra Furtado, que compartilhou comigo muitos momentos de descontração e alegria e muitos seminários e conhecimentos.

A todos, muito obrigada!

“You can never understand one language until you understand at least two.”¹

Herbert Geoffrey Willans

¹ “Você nunca poderá entender uma língua até que você entenda ao menos duas.” (Tradução da autora).

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar de que maneira uma coleção internacional de livros didáticos, em seus cinco níveis de proficiência, aborda aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa e se esses aspectos são relevantes para aprendizes cuja língua materna é o português brasileiro (PB). Foi analisada a presença das principais transferências fonético-fonológicas que os aprendizes podem produzir do PB para a língua inglesa (LI), e as suas dificuldades mais comuns com a pronúncia da LI. Os resultados obtidos demonstraram que a coleção abrange diversos desses aspectos críticos, no entanto, por ser destinada a aprendizes de línguas maternas diversas, tal material não preenche totalmente as necessidades dos aprendizes brasileiros. Assim, cabe ao profissional de ensino instrumentalizar-se o bastante para adaptar os materiais didáticos à realidade de ensino da LI no Brasil e para suprir os pontos ausentes ou insuficientes através de instrução explícita.

Palavras-chave: Ensino de LI, instrução explícita, materiais didáticos, pronúncia, transferências fonético-fonológicas.

ABSTRACT

This paper aims to analyze how an international collection of textbooks, in its five levels of proficiency, addresses the main phonetic-phonological aspects of the English language (EL), and whether these aspects are relevant for learners whose mother language is Brazilian Portuguese (BP). The main phonetic-phonological transfers that learners can possibly produce from BP to EL were analyzed, as well as their most common difficulties with the pronunciation of EL. The results showed that the collection covers most of these critical aspects. Nevertheless, as it is intended for learners of different mother languages, such material does not effectively meet the needs of Brazilian students. Thus, the teacher must have the necessary knowledge in order to adapt the educational materials to the reality of teaching English in Brazil and to make up for the absences or shortcomings via explicit instruction.

Keywords: English language teaching, explicit instruction, textbooks, pronunciation, phonetic-phonological transfers.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1 A interferência do PB na LI.....	11
2.2 O processo de aprendizagem e o papel da consciência e da atenção.....	14
2.3 O papel da Instrução Explícita e o reforço por meio da Evidência Positiva.....	16
2.4 Os livros didáticos.....	18
3 METODOLOGIA.....	22
4 ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DAS SEÇÕES DE PRONÚNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32

1 Introdução

Desde criança, o meu interesse pela língua inglesa foi algo que me despertou intensamente, principalmente por sua sonoridade. Por esse motivo, fui buscando aprendê-la em todas as oportunidades que surgiam: livros, aulas de inglês da escola, música, e colegas que sabiam a língua. Quando comecei a trabalhar, investi formalmente no meu curso de inglês numa escola autônoma de idiomas. Estudei inglês do nível básico ao avançado, de 1994 a 2000, e sempre tive uma preocupação especial com a minha pronúncia, pelo que busquei aperfeiçoá-la com conhecimentos de Fonética e Fonologia. Ainda durante o curso, trabalhei como secretária bilíngue em duas empresas multinacionais, onde tive contato com falantes nativos americanos e ingleses e outros falantes europeus de inglês. Partindo desses conhecimentos e dessas vivências, desde 2001 venho ensinando a língua inglesa a alunos brasileiros. Minha experiência docente ocorreu nos Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio em escolas particulares e em franquias de idiomas, lecionando inglês em diferentes níveis; em um centro profissionalizante, lecionando inglês instrumental; e, principalmente, em meu próprio curso autônomo de inglês, onde leciono atualmente. Durante minha prática docente através desses anos, tenho observado as diferentes e recorrentes dificuldades que os alunos apresentam e relatam durante o processo de aprendizagem da língua inglesa. Surgiu-me então o interesse em investigar a aprendizagem da pronúncia, decorrente dessas observações acerca da fala dos alunos. Por esse motivo, busquei me debruçar sobre os estudos acerca de quais são os fatores determinantes para a aprendizagem de uma segunda língua, com foco nas dificuldades fonético-fonológicas e suas causas, procurando destacar os problemas observados.

Essas dificuldades são descritas pela literatura da área, conforme Alves e Zimmer (2005); Alves e Bauer (2011) e Soares (2012), que analisam principalmente as transferências fonéticas/fonológicas² feitas pelo aluno falante de Português Brasileiro (a que chamaremos PB) durante o processo de aprendizagem da Língua Inglesa (doravante, LI). Esse é um dos grandes problemas enfrentados no ensino da LI a falantes do PB, que é a aquisição inadequada dos aspectos fonético-fonológicos dessa segunda língua. A tendência que o aprendiz de uma língua estrangeira possui é a de transferir as percepções e produções de som de sua Língua Materna (representada por LM) para a LI, como também de fazer confusões com os padrões de correspondência gráfica e fônico-fonológica da LI. Isso ocorre porque os

² Influências fonéticas dizem respeito principalmente à articulação de fonemas; influências fonológicas se relacionam às regras de funcionamento dos sistemas fonológicos das duas línguas.

itens fonológicos não são, de fato, percebidos pelos alunos. Por essa razão, de acordo com Alves e Magro (2011), faz-se necessária a intervenção do professor através de uma instrução explícita, para complementar o tema da pronúncia abordado nos materiais didáticos e para direcionar a atenção do aprendiz para esses aspectos que podem passar despercebidos. Esses autores também defendem a prática do reforço constante dos aspectos fonético-fonológicos-alvo para a consolidação do aprendizado a longo prazo. (ALVES; MAGRO, 2011, p. 75).

O modelo cognitivo *Hipcort* de McClelland, McNaughton e O'Reilly (1995), melhor detalhado na seção 2.3 deste trabalho, descreve como a instrução explícita complementa o aprendizado implícito³ e como esse fenômeno ocorre nas regiões cerebrais do hipocampo e do córtex.

Em relação ao uso de materiais didáticos, no Brasil, os livros são os materiais mais utilizados para o ensino de uma língua estrangeira (COSTA, 2011) e, por isso, precisam colaborar com o desenvolvimento da pronúncia dos estudantes. Porém, esses materiais costumam abordar o tema da pronúncia de forma muito breve e não aprofundada e, além disso, a maioria dos professores não aborda ou aborda a área de maneira insatisfatória. A área da pronúncia nos materiais didáticos brasileiros também não recebe a atenção necessária por parte dos documentos oficiais do Estado, como o PNL (Programa Nacional do Livro Didático) e as OCN (Orientações Curriculares Nacionais). Apenas os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) ofertam alguma importância à área, mas de forma superficial, o que reforça a necessidade do tema ser bem trabalhado pelos materiais didáticos. (TUCUNDUVA, 2014, p. 10-11).

Em face às dificuldades e necessidades aqui apresentadas, o objetivo principal desse estudo é analisar quantitativa e qualitativamente o tratamento da pronúncia em livros didáticos, discutindo como as possíveis transferências fonético-fonológicas da LM (PB) para a LI são abordadas. A pesquisa é realizada sobre as seções de pronúncia de uma coleção de materiais que eu pessoalmente utilizo na minha prática docente: a coleção *American Inside Out Evolution*, da editora *Macmillan Education*, de autoria de Sue Kay e Vaughan Jones, edições 2017-2018, nos níveis A1 a C1, com base na pesquisa de Alves e Bauer (2011), para verificar se atendem às necessidades dos aprendizes brasileiros em relação ao ensino dos aspectos fonético-fonológicos. Um estudo dessa natureza se justifica, pois o material didático analisado é vendido tanto no Brasil quanto no mercado internacional e promete o aprendizado bem sucedido igualmente a estudantes de LM diversas. Nossa hipótese é de que tal objetivo

³Aprendizado implícito é a aquisição de conhecimento sem que haja uma intenção ou ensino deliberado. Ocorre por meio da percepção natural de regularidades provenientes de estímulos externos.

não se cumpre sem a incorporação de atividades direcionadas às necessidades específicas dos aprendizes brasileiros, conforme sugere a literatura da área.

