

O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático

Daniela de Almeida Bauer
Ubiratã Kickhöfel Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Este artigo visa a analisar de que maneira um livro voltado ao ensino comunicativo de inglês como LE aborda os aspectos fonético-fonológicos em sala de aula. A partir deste objetivo, analisamos se o ensino de tais aspectos se dá de maneira comunicativa, bem como verificamos se os aspectos fonético-fonológicos cobertos pelo livro são relevantes para a realidade de aprendizes cuja L1 é o português brasileiro. Os resultados obtidos demonstraram que o material analisado é bastante rico em relação ao número de atividades que contemplam a abordagem comunicativa de ensino de pronúncia em sala de aula, mas, por ser destinado a alunos aprendizes de inglês como L2 em geral, tal material não preenche totalmente as necessidades dos aprendizes brasileiros. Cabe ao professor, portanto, estar instrumentalizado o suficiente para fazer uso eficiente dos recursos providos pela obra, bem como suprir aqueles aspectos que se mostram deficitários.

Palavras-chave: Aquisição fonológica do inglês (LE); transferência do português (L1); ensino comunicativo de pronúncia; fonologia segmental e suprasegmental.

INTRODUÇÃO

O ensino de pronúncia na sala de aula de Língua Estrangeira (LE) sempre constituiu uma questão controversa, sendo, muitas vezes, erradicado da prática dos professores de língua. Ainda que já haja um grande número de pesquisadores e docentes que acreditam na importância do ensino dos aspectos fonético-fonológicos (Firth, 1992; Celce-Murcia; Brinton; Goodwin, 1996; Celce-Murcia; Brinton; Goodwin; Griner, 2010; Levis; Grant, 2003; Cristófaros-Silva, 2005; Derwing; Munro, 1998, 2005, 2008; Yavas, 2006; Zimmer; Silveira; Alves, 2009; Barreto; Alves, 2009, dentre outros), tal questão ainda não tem o destaque que merece nos materiais didáticos disponíveis, devido ao fato de muitos livros didáticos, disponíveis no mercado, não enfocarem a pronúncia de maneira integrada com as outras habilidades linguísticas.

Um ponto que consideramos de extrema importância, no que diz respeito ao ensino dos aspectos fonético-fonológicos, diz respeito à necessidade de determinar quais dificuldades linguísticas são encontradas quando pensamos em estabelecer metas condizentes com a nossa realidade, de aprendizes de inglês falantes de português brasileiro. Visando a melhorar a comunicabilidade e a inteligibilidade dos nossos alunos, é necessário que sejam estabelecidas metas que propiciem o aperfeiçoamento das habilidades comunicativas, bem como o desenvolvimento de autoconfiança do aprendiz.

A fim de termos em prática um ensino comunicativo de pronúncia, são necessários vários passos metodológico-pedagógicos. Para que tais passos sejam aplicados de maneira eficaz, é preciso que haja uma combinação de fatores, a saber: professores de LE com domínio dos tópicos a serem ensinados, materiais que apresentem o ensino de pronúncia como um fator tão importante quanto o ensino de outros componentes linguísticos (tais como a morfologia e a sintaxe), o desenvolvimento de novas técnicas de ensino que visem a facilitar a abordagem comunicativa de pronúncia, dentre outros.

Dos fatores mencionados acima, o presente trabalho focalizará a importância do ensino comunicativo de pronúncia nos materiais didáticos de ensino de língua estrangeira. Partindo desse objetivo, neste trabalho verificamos o tratamento dispensado pelo livro didático *American English File (Multipack 1A e 1B)*, de autoria de Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig e Paul Seligson (*Oxford University Press*, 2008)¹ ao ensino do aspecto fonético-fonológico. Este livro foi escolhido pelo fato de abordar o ensino de pronúncia em tipos de atividades distintas, além de apresentar uma quantidade consistente de exercícios que

¹ Apesar de a série em que se encontra o livro em questão estar disponível em cinco níveis (*American English File Starter*, *American English File Level 1*, *American English File Level 2*, *American English File Level 3* e *American English File Level 4*), que compreendem graus de proficiência que vão desde o *high-beginner* ao *high-intermediate*, no presente trabalho, por motivos de delimitação, iremos nos deter apenas no nível 1. A versão original dessa série é chamada de *New English File*, a qual aborda a variedade britânica da língua inglesa.

abordam os aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo. Outro fator que nos levou a escolher tal material se dá em função do fato de o mesmo ser bastante conhecido entre os professores brasileiros de inglês, por ser um dos poucos que aborda, desde o primeiro nível de proficiência, os níveis prosódicos segmental e suprasegmental do inglês americano (IA).

A partir do objetivo geral supracitado, o presente trabalho visa a atingir os seguintes objetivos específicos: (1) identificar se, no livro escolhido, há exercícios de pronúncia em todas as unidades, além de verificar em quais tipos de atividades a pronúncia é abordada; (2) verificar qual nível prosódico é endereçado nos exercícios relacionados com a pronúncia, se o segmental (SE) ou o suprasegmental (SU); (3) verificar, na obra em questão, se o ensino de pronúncia se dá de maneira comunicativa; (4) averiguar se os aspectos fonético-fonológicos cobertos pelo livro são relevantes para aprendizes cuja L1 é o português brasileiro.

O presente artigo irá investigar o tratamento dispensado, pela obra em questão, tanto ao nível segmental (SE) quanto ao suprasegmental (SU). O trabalho é organizado da seguinte maneira: na seção que apresenta o Referencial Teórico, discutiremos as principais fontes de transferências realizadas pelos aprendizes de inglês falantes de PB. Também na seção destinada à revisão de literatura, discutiremos a relevância do ensino comunicativo de pronúncia e da instrução explícita como uma ferramenta importante no ensino dos aspectos fonético-fonológicos de LE. Na Metodologia, apresentaremos informações referentes ao livro didático e aos procedimentos de análise escolhidos. Após essa breve explicitação, abordaremos a análise dos resultados, finalizando o artigo com respostas para os questionamentos levantados nesta pesquisa, de modo a concluirmos o presente trabalho.

Esperamos, com o presente estudo, auxiliar o professor na avaliação de quais itens são importantes de serem abordados, bem como discutir quais exercícios merecem um aprofundamento que vá além do tratamento proposto no livro analisado. Dessa forma, propomos uma reflexão acerca do modo como podemos usar tais exercícios para a criação e/ou adaptação de novos materiais didáticos, de acordo com a realidade dos nossos aprendizes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciaremos esta seção apresentando as dificuldades enfrentadas pelos falantes do PB ao adquirirem o inglês. Depois, discutiremos a importância da instrução explícita como uma ferramenta eficaz para o ensino de pronúncia em meio a uma abordagem comunicativa de ensino de LE.