Assim, buscando destacar os problemas que envolvem a área da pronúncia e a necessidade de complementá-la, o presente trabalho se organiza da seguinte maneira:

Na seção do Referencial Teórico, discutimos sobre a interferência do PB na LI e apresentamos os principais exemplos de transferências fonético-fonológicas feitas pelos aprendizes brasileiros e alguns dos aspectos mais difíceis da pronúncia e suas consequências para a inteligibilidade, à luz das teorias sobre o papel da consciência e da atenção no aprendizado. Tratamos sobre a relevância da instrução explícita e da evidência positiva e então, discutimos sobre os livros didáticos.

A seção da Metodologia expõe quais e como serão analisadas as questões relacionadas à pronúncia e apresenta os detalhes da coleção *American Inside Out Evolution* escolhida para a análise.

A análise, inicialmente quantitativa, confronta a quantidade de seções de pronúncia em relação à quantidade de outros tipos de atividades presentes nos livros do aluno (SB) e a quantidade de unidades que apresentam o Alfabeto Fonético Internacional (AFI) em todos os livros da coleção. Em seguida, analisamos qualitativamente como a coleção aborda as possíveis transferências fonético-fonológicas do PB para a LI e os aspectos nos quais os aprendizes brasileiros regularmente mostram dificuldades, envolvendo os domínios prosódicos segmental (nível fonêmico), intersegmental (nível silábico e de palavras) e suprasegmental (nível da sentença).

Seguindo-se às demonstrações da análise e suas observações, apresentamos as considerações finais e esperamos que o presente estudo possa auxiliar na avaliação dos itens da coleção analisada que precisam ser aprofundados por meio de instrução explícita ou ser complementados e/ou adaptados às necessidades dos aprendizes brasileiros.

2 Referencial Teórico

Nessa seção, abordamos a principal causa das dificuldades dos aprendizes brasileiros na pronúncia da LI, que é a interferência do PB, notadamente algumas das transferências fonológicas mais comuns que os alunos fazem do nosso idioma para a LI, e os problemas de inteligibilidade⁴ que isso pode causar. Investigamos também teorias que explicam as questões da consciência e atenção empregadas no processo de ensino. Em seguida, falamos sobre a instrução explícita e a evidência positiva, e sobre como ocorrem os sistemas complementares de aprendizado no cérebro através do modelo cognitivo *Hipcort*. Por fim, apresentamos os estudos feitos acerca dos materiais didáticos em geral e suas limitações na abordagem da pronúncia, o que levanta a necessidade da instrução explícita por parte do professor, bem como a necessidade de aperfeiçoamento dos conhecimentos do docente.

2.1 A interferência do PB na LI

De acordo com Alves e Bauer (2011), o aprendiz brasileiro tende a projetar os sons e regras fonológicas de sua LM na LI. Isso ocorre porque há aspectos fonológicos da LI que passam despercebidos pelos alunos, seja por não existirem no PB ou por serem semelhantes a alguns de seus aspectos fonológicos, mas não iguais.

Alves e Zimmer (2005) afirmam que ocorrem dificuldades com a percepção de um *input*⁵ sonoro ao citar Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) que dizem que “os aprendizes muitas vezes não conseguem segmentar, em unidades menores como palavras, a sequência acústica a que são expostos.” Ou seja, esse *input* se apresenta ao aprendiz como os “componentes de um *continuum* sonoro inidentificável.” (ALVES; ZIMMER, 2005). O aprendiz tende a interpretar segmentos e padrões da LI como se fossem estímulos pertencentes à LM, de modo que essas diferenças entre as duas línguas não são percebidas.

Para efeito de análise dos materiais, citamos aqui os parâmetros e exemplos de conformação utilizados pelos alunos durante esses processos de transferência.

Uma demonstração dessa transferência pode ser feita por meio dos fonemas fricativos dentais /θ/ e /ð/, que não existem no rol da língua portuguesa e acabam sendo comumente substituídos pelos segmentos /f/, /t/ ou /s/ para /θ/, assim como o segmento /d/ em vez de /ð/.

⁴ “Entende-se por inteligibilidade a habilidade que o aprendiz tem em se fazer entendido [...]” (ALVES; BAUER, 2011).

⁵ *Input* é o que se caracteriza como toda e qualquer informação disponível. Nesse contexto, o *input* é o que o aprendiz lê ou escuta.

Alves e Bauer (2011) exemplificam essa mudança consonantal através da palavra *think* [θɪŋk], que muitas vezes é pronunciada pelo aprendiz como [fɪŋk], [tɪŋk] ou [sɪŋk]. Podemos citar também as mudanças consonantais nas palavras *mother* [mʌðə], *there* [ðer] e *other* [ʌðə], respectivamente pronunciadas como [mɔder], [dɛr] e [ɔder].

Outro exemplo de interferência fonológica ocorre com a não-aspiração das plosivas surdas /p/, /t/ e /k/ em posição inicial de palavra. Alves e Bauer (2011) apontam que esse fenômeno pode decorrer tanto de uma transferência fonético-fonológica – em que não há uma percepção dos padrões de VOT⁶ entre as duas línguas –, como de uma transferência grafo-fônico-fonológica, que é a relação entre grafema e som em sua LM. Isso faz com que, por exemplo, na palavra *pay* [p^heɪ], o aprendiz produza [peɪ], que possui valor de VOT zero, ao passo que um nativo da língua inglesa produziria um valor positivo de VOT, que é mais longo devido à presença da aspiração (cf. REIS *et al.*, 2007 apud ALVES; MAGRO, 2011). Outro exemplo dado por Alves e Bauer (2011) desse processo de transferência é a dificuldade do aprendiz em diferenciar as palavras *cap* [k^hæp], que possui aspiração, e *gap* [gæp], que não a possui, causando problemas na inteligibilidade.

Outros exemplos comuns de transferências fonológicas do PB para a LI são:

- Desvozeamentos terminais em obstruintes finais de palavras, em que os autores apontam a não-percepção da diferenciação entre os seguintes sons:
 - /s/ ao invés de /z/, e.g. *goes* [gəʊz] pronunciada como [gəʊs];
 - /k/ ao invés de /g/, e.g. *dog* [dɒg] pronunciada como [dɒk];
 - /p/ ao invés de /b/, e.g. *cab* [kæb] pronunciada como [kæp];
 - /t/ ao invés de /d/, e.g. *bad* [bæd] pronunciada como [bæt].
- Epênteses iniciais e finais (simplificações silábicas), em que ocorre uma inserção de som no início e/ou no fim da palavra. Exemplos:
 - *speak* [spi:k] sendo pronunciada como [ɪspɪki];
 - *house* [haʊs] pronunciada como [haʊzi];
 - *tape* [t^heɪp] sendo pronunciada como [t^heɪpi].
- Epêntese interconsonantal na produção do sufixo *-ed*. Exemplos:
 - *called* [kɔːld] sendo pronunciado como [kɔːləd];
 - *opened* [ˈoʊpənd] sendo pronunciada como [ˈoʊpənəd].

⁶ VOT (Voice Onset Time) é o tempo que um fonema dura em sua produção. É a “medida de tempo em milissegundos, entre a liberação de uma parada e o início da vibração das pregas vocais. Em outras palavras, é o período de ausência de voz que segue a plosiva e caracteriza a sensação audível de aspiração.” (REIS *et al.*, 2007 apud ALVES; MAGRO, 2011). Tradução da autora.