Processos de transferência realizados por aprendizes brasileiros de inglês

Existem vários tipos de transferência L1-LE que podem afetar o grau de inteligibilidade da produção oral na língua-alvo. Essas transferências podem ocorrer tanto no nível segmental quanto no suprasegmental. De acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009), existem duas principais formas de transferência: a *fonético-fonológica*, que se dá em função das diferenças de sistemas de som da LE que levam o aprendiz a transferir, tanto em termos de percepção quanto de produção, os padrões de sua língua materna para a LE; e a transferência *grafo-fônico-fonológica*, que se dá em função da forma grafada, que induz o aprendiz a produzir a palavra a partir dos padrões de correspondência entre grafema e fonema da língua materna.

Devido ao fato de não termos exatamente os mesmos fonemas nos inventários do português brasileiro e no inglês americano, muitas vezes enfrentamos dificuldades para pronunciar alguns dos sons da LE, uma vez que os aprendizes tendem a processar os sons da L2 como se fossem os mesmos encontrados no inventário fonético-fonológico da L1. Esse tipo de transferência, conhecida como *fonético-fonológica*, é abordada por autores como Best, McRoberts, Gerald, Goodell (2001), Best e Tyler (2007), Flege (1995, 2002, 2003) e Flege e MacKay (2004). Para ilustrar essa dificuldade no que concerne ao nível segmental, vale lembrar que as fricativas dentais /θ/ e /ð/ não ocorrem no inventário fonológico do PB, o que torna a aquisição de tais fonemas bastante difícil para o falante brasileiro do português. De acordo com Zimmer e Alves (2006), os brasileiros tendem a substituir essas fricativas por segmentos como [t], [d], [s] ou [f]. As produções de [f] ao invés de [θ], bem como de [d] ao invés de [ð],

podem ocorrer devido à percepção dos contrastes em relação ao segmento, uma vez que temos a tendência de tentar associar sons da LE com os da L1, de acordo com os autores supracitados (Kuhl, 2000; Best *et al.*, 2001; Flege, 2002; Zimmer, 2004).

Por sua vez, conforme explicam Zimmer, Silveira e Alves (2009), a transferência dos padrões *grafo-fônico-fonológicos* da L1 para a LE se dá não apenas em situações de leitura em voz alta, uma vez que pode ocorrer, também, uma automatização das formas de acordo com o padrão estabelecido a partir da representação ortográfica. Tal transferência se mostra como bastante importante no caso da aquisição do inglês por brasileiros, uma vez que, ao passo que os padrões *grafo-fônico-fonológicos* do PB são transparentes, no inglês tal relação deve ser considerada como bastante opaca (cf. Akamatsu, 2002). Um bom exemplo desse tipo de transferência ocorre na palavra *house*, a qual o falante gaúcho de PB costuma pronunciar [hauzi], uma vez que temos a tendência de pronunciar o grafema ‘-e’ como [i]. Tal transferência ocorre, necessariamente, por influência dos padrões *grafo-fônico-fonológicos* da L2, uma vez que os falantes de PB apresentam fricativas coronais em coda, de modo que a epêntese seria, portanto, desnecessária.

É importante, ainda, deixar claro que esses dois tipos de transferência podem se dar tanto de maneira isolada quanto conjunta. Como exemplo, podemos mencionar a não-aspiração das plosivas surdas /p/, /t/ e /k/ em posição inicial de palavra, fenômeno esse que pode ser tanto decorrente de uma transferência fonético-fonológica (uma vez que o aprendiz pode não vir a perceber a diferença dos padrões de VOT entre a L1 e a L2), quanto de uma transferência *grafo-fônico-fonológica*, visto que, ao não aspirar tais segmentos consonantais, o aprendiz está transferindo a relação entre grafema e som existentes na sua L1. Julgamos que, mais importante do que a tarefa de apontarmos qual o tipo de transferência se encontra em ação nos sistemas de interlíngua dos aprendizes (considerando-se que, muitas vezes, ambas as formas de transferência podem agir conjuntamente), é promover um mapeamento das principais fontes de transferências que podem ocorrer da língua materna para a língua-alvo. A próxima seção terá justamente essa tarefa.

Processos de transferências no nível segmental e suprasegmental

Conforme mencionado e classificado por Zimmer, Silveira e Alves (2009), dentre os diversos processos de transferência fonético-fonológica ou grafo-fônico-fonológica do PB para o IA, nove merecem atenção especial. Consideramos importante ilustrar, de uma maneira clara e objetiva, as verdadeiras dificuldades enfrentadas pelo falante brasileiro do inglês, uma vez que diferenças encontradas em ambas as línguas podem causar problemas de inteligibilidade. Os processos de transferência fonético-fonológica e grafo-fônico-fonológica do PB para o IA mencionados abaixo serão retomados na análise, com o intuito de verificarmos se a obra em questão aborda os aspectos de transferência citados no Quadro 1. Dessa forma, poderemos, através da análise, discutir a pertinência da obra analisada para aprendizes brasileiros de inglês.

Quadro 1: Processos de transferências realizados por falantes de PB
(continua)

Processos de transferência realizados pelos falantes de PB	O que acontece	Exemplos
	Nível segmental	
Não-aspiração das plosivas surdas	[t] ao invés de [t ^h] [p] ao invés de [p ^h] [k] ao invés de [k ^h]	Ex. <i>pay</i> - [peɪ] ao invés de [p ^h eɪ] Dificuldades em diferenciar <i>cap</i> [k ^h æp] e <i>gap</i> [gæp]
Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final	[w] ou [ʊ] ao invés de [t] ou [l]	Ex. <i>cow</i> [k ^h əʊ] e <i>call</i> [k ^h ɔɪ]
Paragoge consonantal velar	[ŋg] ao invés de [ŋ]	Ex. <i>sing</i> - [sɪŋg] ao invés de [sɪŋ]
Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras	[s] ao invés de [z] [k] ao invés de [g] [p] ao invés de [b] [t] ao invés do [d]	Ex. Não haver diferenciação entre <i>bat</i> [bæt] e <i>bad</i> [bæd]

Quadro 1: Processos de transferências realizados por falantes de PB
(Conclusão)

Processos de transferência realizados pelos falantes de PB	O que acontece	Exemplos
	Nível suprasegmental ²	
Assimilação vocálica	[ʌ]ao invés de [u]	Ex: <i>put-</i> [p ^h ʌt] ao invés de [p ^h ut]
Mudança consonantal	[h], [x] ao invés de [r] [t], [f] ou [s] ao invés de [θ] [d], [z] ou [v] ao invés de [ð]	Ex. <i>think</i> sendo pronunciada como [tɪŋk], [sɪŋk] ou [tɪŋk] ao invés de [θɪŋk]
Vocalização das nasais finais	[ỹ] ou [wĩ] ao invés de [m] ou [n]	Ex. <i>him</i> sendo pronunciada como [xĩj]
Simplificação silábica (epêntese inicial e final)	[isp] ao invés de [sp]	Ex: <i>speak</i> sendo pronunciada como [spiki]
Formação de epêntese inter-consonantal na realização do sufixo '-ed'	[id] ou [ed] ao invés de [d] ou [t]	Ex. <i>lived</i> sendo pronunciada como [lɪv] ao invés de [lɪvd]

Fonte: ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009, p. 20-21

² Em relação ao sistema suprasegmental (SU), esse é definido como efeitos vocais que transcendem o nível de um segmento isolado em um ato de fala, ou seja, transcendem o nível segmental (Celce-Murcia *et al.*, 2010, p. 41). De acordo com Yavas (2006), os segmentos não existem isoladamente, uma vez que os mesmos, ao se combinarem, constituem unidades maiores, como por exemplos as sílabas, as quais, por sua vez, constituirão unidades prosódicas ainda maiores, tais como a palavra ou a sentença. Neste artigo, pelo fato de a obra isolada não apresentar unidades prosódicas maiores do que a sílaba e o acento da palavra, iremos nos ater somente aos processos de transferências referentes a tais domínios prosódicos.

O ensino comunicativo de pronúncia

Conforme mencionado na Introdução, um dos objetivos propostos pelo presente trabalho é o de verificar se o ensino do aspecto fonético-fonológico está sendo conduzido, pela obra didática analisada, de forma comunicativa. Acreditamos, também, que o ensino de pronúncia deve ser realizado de maneira cuidadosa e elaborada, a fim de evitar que aspectos que não sejam relevantes para o aluno não venham a ser abordados de maneira exaustiva.

De acordo com Pennington (1996), quando pensamos nos objetivos do ensino de pronúncia, devemos ter três noções em mente, na seguinte ordem de prioridade: inteligibilidade, fluência e acurácia. Entende-se por *inteligibilidade* a habilidade que o aprendiz tem em se fazer entendido, e, pelo fato de esse processo não ser muito fácil de ser atingido, uma ênfase mais forte nos aspectos de pronúncia pode se mostrar importante. Essa noção é um objetivo imediato para que os aprendizes, desde o nível de proficiência iniciante, consigam se fazer compreender. Em relação à *fluência*, podemos dizer que tal característica se mostra indicadora de que o aprendiz já consegue articular os sons da L2 com mais facilidade. Tal habilidade vai sendo desenvolvida com a prática. Por sua vez, a *acurácia* diz respeito à precisão fonética do que está sendo dito, constituindo um objetivo presente, sobretudo, entre aprendizes de nível de proficiência mais avançado. Percebe-se que os três aspectos em questão, em conjunto, se mostram de grande importância para garantir um ensino bem-sucedido do aspecto fonético-fonológico.

Uma tentativa de explicitação dos aspectos fonético-fonológicos de modo eficaz pode ser encontrada nas sugestões fornecidas através dos cinco passos pedagógicos para um contexto comunicativo de ensino de pronúncia, propostos por Celce-Murcia *et al.* (1996) e Celce-Murcia *et al.* (2010, p. 36), a saber: (1) *descrição e análise*, no qual é explicitada a forma-alvo; (2) *discriminação auditiva*, no qual são propostas atividades de diferenciação perceptual; (3) *prática controlada e feedback*, caracterizada, sobretudo, pela repetição controlada, de caráter

mais mecanicista, de itens lexicais previamente definidos; (4) *prática guiada e feedback*, através da qual o aprendiz tem a chance de usar itens-alvo, pré-definidos pelo professor, de caráter menos controlado ou mecanicista; (5) *prática comunicativa e feedback*, em que o aprendiz tem a oportunidade de produzir as formas-alvo livremente, frente a uma tarefa de caráter comunicativo que envolva a utilização de conhecimentos que vão além do aspecto fonético-fonológico³.

Sabemos que, isoladamente, os cinco estágios não se mostram plenamente eficazes; é preciso que tais estágios sejam aplicados em conjunto (Zimmer; Silveira; Alves, 2009). Na verdade, conforme apontam Barreto e Alves (2009), as abordagens tradicionais de ensino de pronúncia tendem, geralmente, a priorizar os passos (1) descrição e análise, (2) discriminação auditiva e (3) prática controlada e *feedback*, excluindo, do ensino do aspecto fonético-fonológico, as últimas duas etapas, que seriam fundamentais para um ensino de pronúncia de caráter comunicativo. Dessa maneira, a combinação de todos os passos supracitados faz com que a exposição a que o aprendiz esteja submetido venha a ser mais parecida com uma produção fonético-fonológica em um ambiente comunicativo real e contextualizado.

Cabe ao professor garantir oportunidades para que o aluno possa praticar e vincular de uma maneira mais contextualizada o conteúdo linguístico relacionado à pronúncia, além de incluir o ensino de outros aspectos formais relevantes, o que será possível, sobretudo, nas etapas (4) *prática guiada e feedback* e (5) *prática comunicativa e feedback*. Assim, acreditamos na importância do ensino de pronúncia de caráter contextualizado, para que, dessa maneira, o aluno atribua importância ao que está sendo proposto, além de conseguir relacionar o conteúdo com sua vivência.

³ Para exemplos de atividades de pronúncia do inglês para brasileiros que sigam os cinco passos aqui apresentados, aconselhamos a leitura de Zimmer, Silveira e Alves (2009), bem como de Barreto e Alves (2009).

A importância da instrução explícita

Um dos principais objetivos dos aprendizes de uma língua estrangeira é o de adquirir aspectos formais da língua-alvo a que os tornem capazes de se comunicar de forma eficaz. Nesse sentido, um dos grandes desafios dos professores é o de facilitar tal aprendizado, através de um contexto comunicativo de ensino. Acreditamos que existam duas maneiras de se obter o conhecimento dos aspectos formais da LE - de maneira explícita ou implícita.