- Assimilações ou mudanças vocálicas. Exemplos:
 - /ʌ/ ao invés de /ʊ/, e.g. *put* [pʰʊt] pronunciada como [pʰʌt];
 - /ɛ/ ao invés de /æ/, e.g. *bad* [bæd] pronunciada como [bɛd].
- Assimilações ou mudanças consonantais (/h/ ou /x/ ao invés de /r/). Exemplos:
 - *car* [kar] sendo pronunciada como [kah] ou [kax];
 - *ripe* [raɪp] sendo pronunciada como [haɪp] ou [xaɪp];
 - *horse* [hɔ:rs] sendo pronunciada como [hɔ:hs] ou [hɔ:xs].
- Vocalização de nasais finais (/ỹ/ ou /w̃/ ao invés de /m/ ou /n/). Exemplos:
 - *him* [hɪm] sendo pronunciada como [xĩỹ];
 - *moon* [mu:n] sendo pronunciada como [mũw̃].
- Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final de sílaba ou palavra (/w/ ou /ʊ/ ao invés de /l/ ou /l̥/). É a vocalização da consoante, quando o aprendiz, ao transferir aspectos do PB para LI, não faz diferenciação entre o /l/ claro e o /l/ escuro⁷, que são ambos fonemas consonantais laterais, alveolares e vozeados, porém o /l/ escuro, (representado pelo símbolo ɫ), além dessas características articulatorias, é também velarizado. (CRISTÓFARO SILVA, 2020, p. 155-157). Exemplos:
 - *school* [sku:ɫ] sendo pronunciada como [sku:];
 - *feel* [fi:ɫ] sendo pronunciada como [fi:ʊ];
 - *myself* [maɪ'sɛlf] sendo pronunciada como [maɪ'sɛʊf].
- Paragoge consonantal velar, que normalmente produz outro som vocálico em seguida (/ŋg/ ao invés de /ŋ/). Exemplo:
 - *doing* [du:ɪŋ] sendo pronunciada como [du:ɪŋg];
 - *sing* [sɪŋ] sendo pronunciada como [sɪŋg].

Outros aspectos nos quais os aprendizes também podem mostrar dificuldades são:

- Duração de vogais, em que não se distingue o som curto do som prolongado de uma vogal. Exemplos (respectivamente, curto e longo):
 - /ɪ/ e /i:/, e.g. *ship* [ʃɪp] e *sheep* [ʃi:p];
 - /ʊ/ e /u:/, e.g. *book* [bʊk] e *boot* [bu:t].

⁷ No IA (Inglês Americano), a pronúncia do fonema /l/ pode se dar de duas maneiras distintas. O chamado /l/ claro (do inglês *light* /l/) é produzido por uma oclusão da ponta da língua no ápice alveolar, enquanto que o chamado /l/ escuro (do inglês *dark* /l/) se dá através da passagem de ar sobre a língua, fazendo com que a ponta da língua não toque o cume alveolar, e permitindo com que o ar escape lateralmente. (LADEFOGED, 1993 apud ALVES; BAUER, 2011).

- Apagamento de sílaba final. Exemplos:
 - *taxi* ['taksɪ] como [taks];
 - a não-pronúncia do *es* final em *exercises* ['eksə(r)saɪzɪz].
- Letras não pronunciadas (*silent sounds*). Exemplos:
 - *island* ['aɪlənd] pronunciada como ['aɪslənd];
 - *climb* [klaɪm] pronunciada como [klaɪmb];
 - *psychology* [saɪ'kolədʒi] pronunciada como [psaɪ'kolədʒi];
 - *eight* [eɪt] pronunciada como [eɪgt].
- Formas reduzidas ou contraídas:
 - *I'm, they're, we've, what's, doesn't, isn't, she'd, you'll, here's, couldn't, wasn't, hadn't, etc.*
- Palavras cuja grafia e pronúncia são distintas. Exemplos:
 - *laugh*, que se pronuncia [la:f];
 - *women*, que se pronuncia ['wɪmɪn];
 - *buy* [baɪ]; *bought* [bɔ:t]; *bury* [beri].
- Acentuação de palavras ou de sentenças;
- Padrões de entonação da LI;
- Pronúncia fragmentada, em que não ocorre ligação (*linking*) entre as palavras.

Conforme Alves e Bauer (2011), esses processos de transferências podem causar problemas de inteligibilidade e, através desses exemplos, constata-se as dificuldades dos aprendizes brasileiros de LI falantes do PB, tanto a nível segmental e intersegmental, quanto suprasegmental. Para que possam ser superados, é necessário despertar conscientemente a atenção do aprendiz para esses aspectos, conforme descrito na seção a seguir.

2.2 O processo de aprendizagem e o papel da consciência e da atenção

A respeito do papel da consciência na aprendizagem, não há um consenso entre os estudiosos. Alguns firmemente acreditam que a aprendizagem linguística é essencialmente inconsciente, o que não justificaria o ensino explícito. Outros propõem que o contraste entre a aprendizagem consciente e inconsciente representa um *continuum*, uma sequência (BAUCHARD RYAN; BIALYSTOK, 1985; KARMILOFF-SMITH, 1986 apud SCHMIDT, 1990).

Seguindo essa linha, autores como Schmidt (1990) e Alves e Zimmer (2005) defendem que maiores índices de consciência e atenção empregados ao *input* pelo aprendiz

são considerados elementos facilitadores para a aquisição de uma língua estrangeira, permitindo que o aprendiz produza formas corretas e as utilize apropriadamente. Schmidt (1990) cita autores como Bialystok (1978) e Rutherford e Sharwood Smith (1985), que argumentam que despertar conscientemente a atenção do aprendiz para as propriedades formais da língua-alvo, através de instrução explícita, facilita seu aprendizado. Dessa forma, consciência, atenção e aprendizagem se configuram em uma estreita relação entre si. Embora não desprezando o processo de aprendizagem inconsciente (conhecimento implícito), esse trabalho, com pesquisa baseada na metodologia de Alves e Bauer (2011), se concentra apenas no aspecto da aprendizagem consciente e na necessidade da instrução explícita para complementá-la e concretizá-la ou aperfeiçoá-la, principalmente no que tange aos padrões fonológicos de uma língua estrangeira, que geralmente não são percebidos pelo aprendiz. (ALVES; BAUER, 2011).

Primeiramente, vamos considerar aqui a definição de consciência como a percepção de uma ação ou fato, ou seja, consciência no sentido de estar ciente de algo (BATTISTA, 1978; ROTNER, 1987 apud SCHMIDT, 1990). Algumas das etapas do processo de aprendizagem consciente resultam em diferentes níveis. As etapas que abordamos, segundo Schmidt (1990) e Alves e Zimmer (2005), são:

- A percepção do *input*: É o primeiro processo da aprendizagem, perceber que houve a emissão sonora ou visual de um *input*. Em outras palavras, é a detecção de um estímulo.
- *Noticing*: É a atenção ou grau de comprometimento cognitivo que o aluno emprega na percepção do *input*. Conscientemente, é a tentativa de entender esse *input*, ou seja, de constatar as diferenças entre a LM e a LI e de ser capaz de compreender a sistematização do padrão linguístico da LI. Conforme observamos na descrição da etapa anterior, não basta que o aprendiz seja meramente exposto à língua-alvo para que ocorra uma aquisição satisfatória. Para isso, aliada à atenção empregada pelo aprendiz ao *input*, a instrução explícita feita pelo professor de LI representa um papel de grande importância para um processo de aprendizagem mais rápido das estruturas da LI.
- *Intake*: Etapa na qual ocorre a assimilação do *input*, mas ainda não se esgotaram todas as possibilidades de compreensão sobre o assunto. Essa fase envolve reflexão consciente da estrutura ou do significado do *input*. É a atividade mental consciente, a qual chamamos *pensar*, o que permite evoluir

para solução de problemas e metacognições (aprofundamentos sobre qualquer tema).

Alguns fatores como: a complexidade do tema a que o aprendiz é exposto, o grau de atenção empregado ao *input*, a forma como a estrutura-alvo é apresentada, vista ou ouvida, ou para onde a atenção do aprendiz está direcionada, linguisticamente ou não, podem influenciar o sucesso dessas fases.

Partindo dessas considerações, evidencia-se a necessidade da instrução explícita, assunto de nossa próxima seção.

2.3 O papel da Instrução Explícita e o reforço por meio da Evidência Positiva

Conforme foi exposto na seção anterior, a teoria de ensino que defendemos demonstra que a instrução explícita utiliza a sistematização dos aspectos característicos da língua-alvo, feita pelo professor sobre o *input*, facilitando o seu processamento. (ALVES; MAGRO, 2011). Ela chama a atenção do aprendiz para aspectos da forma a que ele não se mostrava antes cognitivamente comprometido ou apto a perceber ou atentar, bem como para a percepção dos aspectos fonético-fonológicos da LI e das diferenças desta com o PB. Ou seja, ela *produz* ou *reforça* as etapas do processo de aprendizagem consciente. Conforme Alves e Zimmer (2005), a instrução explícita torna possível a produção de itens-alvo quando ainda não houve a consolidação do aprendizado, ao mesmo tempo em que possibilita essa consolidação posteriormente.

Ao fazer uso do conhecimento declarativo para produzir linguagem, o aprendiz está dando início a um processo gradual de consolidação do aspecto linguístico que está produzindo, havendo a possibilidade, com o tempo, de que tal aspecto linguístico seja consolidado plenamente pelo aprendiz. (ALVES; ZIMMER, 2005, p. 13).

Esse fenômeno é explicado por meio de um modelo cognitivo que contempla a arquitetura do cérebro e seus sistemas complementares de aprendizado (implícito e explícito), descrito através de estudos neuroanatômicos de McClelland, McNaughton e O'Reilly (1995). Eles apresentam dois sistemas de aprendizado complementares, que se localizam no hipocampo e no córtex (modelo *Hipcort*). No hipocampo ocorrem as aprendizagens rápidas e a memória recente de eventos, conceitos ou fatos. No córtex se realiza o aprendizado gradual e lento e a consolidação desse aprendizado conforme a experiência do indivíduo. Como sistemas complementares, o hipocampo permite o aprendizado rápido de novas estruturas, complementando assim, o conhecimento já existente no córtex. Inicialmente, a memória do

aprendizado recente é dependente do hipocampo, mas pode, gradualmente, passar a pertencer ao sistema do córtex, se consolidando e se tornando independente do hipocampo. Ou seja, novos conhecimentos são integrados a esse sistema em conexão, sem, no entanto, produzir interferência com o que esse sistema já sabe. Dessa forma, os autores defendem que o conhecimento explícito é uma forma de memória que depende do sistema do hipocampo, considerando as associações que se formam rapidamente, e não gradualmente.

No entanto, esse aprendizado armazenado no hipocampo pode ser reinstanciado no córtex, e esse reinstanciamento pode ser usado no controle de padrões comportamentais, como, por exemplo, converter a instrução explícita dada pelo professor em produção de linguagem.

(...) o reinstanciamento torna possível um ajuste incremental das conexões do córtex, de modo a permitir que memórias que, inicialmente, eram dependentes do sistema do hipocampo, se tornem gradualmente independentes dele, à medida que a relação com o córtex vai se consolidando. (ALVES; ZIMMER, 2005, p. 13)

Todavia, na prática, essa consolidação do aprendizado no sistema cortical depende não apenas de uma simples produção linguística motivada pela instrução explícita, mas, sobretudo, de exposição à evidência positiva⁸. Segundo Alves e Zimmer (2005), o processo gradual da formação do conhecimento no córtex é reforçado a cada exposição do aprendiz ao *input* e em cada produção monitorada de linguagem a partir da instrução explícita. Com o tempo, essa produção se consolida e passa a ser produzida de forma espontânea e semelhante à forma-alvo.

No aprendizado de uma língua estrangeira, uma instrução explícita pode ser usada em situação de monitoração, em que o aprendiz pode produzir acuradamente uma forma-alvo da linguagem, ainda que ele não tenha recebido uma suficiente evidência positiva da forma em questão e, obviamente, não a tenha ainda consolidado.

Sendo assim, o aprendiz precisa ser exposto às formas-alvo de maneira focada e repetida, o que, em parte, precisa ser feito pelo material didático. No Brasil, o livro didático constitui-se como o principal material usado pelo professor nas salas de aula (COSTA, 2011), daí a necessidade de se explorar sua importância e verificar se cumpre com a função de suprir o *input* necessário aos aprendizes brasileiros na área da pronúncia.

⁸ Evidência positiva é todo movimento de reforço e reexposição ao *input* recebido pelo aprendiz.

2.4 Os livros didáticos

Os livros didáticos são a principal fonte de consulta do aluno e de trabalho do professor no Brasil (COSTA, 2011), e por essa razão, deveriam incorporar os estudos da literatura sobre ensino e aprendizagem de pronúncia. Infelizmente, a área é historicamente desprezada, inclusive por abordagens e métodos de ensino de LI. Reforçando essa tendência, os documentos oficiais do Estado, como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e as OCN (Orientações Curriculares Nacionais) também não conferem a atenção necessária à área da pronúncia. À exceção dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que apresentam, mesmo que superficialmente, algumas prioridades na área, essas omissões influenciam a elaboração de materiais didáticos, que em sua maioria são voltados principalmente para atividades de leitura e escrita (TUCUNDUVA, 2014, p. 10-11).

No contexto fora do Brasil, Kelly (1969) e Celce-Murcia *et. alli* (1996, p. 2) afirmam que a pronúncia só começou a ser estudada sistematicamente pouco antes do começo do século XX. Um pouco antes do final do século XIX, utilizava-se a abordagem *intuitiva-imitativa*, que consistia na habilidade do aprendiz em ouvir e imitar os ritmos e sons da língua-alvo, sem intervenção de nenhuma informação explícita. Pouco depois, com o objetivo de complementar essa abordagem, surgiu a abordagem *analítico-linguística* (PICCIN; SILVA, 2004, p. 2). Celce-Murcia *et. alli* (1996) dizem que a primeira contribuição analítico-linguística para o ensino da pronúncia decorreu do Movimento de Reforma no ensino de línguas estrangeiras, na década de 1890, na Inglaterra. Os foneticistas que influenciaram grandemente o Movimento – tais como Henry Sweet, Wilhelm Viëtor e Paul Passy – formaram a Associação Internacional de Fonética e desenvolveram o Alfabeto Fonético Internacional (AFI)⁹, que, pela primeira vez, representava com precisão os sons de qualquer língua através de seus símbolos escritos. Segundo as autoras, o AFI resultou da constituição da fonética como a ciência dedicada a descrever e analisar os sistemas sonoros das línguas. A importância do AFI é percebida através das afirmações dos foneticistas da Associação Internacional de Fonética, muitos dos quais possuíam experiência no ensino de línguas e influenciaram o ensino de línguas modernas. Eles defenderam que: a forma falada de uma língua é a principal e deve ser ensinada primeiro; as descobertas da fonética devem ser aplicadas ao ensino de línguas; os professores devem ter formação sólida em fonética e; os alunos devem receber treinamento fonético para estabelecer bons hábitos de fala. De acordo com Celce-Murcia *et. alli* (1996, p. 2), a abordagem *analítico-linguística* utiliza informações

⁹ Em inglês, *International Phonetic Alphabet (IPA)*.

e ferramentas como o alfabeto fonético, a descrição do aparato vocal e suas articulações, informações contrastivas e outros recursos destinados a complementar atividades de compreensão auditiva, imitação e produção.

Segundo Piccin e Silva (2004, p. 4), apesar dessas contribuições, as editoras dos livros didáticos no Brasil demoraram a efetivar as propostas de metodologias e abordagens de ensino já aplicadas décadas atrás em alguns países da Europa. As autoras afirmam que “[...] hoje, embora os pesquisadores tenham conhecimento e acesso ao que está acontecendo em relação aos avanços de sua área, as aplicações ao ensino ainda demoram a ser concretizadas.”

Fazendo uma breve análise retrospectiva dos materiais didáticos brasileiros, conforme Piccin e Silva (2004, p. 4-5), verifica-se que a abordagem *intuitiva-imitativa* predominou até a década de 1940. Antes disso, na década de 1930, usava-se a *pronúncia figurada*, que é uma indicação da pronúncia na língua estrangeira utilizando os sons da LM. Por exemplo, a demonstração figurada da pronúncia destas palavras: *confusion* (connfiújânn); *baker* (beicâr); *yes* (iéss); *the* (dhi); *I have* (Ái hév); *he has* (hi hézz)¹⁰. A partir da década de 1940, o ensino da pronúncia no Brasil já apresentava algumas características da abordagem *analítico-linguística*.