Uma caracterização do termo 'instrução explícita' é citada por Alves (2004), Zimmer e Alves (2006) e por Zimmer, Silveira e Alves (2009), os quais mencionam que, em um ambiente comunicativo de língua estrangeira (LE), tal prática pedagógica vai muito além da sistematização formal do próprio sistema linguístico. Por essa razão, tais autores chamam de instrução explícita um conjunto de procedimentos de ensino que visam a enfatizar, revisar ou chamar a atenção dos alunos para aspectos específicos da língua-alvo, uma vez que tais aspectos tendem a permanecer despercebidos pelos aprendizes.

Como fundamentação para a importância da prática de instrução explícita na sala de aula de LE, devemos nos remeter ao trabalho seminal de Schmidt (1990). De acordo com o autor, é necessário que o aprendiz demonstre um grau mínimo de consciência em relação aos aspectos formais da LE, uma vez que é preciso 'notar' os aspectos a serem adquiridos. Conforme Schmidt (*op. cit.*) menciona, não há aprendizado de qualquer aspecto de segunda língua, seja ele pragmático, semântico, morfológico, sintático ou fonológico, sem pelo menos um grau mínimo de atenção e de consciência por parte do aprendiz. Tal afirmação vem a ser o fundamento de sua proposta, denominada de *Noticing Hypothesis*. Conforme propõe o autor, o simples fato de notarmos algum aspecto corresponde à condição necessária para que a mensagem seja codificada e processada, ainda que se tenham dois níveis de consciência: um baixo, que corresponde à consciência no nível do 'notar', e um alto, que corresponde ao nível do 'entender'. De acordo com essa caracterização, o 'notar' se dá através de um registro consciente de ocorrência de algum

aspecto isolado; o nível do 'entender', por sua vez, diz respeito à capacidade de sistematização de um padrão linguístico.

Cabe ainda mencionar que, como muitas vezes os detalhes fonético-fonológicos da língua estrangeira são bem distintos dos da língua materna, o simples fato de serem percebidas diferenças entre os sistemas da L1 e da LE, ainda que seja o primeiro passo para a aquisição do aspecto fonético-fonológico em questão, não faz com que o aprendiz consiga produzir tais sons. Dessa forma, embora muitas vezes o aprendiz saiba, explicitamente, quais sons da LE não são iguais aos da L1, tal aprendiz pode não ter tido, ainda, suficiente prática fonética referente ao(s) som(ns) em questão, prática essa que o leva a automatizar a realização fonética da forma-alvo. Dada essa constatação, fica claro que, mais do que "falar sobre" o aspecto fonético-fonológico, é, importante, sobretudo, que os professores venham a proporcionar situações de prática dos sons da língua a ser adquirida. Novamente, fica clara a necessidade de um ensino contextualizado de pronúncia, conforme advogado por Celce-Murcia *et al.* (1996) e Celce-Murcia *et al.* (2010).

Ellis (2005) acredita que a instrução pedagógica é uma ferramenta muito importante, por possibilitar ao aprendiz a formação de um conhecimento explícito acerca dos detalhes necessários para a aquisição da LE. Esse conhecimento explícito é de grande validade, uma vez que salienta aspectos linguísticos que correm o risco de não serem notados sem a chamada de atenção por parte do professor. Assim, de acordo com Hulstijn (2005), a explicitação dos aspectos formais da LE faz com que haja, por parte do aprendiz, uma intenção consciente de aprendizagem. Deve-se deixar claro, ainda, que a instrução explícita deve vir embutida em um contexto instrucional que proporcione a interação entre as formas de conhecimento implícito e explícito, pois, dessa forma, os aspectos formais presentes no input, aos quais os aprendizes não necessariamente são submetidos de forma explícita, poderão ser, também, notados.

Por esse motivo, o papel do professor caracteriza-se pela necessidade de que o mesmo saiba distinguir as principais dificuldades de seus alunos com o intuito de selecionar os aspectos a serem ensinados, de discernir em qual ordem os

mesmos devem ser apresentados, bem como, escolher de que maneira serão ensinados.

METODOLOGIA

A obra analisada

O livro escolhido é composto pelo Livro do Aluno (*Student's Book*), o qual inclui atividades de *speaking*, *reading*, *listening* e *writing*, de maneira que sejam aplicadas de forma interrelacionáveis. Além disso, o livro apresenta um sistema de pronúncia ilustrado baseado no Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Também estão inclusas, no livro do aluno, lições práticas que são focadas na linguagem do dia-a-dia, visando a motivar e envolver o estudante. O livro também possui um CD-ROM, que inclui exercícios de pronúncia interativa, atividades de ditado para exercícios de *listening* e de *writing*, além de vários outros exercícios de *listening and practice*.

A série dispõe, também, do Livro do Professor (*Teacher's Book*), o qual engloba um conjunto de materiais fotocopiáveis de atividades comunicativas, além de fornecer as respostas para o livro texto e o livro de exercícios. O livro de exercícios⁴ apresenta um DVD para que o aluno possa ter exercícios extras sobre cada assunto abordado ao longo dos capítulos. Todas estas atividades extras, em conjunto com as atividades do livro do aluno, fazem com que o professor tenha uma variedade maior de exercícios e ideias que são completamente passíveis de ser aplicadas, uma vez que são variadas e interessantes.

Procedimentos de análise

O critério utilizado para a análise do livro didático escolhido foi o de verificarmos todos os exercícios que, de

⁴ Por fins de delimitação, no presente trabalho não apresentaremos a análise das atividades apresentadas no livro de exercícios, de modo a nos restringirmos, apenas, aos conteúdos do *Student's Book* e do livro do professor.

alguma forma, abordassem o componente fonético-fonológico da língua, sejam eles exercícios de *speaking*, *listening*, ou *pronunciation*, além de observarmos, através do livro do professor, de que maneira os autores sugerem que seja conduzido o ensino do aspecto fonético-fonológico. É importante mencionar que, também, examinamos que domínio prosódico de pronúncia tais exercícios abordam (segmental ou suprasegmental).

O fato de alguns exercícios, na descrição do exercício no livro do aluno, não apresentarem objetivos explícitos referentes ao aspecto formal a ser abordado levou-nos a examinar o livro do professor mais detalhadamente, com vistas a constatarmos se instruções são dadas aos professores para que os mesmos usem o ensino explícito de certos aspectos relacionados à pronúncia. A cada unidade do livro, realizamos uma análise individual dos exercícios, bem como verificamos quais estágios de ensino de pronúncia, propostos por Celce-Murcia *et al.* (1996) e Celce-Murcia *et al.* (2010, p. 36), estavam envolvidos em cada atividade.

Em suma, considerados tais aspectos, adotamos os seguintes passos procedimentais para que fosse possível atingir os objetivos do estudo: (a) verificação de todos os exercícios que, de alguma maneira, abordassem o componente fonético-fonológico; (b) organização dos exercícios em dois grupos: (i) ensino de aspectos segmentais; (ii) ensino de aspectos suprasegmentais; (c) localização dos exercícios nos quais a pronúncia de aspectos segmentais, em nível vocálico e consonantal, é abordada, bem como posterior verificação de tais atividades, visando não somente a determinar se foi utilizado algum auxílio visual (ex., desenho, gravura, etc.), mas também a apontar se tais símbolos correspondem aos utilizados no AFI; (d) localização dos exercícios nos quais a pronúncia suprasegmental é abordada, bem como posterior verificação de tais atividades, a fim de verificar se esse uso se dá em nível silábico, em relação à tonicidade ou ao ritmo; (e) verificação de qual(is) estágio(s) necessários para um ensino comunicativo de pronúncia, proposto(s) por Celce-Murcia *et al.* (2010) foi/foram abordado(s), em cada um dos exercícios analisados; (f) observação dos tipos de atividades adicionais propostas pelo

livro do professor, bem como análise do modo como tais exercícios podem ser aplicados em um ambiente comunicativo, em relação ao sistema fonético-fonológico do inglês americano.

Cabe aqui salientar, ainda, que tomamos o cuidado de analisar cada exercício individualmente. Nessa análise, examinamos, pontualmente, quais os estágios de pronúncia foram sendo abordados ao longo do livro.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme visto nas seções anteriores, existem vários aspectos que causam dificuldades na pronúncia dos aprendizes brasileiros em relação à língua-alvo. De acordo com Ellis (2005), Alves e Zimmer (2005), Hulstijn (2005), Cristófaros-Silva (2005), Yavas (2006), Derwing e Munro (2005), dentre outros, é muito importante que haja um ensino explícito de certos pontos fonético-fonológicos da LE, a fim de despertar a consciência do aprendiz para as diferenças entre os sistemas da L1 e da LE. Cabe aos manuais de ensino de inglês como LE, portanto, facilitar a tarefa do professor em sua tentativa de prover tais oportunidades de explicitação.

A presente seção será organizada da seguinte maneira: primeiramente, iremos verificar como se dá a abordagem da pronúncia no livro escolhido, de modo a apontarmos os níveis prosódicos abordados nos exercícios analisados. Logo após, discutiremos qual(is) estágio(s) proposto(s) por Celce-Murcia *et al.* (2010) foi/foram abordado(s). Finalmente, demonstraremos a pertinência do material analisado para os aprendizes brasileiros de inglês.

Os itens linguísticos explicitados

Depois de realizado o levantamento de exercício por exercício que, de alguma maneira, incluíam atividades relacionadas com o aspecto fonético-fonológico, confirmamos que existem atividades relacionadas à pronúncia em ambos os níveis prosódicos, segmental e suprasegmental, em todas as unidades da obra em questão. Apesar de a abrangência dos

exercícios que abordam o nível segmental ser maior no primeiro livro da série, tal abordagem vai diminuindo conforme o aluno vai avançando nas unidades do primeiro volume da obra em questão, de modo que o índice de atividades que contemplem o aspecto suprasegmental vá aumentando na medida em que o aprendiz vá crescendo em grau de proficiência. O AFI é usado sempre que a pronúncia de caráter segmental é abordada.

Com relação ao segundo objetivo deste estudo, através do qual visávamos a identificar os níveis prosódicos abordados no livro, pudemos verificar o uso de recursos visuais empregados ao longo da obra, a fim de facilitar o entendimento, além dos símbolos fonéticos do AFI. Os autores optaram por usar desenhos correspondentes às palavras que possuam tal fonema quando se tratava do nível segmental. Em relação ao nível suprasegmental, os autores optaram por sublinhar as sílabas e/ou as palavras tônicas em alguns poucos exercícios ao longo do livro. Devemos mencionar, entretanto, que tal auxílio visual é raramente encontrado nas vezes em que a pronúncia suprasegmental é abordada. Muitas vezes, o livro do professor sugere que seja demonstrado ao aluno, através de instrução explícita ou de repetição, onde se encontra a sílaba ou a palavra tônica, fazendo-o repetir com o intuito de automatizar as estruturas.

O caráter comunicativo de pronúncia

Ao defendermos o ensino comunicativo de pronúncia, ressaltamos a importância de termos em mente quais as dificuldades enfrentadas pelos nossos aprendizes, a fim de julgarmos qual a melhor maneira de conduzirmos a explicitação dos padrões linguísticos referentes à LE. A fim de contemplarmos o terceiro objetivo do presente estudo, que visava a verificar se o ensino de pronúncia se dá de maneira comunicativa, decidimos analisar de que maneira os autores tentam abordar a pronúncia não como fator isolado, mas, sim, de uma maneira comunicativa. Para que tal avaliação fosse conduzida, usamos como referência os cinco estágios propostos por Celce-Murcia *et al.* (1996) e Celce-Murcia *et al.* (2010, p. 36), a saber: 1) descrição e análise, 2) discriminação auditiva, 3) prática

controlada e *feedback*, 4) prática guiada e *feedback* e, por último, 5) prática comunicativa e *feedback*.

Conforme pudemos observar, o livro analisado aborda os três primeiros estágios em todas as unidades, sem exceção. Possivelmente por estarmos analisando apenas o primeiro livro do nível de proficiência inicial, verificamos que, no volume em questão, os Estágios 4 e 5 se mostram mais escassos, uma vez que os aprendizes provavelmente não possuem um vasto vocabulário para que possam realizar produções linguísticas de uma maneira menos controlada e mecanicista. Como podemos verificar na Tabela 1, a seguir, realizamos um levantamento quantitativo em relação ao número de exercícios que, de alguma maneira, tratam da pronúncia. Com base na quantidade total de exercícios verificada, foi feita a percentagem do número de exercícios que abordam os Estágios 4 e 5 propostos por Celce-Murcia *et al.* (1996) e Celce-Murcia *et al.* (2010).