No Brasil, o AFI somente foi adotado nos livros didáticos por volta de 1950. O ensino da pronúncia ganhou destaque nas décadas de 1960 e 1970, com o desenvolvimento do Método Audiolingual, sendo ensinada de maneira explícita, desde os estágios iniciais. (PICCIN; SILVA, 2004, p. 3). Porém, nas duas décadas seguintes, o ensino da pronúncia perdeu importância nos livros didáticos brasileiros, voltados para o ensino Comunicativo, embora alguns apresentassem características da abordagem *analítico-linguística*. Piccin e Silva (2004, p. 7) mostram a pouca evolução dos materiais didáticos a respeito do trato da pronúncia, dizendo que

Entretanto, o grande avanço da pesquisa sobre a fala ocorrido após a década de 50 do século passado não afeta esses materiais instrucionais e as atividades propostas nos livros didáticos de língua inglesa atuais pouco divergem das introduzidas há décadas atrás, com prejuízo para aqueles que buscam aprimorar a inteligibilidade da fala e a compreensão oral.

De acordo com Piccin e Silva (2004), “o ensino de pronúncia ora recebe maior ou menor atenção por parte dos autores de livros didáticos, refletindo obviamente a tendência da abordagem que está sendo usada no momento da sua publicação.” As autoras defendem que,

¹⁰ *Novíssimo Methodo da Língua Inglesa* (Por um professor. 8ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1931).

para atingir os objetivos comunicativos na produção da LI, é necessário que o professor tenha formação em fonética, reforçando o conceito da importância da instrução explícita. Além disso, Darcy *et al.* (2012) apud Ricketts (2014) defendem que a instrução de pronúncia deve ser introduzida desde os estágios iniciais do aprendizado.

Diante desse panorama, encontramos vários problemas para lidar com a área da pronúncia em materiais didáticos. Para citar apenas alguns exemplos, de modo geral, a metodologia dos livros didáticos impõe uma uniformidade de conhecimento, o que não abrange as necessidades de todos os aprendizes falantes de LM diversas (TOMLINSON, 1998 apud GRIGOLETO-MASIN, 2013); muitos professores têm pouco ou nenhum treinamento formal em pronúncia e limitada confiança em ensiná-la (WILLIAMS, 1983; DERWING *et al.*, 2012, p. 25; RICKETTS, 2014) e os livros apresentam um suporte inadequado à pronúncia, tanto para o aprendiz quanto para o professor, através de explicações pouco claras nos livros do estudante e nos manuais do professor, como também uma variação limitada de tarefas e uma apresentação insuficiente dos aspectos que envolvem a pronúncia (DERWING *et al.*, 2012). Em seu estudo sobre a abordagem da pronúncia em livros didáticos de língua inglesa como língua estrangeira, as autoras concluíram que, entre os materiais analisados, nenhum apresentava uma ocorrência de meia página ou mais dedicada a atividades de pronúncia. Na análise de uma série desses livros, a abordagem da pronúncia representava apenas de 0,4% a 15,1% do número total de páginas do livro. (DERWING *et al.*, 2012).

Por esse motivo, o professor é um mediador necessário para alcançar os objetivos pretendidos na aprendizagem. Williams (1983) afirma que todo material deve ser usado criticamente, uma vez que ele não pode atender igualmente os requisitos de cada sala de aula ou estudante e acrescenta que o livro pode apresentar exemplos das dificuldades mais comuns, mas que há problemas específicos de cada língua, os quais são deixados para que o professor lide com eles.

Apesar dessas dificuldades, Hutchinson e Waters (1987) dizem que o principal objetivo do material didático é estimular o aprendizado, pois o material não ensina, mas encoraja o aluno a aprender. Tomlinson (1998, p. 2) apud Grigoletto-Masin (2013, p. 72) diz que o material didático “[...] favorece o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, auxiliando-o a preparar sua aula, assim como a entender as teorias de aprendizagem no ensino de línguas.” Para o aluno, o autor aponta a utilidade do material didático quando afirma que este, “[...] uma vez que lhe dá a sensação de consistência e continuidade, transmite um senso de sistematização, coesão e progresso.” (TOMLINSON, 1998, p. 2 apud GRIGOLETO-MASIN, 2013, p. 72).

Hutchinson e Waters (1987) acrescentam que “(...) dificilmente haverá, no mercado editorial de material para o ensino de línguas, algo que seja perfeito e que não precise da intervenção do professor ou do instrutor.” Os autores sugerem que o material deve ser avaliado e adaptado ao seu público-alvo conforme as necessidades dos aprendizes, dos professores e da instituição, fazendo do material uma ferramenta auxiliar e não o único meio de ensino.

Oliveira e Lucio (2019, p. 52) ressaltam que “muitas são as abordagens, métodos e técnicas para o ensino da língua inglesa, mas o principal objetivo de se estudar o inglês é poder se comunicar de forma inteligível e com confiança.” Conforme as autoras, só começamos a vislumbrar uma mudança no cenário do ensino de língua estrangeira no início do século XXI. Até então, o ensino de gramática e de vocabulário havia sido muito mais priorizado do que o ensino da pronúncia. (CELCE-MURCIA *et. alli*, 1996).

Apesar dos obstáculos que ainda encontramos para lidar com a pronúncia em materiais didáticos, Oliveira e Lucio (2019, p. 52) demonstram que, nos dias de hoje, a área vem recebendo maior importância, ao afirmarem que

Embora o estudo das habilidades de falar e ouvir não tenham tido prioridade no início do ensino do idioma, é fato, que nos dias de hoje trata-se das habilidades que mais são estudadas e [são] objeto de preocupação [...] e têm cada vez mais ganhado a atenção de linguistas, professores e alunos.

Por conseguinte, em vista das teorias acima colocadas, descrevemos na próxima seção a metodologia de análise das seções de pronúncia dos materiais didáticos escolhidos para este trabalho, tomando como base os critérios de análise de Alves e Bauer (2011).

3 Metodologia

Para a análise dos materiais didáticos, tomamos como base os critérios de Alves e Bauer (2011), no que se referem à análise quantitativa das seções de pronúncia presente nos materiais. Também discutimos a presença dos processos mais comuns de transferências fonético-fonológicas do PB para a LI, e dos aspectos mais difíceis da área da pronúncia, com o objetivo de determinar se os materiais atendem às necessidades dos aprendizes brasileiros. Finalmente, analisamos a incidência de abordagem do AFI nos livros didáticos, que se fundamenta como um suporte para o aprimoramento da pronúncia e da inteligibilidade. A análise envolve os domínios prosódicos segmental, intersegmental e suprasegmental.

Em relação à escolha do material para análise, optamos pela coleção de que faço uso em minha atividade docente: a coleção *American Inside Out Evolution*, da editora *MacMillan Education*, de autoria de Sue Kay e Vaughan Jones, da qual utilizamos os livros do professor (*Teacher's Books*, a que chamamos TB), os livros do aluno (*Student's Books*, representados por SB) e os livros de exercícios (*Workbooks*, representados por WB), em cinco níveis, de A1 a C1 (*Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate, Advanced*), de edições de 2017-2018, nas seções de *Pronunciation*, com o objetivo de examinar como os livros abordam a pronúncia isoladamente, sem atentar para atividades de compreensão auditiva e de fala, que compreendem outras áreas. A escolha de uma coleção internacional se justifica devido à escassez de seções de pronúncia nos materiais didáticos brasileiros, inclusive no que envolve os critérios elencados no PNLD para a aprovação das coleções a serem vendidas no Brasil (PNLD, 2020).