Tabela 1: Análise quantitativa dos exercícios que abordam os estágio 4 e 5 propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010)

	<i>Multipack</i> 1A	<i>Multipack</i> 1B	% de exercícios do <i>Multipack</i> 1A	% de exercícios do <i>Multipack</i> 1B
Total de exercícios que abordam a pronúncia	95	82		
Quantidade de exercícios que abordam o Estágio 4	7	23	7,37%	24,3%
Quantidade de exercícios que abordam o Estágio 5	0	3	0%	3,16%

O Estágio 4 (prática guiada e *feedback*), apesar de não ser encontrado em quantidade considerável logo no início do livro, é abordado pela primeira vez na Unidade 2B do Livro 1A, em um exercício em que o aluno é solicitado a formular perguntas. Como podemos inferir (ver TAB. 1), a primeira metade do livro (*Multipack 1A*), a qual apresenta 16 capítulos, contém 7 exercícios

que abordam o Estágio 4 (7,37%), enquanto que a metade 1B, ao longo de seus 18 capítulos, dispõe de 24 exercícios (24,3%), propondo ao aluno que comece a formular conversações e diálogos a partir de vocábulos pré-ensinados, à medida em que o aprendiz vai se tornando mais proficiente na LE.

Esse estágio (4) não é muito recorrente, uma vez que o aluno de nível elementar pode apresentar um grau de dificuldade maior em formular diálogos, devido a um vocabulário ainda restrito. Entretanto, conforme já afirmamos, à medida que avançamos nas unidades, tal estágio pedagógico vai aparecendo gradativamente.

O Estágio 5 (prática comunicativa e *feedback*), no qual se espera que o aprendiz seja capaz de produzir frases espontaneamente, de modo a usar seu vocabulário pré-existente, ademais de poder utilizar conhecimentos que vão além do aspecto fonético-fonológico, não é encontrado em atividades propostas na primeira metade do livro. Na segunda metade do livro (1B), apenas 3,16% (3 de 82 atividades) do total de exercícios abordam esse estágio.

Retomando o que já foi mencionado anteriormente, o resultado expresso na TAB. 1 nos leva a hipotetizar que, conforme o aluno vai adquirindo um conhecimento mais amplo em relação ao vocabulário, mais facilmente o mesmo consegue se comunicar de uma maneira menos mecanicista e controlada, o que permitirá atividades voltadas para o uso menos controlado da língua-alvo. Uma confirmação para tal possibilidade, entretanto, só poderá ser verificada em estudos vindouros, em que todos os volumes da série didática sejam analisados, o que possibilitará uma análise acerca da possibilidade de aumento da abordagem de níveis suprasegmentais na medida em que o aprendiz vá crescendo em proficiência na L2.

A pertinência do material para aprendizes brasileiros de inglês

A fim de verificar o quarto objetivo do presente trabalho, que era o de averiguar se os aspectos fonético-fonológicos cobertos pelo livro são relevantes para os aprendizes brasileiros de inglês, decidimos analisar o quão pertinente é o livro em

questão para os nossos alunos, aprendizes brasileiros de inglês, uma vez que a obra que foi analisada é feita para aprendizes estrangeiros, sem distinção no que diz respeito à L1 dos aprendizes usuários de tal obra.

Para verificarmos a relevância do material em questão frente às dificuldades do aprendiz brasileiro, primeiramente, verificamos se os nove processos de transferência propostos por Zimmer, Silveira e Alves (2009) foram, implícita ou explicitamente, abordados ao longo das unidades da obra. Verificamos, ainda, se foram feitos comentários a respeito de possíveis instruções dadas aos professores com o intuito de alertá-los sobre como evitar que tais transferências ocorram (Quadro 2).

Quadro 2: Lista das transferências produzidas pelos falantes de PB, conforme Zimmer, Silveira e Alves (2009), e as unidades do livro em que aparecem

(continua)

Processos de transferência, falantes PB	Unidades que abordam fonemas que poderiam estar relacionados a essas transferências	É feita uma menção explícita no livro analisado em relação a possíveis transferências?
Não-aspiração das plosivas surdas	2B, 2C, 7B	Não. Em nenhum momento se menciona que as plosivas devem ser aspiradas.
Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final	2A	Não. Nem no livro do professor, tampouco no do aluno, menciona-se a diferença entre o 'l' claro e escuro.
Vocalização das nasais finais	2D	Não
Simplificação silábica (epêntese inicial e final)	2A, 2B, 2C	Não

Quadro 2: Lista das transferências produzidas pelos falantes de PB, conforme Zimmer, Silveira e Alves (2009), e as unidades do livro em que aparecem

(conclusão)		
Processos de transferência, falantes PB	Unidades que abordam fonemas que poderiam estar relacionados a essas transferências	É feita uma menção explícita no livro analisado em relação a possíveis transferências?
Formação de epêntese inter-consonantal na realização do sufixo '-ed'	5B	Sim
Paragoge consonantal velar	2C, 4B	Sim
Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras	2A	Não
Assimilação vocálica	1A, 1C, 1D, 3A, 3B, 4C, 5D, 6C, 7A, 7D, 9B	Sim. Menciona-se que não existe relação biunívoca entre letra e som.
Mudança consonantal	2B, 2D, 3C, 3D, 6A, 6B	Não

Ao analisarmos o quadro em questão, verificamos que todos os itens-alvo apontados como difíceis, referentes aos processos de transferência nos níveis segmental e supra-segmental, podem ser encontrados ao longo do livro. Entretanto, ainda que exemplares de palavras com os aspectos difíceis possam ser localizados, nem sempre é feita uma alusão explícita às dificuldades que devem ser vencidas.

Como exemplificação desta falta de alusão explícita, podemos mencionar um caso que merece atenção: a pronúncia do /l/ escuro⁵, em posição final de sílaba no inglês. No que diz respeito à pronúncia do fonema /l/, ainda que, na unidade 2A, possam ser encontrados exemplares de palavras que contenham tal fonema tanto em *onset* quanto em *coda* silábica (ou seja, exemplares tanto do /l/ claro quanto do escuro), tal diferenciação não é mencionada no livro do aluno, tampouco no livro do professor. Caso o professor não se mostre ciente da possível distinção de pronúncia de tal fonema, ou caso desconheça o fato de que a produção do /l/ final do inglês se mostra difícil para seus aprendizes brasileiros – que tendem a vocalizar a consoante em questão –, ele corre o risco de omitir uma informação que pode vir a ser importante para o processo de aquisição fonético-fonológica de seus aprendizes.