A coleção dispõe da versão digital acessada pelo site da editora, através de códigos fornecidos nas contracapas dos livros. Nessa versão são encontradas as gravações de áudio para as atividades de compreensão auditiva de toda a coleção, embora haja dois CDs no livro do professor (TB) para acompanhar essas atividades durante as aulas. Os áudios para os outros dois livros, o do aluno (SB) e o de exercícios (WB), só são encontrados na versão digital. O material online apresenta também atividades extras, diferentes do material impresso, mas nenhuma delas direcionada à pronúncia. As respostas das atividades propostas para prática nos WB são acessíveis para o aluno e para o professor, na versão online do WB.

No final do SB, há a transcrição das atividades de compreensão auditiva (*listening*), o que sugere que o aluno possa verificar a sua competência de compreensão oral e observar a pronúncia. Há também uma tabela dos símbolos fonéticos (AFI) distinguindo sons de vogais, consoantes e ditongos, exemplificados com palavras e suas respectivas transcrições fonéticas

(nível segmental). Nenhum dos livros apresenta figuras ou ilustrações do trato vocal explicando o uso do aparelho fonador na produção dos sons. Como recurso visual, os materiais apresentam sublinhamento de sílabas tônicas e realce de sílabas ou palavras tônicas em sentenças (níveis inter e suprasegmental).

Na seção seguinte, com base na análise de Alves e Bauer (2011), examinamos quantitativamente as atividades de pronúncia e de abordagem do AFI, como também discutimos qualitativamente a abordagem pelos livros didáticos sobre as transferências fonético-fonológicas mais regulares que ocorrem do PB para a LI entre os aprendizes brasileiros e os aspectos nos quais eles encontram maiores dificuldades.

4 Análise quantitativa e qualitativa das seções de Pronúncia nos livros didáticos

Para início da análise, é feito em cada nível dos livros do aluno (SB) um levantamento quantitativo das atividades isoladas de pronúncia, (não considerando as seções de compreensão auditiva e de fala que envolvem outras áreas) e suas respectivas porcentagens em relação a outras atividades constantes nos SB, conforme mostra a tabela 1 a seguir. A tabela também mostra a quantidade total de atividades dos SB da coleção, em seus cinco níveis, e quantas delas são de pronúncia, e a média das porcentagens das atividades de pronúncia de cada nível.

Tabela 1 – Análise quantitativa das atividades de pronúncia comparada à quantidade de outras atividades presentes nos livros do aluno (SB).

Níveis	Nº total de atividades	Nº de ativ. de pronúncia	Porcentagem das atividades de pronúncia
<i>Elementary</i>	473	31	6,55 %
<i>Pre-Intermediate</i>	591	28	4,73 %
<i>Intermediate</i>	570	29	5,08 %
<i>Upper Intermediate</i>	552	20	3,62 %
<i>Advanced</i>	667	39	5,84 %
Total	2.853	147	5,15 % (média)

Fonte: Da autora (2021).

Por meio dos resultados da Tabela 1, pode-se perceber que a quantidade de propostas de atividades isoladas de pronúncia nos livros do aluno (SB) é bastante inferior em relação à quantidade de outras atividades do mesmo livro, o que sugere ser insuficiente para o aprendizado formal de pronúncia e requer complementações e/ou instruções explícitas por parte do professor.

No que concerne ao uso da simbologia fonética, a tabela 2 a seguir nos mostra quantas unidades de cada livro (SB, WB e TB), em cada um dos cinco níveis, apresentam o Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Considerando que cada livro/nível do SB possui 12 unidades de estudo e 4 unidades de revisão, tem-se um total de 80 unidades nos SB. Os WB possuem 12 unidades com uma seção de pronúncia em cada uma, perfazendo um total de 60 unidades que abordam a pronúncia em toda a coleção analisada. Os TB se destinam a dar orientações e direcionamento ao professor sobre as atividades das 12 unidades de estudo e das 4 unidades de revisão dos SB, portanto possuem também, no total da coleção, 80 unidades.

Tabela 2 – Número de unidades que abordam o Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

Níveis	Student's book	Workbook	Teacher's book
<i>Elementary</i>	3	6	7
<i>Pre-Intermediate</i>	4	10	5
<i>Intermediate</i>	2	8	1
<i>Upper Intermediate</i>	2	5	4
<i>Advanced</i>	0	2	4
Total	11	31	21

Fonte: Da autora (2021).

Conforme a tabela 2, percebe-se que um número maior de unidades dos WB aborda o AFI, porém nenhuma delas apresenta instruções fonéticas para o aprendiz, o que pode gerar dificuldades, uma vez que os WB são propostos para estudos autônomos e são geralmente utilizados pelos alunos para tarefas de casa. Essa omissão reforça o conceito da necessidade da instrução explícita sobre a pronúncia, uma vez que sua proposta de estudo com o uso do AFI se mostra escassa nos SB usados durante as aulas. Embora essa proposta se apresente mais abundantemente nos WB, ainda assim acreditamos que sejam necessárias intervenções pedagógicas para esclarecer ao aluno o funcionamento dos sons da simbologia fonética.

Nos livros do professor (TB), analisamos se as seções de pronúncia apresentam orientações com o uso do AFI ou propostas de atividades extras. De modo geral, não apresentam muito além do já disposto nos SB, se limitando a orientações com o uso de somente alguns símbolos fonéticos do AFI, com a presença de transcrições fonéticas e com algumas explicações sobre vozeamento e desvozeamento. Como exemplo, o TB *Elementary*, na primeira unidade, apenas recomenda que o professor mostre aos alunos um dicionário com a escrita fonêmica para demonstrar sua utilidade, caso eles se preocupem com a simbologia fonética. No nível *Pre-Intermediate*, a primeira unidade do TB orienta o professor a dar maiores explicações caso os alunos não se sintam familiarizados com os símbolos e os sons vocálicos, já pressupondo que o professor esteja preparado para isso.

O terceiro passo da análise é realizado em relação às transferências fonéticas que podem ocorrer com mais frequência da LM para a LI entre os aprendizes brasileiros, ao nível prosódico segmental (Tabela 3a), e em relação a outros aspectos da pronúncia que também podem ser difíceis para os aprendizes (Tabela 3b), nos três níveis prosódicos. Investigamos se os materiais abordam os aspectos que estariam relacionados a essas transferências e os aspectos críticos mais comuns, e como é o seu tratamento, conforme demonstrado nas tabelas 3a e 3b a seguir.

Tabela 3a – Abordagem dos aspectos relacionados com as transferências fonéticas da LM para a LI, mais frequentemente produzidas pelos falantes de PB.

Processos de transferência da LM para LI	Livros e níveis em que o aspecto é abordado	Há menção sobre as possíveis transferências?
Mudança consonantal das fricativas dentais /θ/ e /ð/	<i>Elementary (TB)</i> <i>Intermediate (SB e WB)</i> <i>Upper Int. (SB, TB e WB)</i> <i>Advanced (WB)</i>	Não, em nenhum livro ou nível.
Não-aspiração das plosivas surdas /p/, /t/, /k/ iniciais	Nenhum	Nenhuma menção à aspiração ou VOT
Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras	<i>Elementary (SB, TB e WB)</i> <i>Pre-Int (SB e TB)</i> <i>Intermediate (WB)</i> <i>Upper Int (WB)</i>	Somente sobre /s/ e /z/
Epêntese inicial e final (simplificação silábica)	Nenhum	Não
Epêntese interconsonantal na produção do sufixo <i>-ed</i>	<i>Elementary (SB, TB e WB)</i> <i>Intermediate (SB e TB)</i>	Sim. São ensinados os fonemas corretos /t/, /d/, /ɪd/
Assimilações vocálicas	Todos, exceto os livros do nível <i>Advanced</i>	Sim. Menciona-se a não correspondência entre letra e som.
Vocalização de nasais finais /m/ e /n/	Nenhum	Não
Deslateralização e arredondamento da lateral líquida em final de palavra /l/	Nenhum	Nenhuma menção sobre /l/ claro ou escuro
Paragoge consonantal velar /ŋ/	Nenhum	Não

Fonte: Da autora (2021).