Em suma, ainda que o material em questão possa ser considerado rico por apresentar exemplares de palavras a serem abordadas pelos professores, devemos reconhecer que o livro analisado, em muitos casos, não faz menção explícita aos aspectos que devem ser salientados em uma sala de aula com aprendizes brasileiros. 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. Devemos dizer, entretanto, que a maioria dos profissionais de ensino tendem a recorrer exclusivamente ao manual do professor como fonte de informação para o preparo de suas aulas, uma vez que poucos são os professores com capacidade de discernir os aspectos fonético-fonológicos relevantes para a aquisição da língua-alvo.

⁵ No IA, 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 (cf. Ladefoged, 1993).

Por fim, é também importante reconhecer que, pelo fato de o material não possuir um público-alvo com nacionalidade específica, constitui tarefa difícil, para os autores, apontar quais seriam as dificuldades decorrentes do sistema de língua materna dos aprendizes. Dessa forma, julgamos que o livro do professor, ao fornecer instruções adicionais de como o profissional em questão deve proceder no trato do componente fonético-fonológico, careceria de uma elaboração mais detalhada, podendo fornecer informações mais específicas, direcionadas claramente a determinados sistemas de L1. Tal necessidade se torna evidente pelo fato de os professores nem sempre possuírem conhecimento metalinguístico suficiente para discernir quais são as diferentes manifestações de um dado fonema, em uma determinada posição prosódica. Somente a partir de tal conhecimento mais apurado, poderá o professor elaborar um plano de aulas mais voltado às dificuldades de seus aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrar um material didático que aborde tanto aspectos segmentais quanto suprasegmentais do componente fonético-fonológico constitui uma tarefa difícil, ainda mais um material que, desde o seu primeiro capítulo, apresente aspectos relacionados a ambos os domínios prosódicos da LE. Conforme pudemos verificar, o primeiro volume da série *American English File* parece preencher os requisitos de tal busca, uma vez que é muito rico em exercícios que abordam a pronúncia, tanto no nível segmental quanto suprasegmental.

Discutimos, inicialmente, nosso primeiro objetivo, que visava a identificar se, no livro escolhido, há exercícios de pronúncia em todas as unidades, além de questionar em quais tipos de atividades tal conteúdo era abordado. Constatamos que, desde o início da obra, há uma grande quantidade de exercícios que estimulam a pronúncia, seja em exercícios de *pronunciation*, *speaking* ou de *listening*. Os exercícios são bem distintos e fica claro que o livro não dispõe somente dos tradicionais exercícios de *listen and repeat*.

Em relação ao segundo objetivo, que teve o intuito de verificar quais os níveis prosódicos eram endereçados nos exercícios relacionados com a pronúncia, pudemos constatar que, desde a primeira unidade, os autores foram cuidadosos em apresentar tanto o nível segmental quanto o suprasegmental, o que caracteriza um dos grandes aspectos positivos do livro. Os níveis prosódicos aparecem alternadamente, sendo que, inicialmente, os autores optaram por introduzir um número maior de exercícios que abordam o nível segmental, diminuindo a quantidade de apresentação de fonemas isolados conforme as unidades vão avançando. Por sua vez, o nível prosódico suprasegmental é abordado em quantidades que não variam muito ao longo do livro, mesmo que tal nível seja apresentado apenas no âmbito da sílaba.

Ainda com relação ao ensino do nível segmental, podemos dizer que os autores foram perspicazes ao criar desenhos referentes aos fonemas de cada unidade, tomando cuidado para que tais desenhos não mudassem a representação fonética usada no Alfabeto Fonético Internacional. No que diz respeito aos aspectos suprasegmentais, provavelmente em função do fato de o livro analisado ser de nível inicial, operações fonológicas no âmbito da sentença não se mostram muito recorrentes, de modo que auxílios visuais concernentes a tal nível (setas ou círculos indicando o crescimento da tonicidade na frase) não foram encontrados. Conforme já mencionamos, somente com uma análise de toda a série em questão, ao longo de seus quatro volumes, poderemos verificar o grau de tratamento dispensado aos níveis prosódicos mais altos. Por ora, ao considerarmos apenas o material do primeiro volume da série, devemos expressar nossa apreciação de que, mesmo que de maneira mais controlada no início, o uso de tal material didático pode ser considerado como bastante pertinente.

Por fim, verificamos o nosso último objetivo, o qual tinha a intenção de averiguar se os aspectos cobertos no livro são relevantes para os aprendizes brasileiros de inglês. Pudemos inferir que o material analisado não faz alusão explícita, nem no livro do aluno, tampouco no manual do professor, a problemas de pronúncia que sejam apresentados por aprendizes brasileiros.

Isso ocorre muito provavelmente pelo fato de o material ser direcionado aos falantes de inglês como LE em geral, independentemente da L1 dos aprendizes. De fato, várias questões abordadas no livro, muitas vezes, não se mostram pertinentes para a realidade dos aprendizes brasileiros (como, por exemplo, a distinção entre os fonemas /b/ e /v/ em posição inicial, questão essa que se mostra relevante para aprendizes cuja L1 é o espanhol). Cabe ao professor salientar aos seus alunos os possíveis problemas de transferência fonético-fonológica que possam ocorrer, além de adaptar os conteúdos do livro para a nossa realidade. Tal tarefa, entretanto, pode se mostrar bastante difícil para o profissional de ensino, caso esse não possua um conhecimento mínimo acerca dos aspectos fonético-fonológicos da L1 e da LE.

Em suma, a partir da análise dos objetivos acima, verificamos que o material didático, ainda que bem elaborado, exige do professor um conhecimento de como as atividades sugeridas possam ser adaptadas à sua realidade. Fica clara, dessa forma, a importância da formação do professor de LE, que venha a se caracterizar não como um simples usuário de um material didático pronto, mas, sim, como um profissional capaz de reconhecer e adaptar os aspectos linguísticos que precisam ser enfatizados, de acordo com a realidade de sua sala de aula.

Esperamos que, com o presente estudo, conseguimos demonstrar que, muitas vezes, os professores necessitarão selecionar e adaptar os materiais a fim de torná-los mais adequados em relação às dificuldades enfrentadas pelos aprendizes brasileiros de inglês, o que pode ser completamente viável desde que tal profissional tenha a capacidade de discernir quais aspectos são realmente relevantes para seus aprendizes.