Tabela 3b – Abordagem dos aspectos fonético-fonológicos nos quais os aprendizes de LI falantes de PB podem mais frequentemente mostrar dificuldades.

Aspectos difíceis	Livros e níveis em que o aspecto é abordado	Há menção sobre a possível dificuldade do aspecto?
Duração de vogais	<i>Elementary (WB)</i> <i>Intermediate (SB, TB e WB)</i> <i>Upper Int. (SB, TB e WB)</i>	Não
Apagamento de sílaba final	Nenhum	Não
Letras não pronunciadas (<i>silent sounds</i>)	<i>Elementary (WB)</i> <i>Pre-Int (WB)</i> <i>Intermediate (SB e TB)</i> <i>Advanced (SB e TB)</i>	Não
Formas reduzidas ou contraídas	<i>Elementary (SB e TB)</i> <i>Intermediate (SB e TB)</i>	Não
Grafia e pronúncia distintas	<i>Elementary (SB e TB)</i> <i>Pre-Int (SB e TB)</i> <i>Intermediate (SB e TB)</i>	Sim
Acentuação de palavras ou sentenças	Todos	Apenas sublinhamento ou destaque
Padrões de entonação	<i>Elementary (WB)</i> <i>Intermediate (SB e TB)</i> <i>Upper Int. (SB, TB e WB)</i> <i>Advanced (SB, TB e WB)</i>	Apenas setas indicando ascendência ou descendência
Pronúncia fragmentada (<i>phrasing</i>)	<i>Pre-Int (WB)</i> <i>Intermediate (SB, TB e WB)</i> <i>Advanced (SB, TB e WB)</i>	Não

Fonte: Da autora (2021).

As tabelas 3a e 3b apresentam, respectivamente, os itens relacionados aos processos de transferência da LM para a LI, e os aspectos fonético-fonológicos em que os aprendizes mais

frequentemente podem apresentar dificuldades. Embora os itens sejam, em sua maioria, localizados em alguns livros e níveis da coleção analisada, a menção ou explicação sobre esses processos dificultosos e sobre como vencê-los são inexistentes ou insuficientes, conforme demonstram as tabelas. Isso ocorre possivelmente por razão do material ser vendido no mercado internacional e ser destinado a falantes de LM diversas. Justamente por isso, essa falta de alusão formal reforça a importância do ensino explícito sobre os aspectos fonético-fonológicos desses pontos problemáticos para que a consciência e atenção do aprendiz sejam despertadas para as diferenças entre as duas línguas.

Numa primeira observação, nota-se que os primeiros níveis da coleção abrangem o domínio segmental com mais frequência, havendo uma maior abordagem do AFI, o que vai diminuindo nos níveis mais avançados conforme as atividades contemplam em maior quantidade os domínios inter e suprasegmental. Em relação a esses dois últimos domínios prosódicos, os autores da coleção utilizaram somente sublinhamentos e destaques de cor como recursos visuais para indicar a acentuação de sílabas, palavras ou sentenças, e setas para indicar ascendência ou descendência de entonação, inclusive em algumas atividades de abordagem *intuitiva-imitativa* baseadas em modelos de tom musical (*chants*), contudo sem um direcionamento para o professor ou para o aluno sobre o funcionamento fônico-fonológico dessas estruturas. É esperado que o professor demonstre as estruturas ao aluno, por meio de instrução explícita ou de atividades de repetição, no intuito de automatizá-las.

Um exemplo da inexistência/insuficiência de explicação formal, dado na tabela 3a, é o dos fonemas fricativos dentais /θ/ e /ð/, que não existem na língua portuguesa e são geralmente substituídos pelos segmentos /f/, /t/ ou /s/ para /θ/ e o segmento /d/ em vez de /ð/. Embora os fonemas sejam abordados em quatro níveis da coleção, em nenhum livro é dada uma informação explícita sobre os mecanismos articulatórios envolvidos em sua produção.

Outro exemplo destacável da tabela 3a é a não-aspiração das plosivas surdas /p/, /t/ e /k/ em posição inicial de palavra, que se torna um item problemático para o aprendiz de LI falante de PB, (cf. REIS *et al.*, 2007 apud ALVES; MAGRO, 2011), o qual fará comumente relação entre grafema e som da sua LM. Nenhum livro da coleção menciona a existência da aspiração ou dos padrões de VOT.

Mais um item que aqui merece atenção é a pronúncia do /l/ escuro em posição final de sílaba na LI. Na coleção analisada não existe apontamento, em nenhum dos livros, sobre a diferenciação entre o /l/ claro e o /l/ escuro. A tendência é de que o aprendiz falante de PB vocalize a pronúncia dessa consoante em final de sílaba (/l/ escuro), e se o professor não estiver ciente da distinção de pronúncia desse fonema ou da dificuldade que o aprendiz pode

ter ao produzi-lo, ele corre o risco de omitir uma informação considerada importante para o desenvolvimento fonético-fonológico dos seus aprendizes. (ALVES; BAUER, 2011, p. 306).

Assim como os itens citados nos parágrafos anteriores, outros como: simplificações silábicas (epênteses iniciais e finais), vocalizações de nasais finais, paragoges consonantais velares e apagamentos de sílabas finais sequer são apresentados nos materiais analisados. Por esse motivo, ressaltando a necessidade e importância da instrução explícita, reiteramos as palavras de Alves e Bauer (2011), que dizem que “Tais limitações da obra, entretanto, podem ser consideradas contornáveis, desde que o professor seja instrumentalizado o suficiente para saber, sem a ajuda do manual em questão, quais aspectos devem ser ressaltados.” Entretanto, segundo os autores, muitos professores recorrem exclusivamente ao material de apoio para o preparo de suas aulas, uma vez que poucos deles possuem conhecimento fonético-fonológico relevante para o ensino de uma língua estrangeira. Partindo dessa afirmação, presumimos que os livros do professor deveriam ser mais bem detalhados em relação aos diferentes sistemas de LM, conforme afirma Ricketts (2014, p. 32), que defende que,

Uma vez que muitos instrutores não possuem treinamento formal em pronúncia, uma maior atenção aos princípios pedagógicos sólidos, particularmente nos manuais do professor, poderia fornecer uma direção para os educadores estabelecerem seus objetivos pedagógicos, aprimorando seu ensino de pronúncia.¹¹

Todavia é importante reconhecer que os materiais internacionais não possuem um público-alvo específico, o que torna tarefa árdua para os autores apontarem e detalharem as dificuldades decorrentes de sistemas de LM diversas. Conseqüentemente, a insuficiência ou inexistência de explicações claras sobre os aspectos fonético-fonológicos da LI, voltadas para os aprendizes brasileiros, exige do professor se capacitar adequadamente e adaptar e/ou complementar esses materiais, por meio de instrução explícita.

¹¹ Tradução da autora.

5 Considerações Finais

Neste trabalho, fizemos uma análise quantitativa e qualitativa das seções de pronúncia de uma coleção de livros didáticos (de A1 a C1), de meu próprio uso na carreira docente, com base na literatura abordada. Na minha escolha do material a ser trabalhado, coloquei como foco a observação da abordagem da coleção sobre a pronúncia, de forma a verificar se os livros preenchem as necessidades dos estudantes brasileiros.

Investigamos, inicialmente, a porcentagem de atividades específicas de pronúncia, sem considerar as de compreensão auditiva e de fala, que também colaboram com o desenvolvimento fonético-fonológico do aprendiz, porém essas não foram o foco de pesquisa neste trabalho. Constatamos que essas atividades isoladas de pronúncia constituem uma minoria absoluta de todo o conteúdo da coleção (cf. Tabela 1), o que sugere a necessidade de complementação dessas atividades.

Em seguida, nossa apreciação foi em relação ao nível prosódico segmental, com o uso do AFI nos livros analisados, e percebemos sua presença em maior quantidade nos níveis iniciais (*Elementary* e *Pre-Intermediate*) e uma redução do seu uso conforme os níveis seguintes de proficiência tratavam dos domínios inter e suprasegmentais, em atividades de acentuação, ritmo e entonação de sílabas, palavras e sentenças. Comprovamos também que o AFI aparece em maior quantidade em atividades do livro de exercícios (WB) (cf. Tabela 2), porém sem nenhum direcionamento sobre os sons que os símbolos representam, o que pode ocasionar dificuldades para os aprendizes, uma vez que os WB são destinados às tarefas de casa e o aluno estará, provavelmente, estudando sozinho. Mesmo no livro do aluno (SB), utilizado durante as aulas, a ocorrência do AFI nos níveis iniciais de proficiência se mostra insuficiente e faz-se necessária uma instrução explícita sobre o funcionamento dos sons.

Após essas fases da análise, buscamos demonstrar, como último e principal objetivo deste trabalho, as principais transferências fonético-fonológicas que os aprendizes fazem do PB para a LI a nível segmental (cf. Tabela 3a) e as principais dificuldades encontradas pelos estudantes na abordagem dos aspectos fonético-fonológicos, a níveis segmentais, inter e suprasegmentais (cf. Tabela 3b). Averiguamos que nenhum dos livros da coleção faz alusão explícita aos possíveis problemas de pronúncia dos aprendizes brasileiros. Isso se explica pelo fato de que a coleção é direcionada a aprendizes de LI como língua estrangeira em geral, independente da LM do aprendiz. Dessa forma, muitas questões não se mostram pertinentes à realidade dos estudantes brasileiros. E cabe ao professor estar instrumentalizado o suficiente acerca dos aspectos fonético-fonológicos, tanto do PB quanto da LI, para ser capaz de

ressaltar para os estudantes os possíveis problemas de transferências fonético-fonológicas que podem ocorrer, bem como para adaptar os conteúdos dos materiais à nossa realidade. Conforme defendemos aqui, a instrução explícita feita pelo professor é um fator fundamental para o entendimento do aprendiz sobre esses aspectos que muitas vezes passam despercebidos, bem como o é para a consolidação do seu aprendizado.

Em suma, a partir da análise dos objetivos acima, constatamos que a coleção exige do professor o conhecimento acerca dos aspectos fonético-fonológicos das duas línguas, a fim de suprir as deficiências instrucionais dos livros didáticos. Ressaltamos a importância da formação do professor de LI, para que ele não apenas use o material didático como algo finalizado e definitivo, mas que seja apto a refletir sobre seu conteúdo e adaptar os aspectos linguísticos conforme a realidade de sua sala de aula. Isto posto, esperamos que o presente estudo possa auxiliar na reflexão sobre os itens da coleção analisada que merecem um aperfeiçoamento por meio de instrução explícita, com o intuito de os adaptar às necessidades dos aprendizes brasileiros.

6 Referências Bibliográficas

ALVES, Ubiratã K.; ZIMMER, Márcia C. **Perceber, notar e aprender: uma visão conexcionista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

ALVES, Ubiratã K.; MAGRO, Vivian. **Raising awareness of L2 phonology: explicit instruction and the acquisition of aspirated /p/ by Brazilian Portuguese speakers.** Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 46, n.3, p. 71-80, jul./set. 2011.

AQUINO, Neliane R. Macedo; HAUPT, Carine. **O livro didático no ensino de língua estrangeira: atividades de pronúncia.** UFT, Tocantins: Revista Solettras, Estudos Linguísticos, n. 27, jan./jun.2014. ISSN 2316-8838. DOI 10.12957/solettras.2014.7621.

BAUER, Daniela de A.; ALVES, Ubiratã K. **O Ensino Comunicativo de Pronúncia nas aulas de Inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático.** Pelotas: Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, p. 287-314, jul./dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: língua inglesa – guia de livros didáticos/** Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF. 164 p. 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-inglesa.pdf

CELCE-MURCIA et. alli. **Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages.** 1996. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=twCH4a8VcYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=celcemurcia+et+al+1996+pdf&ots=CovVLfBAx7&sig=QGMKzt67P0H2iBJ0TC5Hyggjs8#v=onepage&q&f=true>

COSTA, Bianca R. M. **CrITÉrios de seleção e utilização do livro didático de Inglês na rede estadual de ensino de Goiás: um estudo de caso com quatro professoras.** 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/VIISLE_07.pdf

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português.** São Paulo: Editora Contexto, 10ª ed., 2015 (p. 37-41).

CRISTÓFARO SILVA, T. **Pronúncia do Inglês: para falantes do Português Brasileiro.** São Paulo: Editora Contexto, 2ª edição, 2020 (p. 21-36).

DERWING, Tracey M.; DIEPENBROEK, Lori G.; FOOTE, Jennifer A. **How well do General-skills ESL Textbooks address Pronunciation?** TESL Canada Journal / Revue TESL Du Canada, vol. 30, nº 1, 2012.

GRIGOLETO-MASIN, M. A. P. C. **Análise de material didático em uso: Welcome to Brazil, Level 1.** São Paulo: The ESpecialist, vol. 34, nº 1 (p. 69-90), 2013. ISSN 2318-7115.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach.** Cambridge University Press, 1987.

KELLY, Louis G. **25 Centuries of Language Teaching (500 B.C. – 1969).** Rowley, Massachusetts, U.S.A.: Newbury House Publishers, Second printing, June, 1976.

McCLELLAND, James L.; McNAUGHTON, Bruce L.; O'REILLY, Randall C. **Why There Are Complementary Learning Systems in the Hippocampus and Neocortex: Insights From the Successes and Failures of Connectionist Models of Learning and Memory.** Washington, DC.: American Psychological Association, Inc. 0033-295X/95, Psychological Review 1995, Vol. 102, No. 3, 419-457.

OLIVEIRA, Ana Paula Neves de; LUCIO, Denise Delegá. **A Influência do Ensino do Alfabeto Fonético Internacional no Ensino da Língua Inglesa.** MESCLAR: Matizes na Educação Superior: conhecimentos, leituras, aplicações & reflexões. Recife, Even3 Publicações, 1ª edição, 229 p., 2019. ISBN: 978-85-572-2383-7 DOI: 10.29327/54940. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/SuzinaraMarques3/publication/338151891_MESCLAR_Matizes_na_Educacao_Superior_conhecimentos_leituras_aplicacoes_reflexoes/links/5e8ba1b4299bf1307983d8c0/MESCLAR-Matizes-na-Educacao-Superior-conhecimentos-leituras-aplicacoes-reflexoes.pdf#page=40

PARKER, John; STAHEL, Monica. **Password English Dictionary for Speakers of Portuguese.** São Paulo: Martins Editora Livraria Ltda, 4ª ed., 2010.

PICCIN, Ildeli M.; SILVA, Maria Aparecida C. M. B. **O Ensino de Pronúncia em livros brasileiros para o ensino de inglês: perspectiva histórica.** Intercâmbio, vol. XIII, 2004.

RICKETTS, Deborah. **Analysis of Tasks and Activities in ESL Pronunciation Books. A project report submitted to the department of educational psychology in partial fulfillment of the requirements of the degree of master of education.** Edmonton, University of Alberta, 2014.

SCHMIDT, Richard W. **The Role of Consciousness in Second Language Learning.** Applied Linguistics, vol. 11, nº 2. Oxford University Press, 1990.

SOARES, Victor Hugo Medina. **L1 Brazilian Portuguese Phonetic Interference on L2 English: An Analysis based on Corpora.** Belo Horizonte, UFMG, 2012.

TREVISAN, Rosana. **Michaelis Dicionário Escolar Inglês.** Transcrição Fonética do Inglês. Editora Melhoramentos Ltda. 2016. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/escolar-ingles/transcricao-fonetica-do-ingles/>

TUCUNDUVA, Luana Í. **O ensino de pronúncia de língua inglesa nos livros didáticos do ensino médio da rede pública.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba: Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português / Inglês) – 68 f., 2014.

WILLIAMS, David. **Developing Criteria for Textbook Evaluation.** ELT Journal, vol. 37/3, p. 251-255, July, 1983.