É importante enfatizar que, embora as análises e os resultados tenham demonstrado a importância da conscientização do professor em relação aos aspectos fonético-fonológicos mais relevantes a serem abordados, uma pesquisa mais extensiva sobre esse tópico faz-se necessária. Nesse sentido, cabe-nos mencionar, aqui, algumas sugestões de estudos futuros. Acreditamos que conclusões de caráter mais definitivo somente serão atingidas ao verificarmos os quatro volumes da série em

questão. Desse modo, conseguiríamos ver como a abordagem comunicativa de pronúncia evolui conforme o aluno vai se tornando mais proficiente. Outra investigação pertinente, a ser realizada a partir da série didática em questão, implicaria analisar, em sala de aula, como os professores abordam tal série didática, e de que maneira os mesmos adaptam esse material para a sua realidade.

Finalmente, ainda que consideradas tais limitações, gostaríamos de salientar que dificuldades sempre existirão, mas cabe a nós, professores, saber usar as ferramentas de maneira adequada. Nesse sentido, acreditamos que o presente trabalho, alicerçado sobre os referenciais teóricos da Teoria Fonológica e da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, mostra-se pertinente por apresentar uma ferramenta que possa contribuir para instrumentalizar o professor a fazer um melhor uso do material em questão.

REFERÊNCIAS

AKAMATSU, N. A similarity in word-recognition procedures among second language readers with different first language backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, v. 23, p. 117-133, 2002.

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético/fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. (Org). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a. p. 201-231.

_____. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. (Org). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b. p. 254-279.

_____; ZIMMER, M. C. *Perceber, notar e aprender: uma visão conexcionista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2*. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, n. 5, ano 3, 2005.

BAPTISTA, B. O. A pesquisa na interfonologia e o ensino da pronúncia: procurando a interface. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p. 93-114.

BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 280-316.

BEST, C. T.; MCROBERTS, G.; GERALD, W.; GOODELL, E. Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 109, p. 775-994, 2001.

BEST, C. T.; TYLER M. D. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In: BOHN, O.-S.; MUNRO, M. J. (Org.). *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 13-34.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

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

CRISTÓFARO-SILVA, T. *Pronúncia do inglês: para falantes do português-brasileiro: os sons*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2005.

DERWING, T. M. *Putting accents in its place: rethinking obstacles to communication*. Cambridge: Cambridge Journals, 2008.

_____; MUNRO, M. J. Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, 2005.

DERWING, T. M.; WIEBE, G. E. Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, v. 8, n. 2, p. 217-235, 1998.

ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language - a psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, p. 141-172, 2005.

FIRTH, S. Pronunciation syllabus design: a question of focus. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. (Org.). *Teaching American English pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 1992. p. 173-183.

FLEGE, J. E. Second-language speech learning: theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Org.). *Speech perception and linguistic experience: theoretical and methodological issues*. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

_____. Interactions between the native and second-language phonetic systems. In: BURMEISTER, P.; PIRSKE, T.; RHODE, A. (Org.). *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002. p. 217-243.

_____. Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In: MEYER, A.; SCHILLER, N. (Org.). *Phonetics and Phonology in language comprehension and production, differences and similarities*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 319-355.

_____; MACKAY, I. Perceiving vowels in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 26, p. 1-34, 2004.

FLEGE, J. E.; MUNRO, M.; MACKAY, I. Factors affecting degree of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 97, p. 3125-3134, 1995.

GATBONTON, E.; TROFIMOVICH, P.; MAGID, M. Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: a sociolinguistic investigation. *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, p. 489-511, 2005.

HAHN, I. Primary stress and intelligibility: research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, v. 38, p. 201-233, 2004.

HULSTIJN, J. H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning - introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, p. 129-140, 2005.

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

KUHL, P. K. A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Science*, v. 97, p. 11850-11857, 2000.

LADEFOGED, P. *A course in Phonetics*. 3. ed. Harcourt Brace College Publishers, 1993.

LAMPRECHT *et al.* (Org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LEVIS, J. M.; GRANT, L. Integrating pronunciation into ESL/EFL classrooms. *TESOL Journal*, v. 12, n. 2, p. 13-19, 2003.

LUCENA, R. M. Implicações dialetais (dialeto gaúcho vs. paraibano) na aquisição de obstruintes em coda por aprendizes de inglês: uma análise variacionista. *Letras de Hoje*, v. 45, p. 35-42, 2010.

_____; ALVES, U. K. Influência do dialeto materno na aquisição de inglês (L2): o caso das obstruintes em posição de coda. *Letra Viva* (UFPB), v. 9, p. 19-33, 2009.

MORLEY, J. A Multidimensional curriculum design for speech pronunciation instruction. In: MORLEY, J. (Org.). *Pronunciation pedagogy and theory: New ways, new directions*. Illinois: Pentagraph Print, 1994. p. 64-90.

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.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. *American English File Multipack 1A*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

PENNINGTON, M. C. *Phonology in English language teaching*. London: Longman, 1996

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H.; SMITH N. (Org.). *The structure of phonological representations*. Foris: Dordrecht, 1982.

SIMON, E. *Acquiring new voice contrasts: an empirical study on the laryngeal phonology of Dutch, English and Dutch Learner English*. Tese (Doutorado em Letras), Ghent University, Ghent, 2006.

VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. *Theories in Second Language Acquisition: an introduction*. Routledge, 2006.

YAVAS, M. *Applied English Phonology*. Blackwell Publishing, 2006.

ZIMMER, M. C. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*. Tese (Doutorado em Letras): Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____; ALVES, U. K. A produção dos aspectos fonéticos/fonológicos da L2: instrução explícita e conexionismo. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

ZIMMER, M. C.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. *Pronunciation instruction for Brazilians: bringing theory and practice together*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

Recebido em 20 de abril de 2011
e aceito em 14 de junho de 2011

Title: Communicative pronunciation teaching in an EFL Classroom for Brazilian learners: analysis of a coursebook

Abstract: *This study aims to verify how an EFL coursebook approaches the teaching of the phonetic-phonological aspects of the target language in communicative classroom activities. In order to reach this goal, we analyze not only if the pronunciation activities proposed in the book aim to build a communicative environment, but also whether the phonetic-phonological aspects covered throughout the coursebook prove relevant to Brazilian learners of English. The results obtained suggest that the coursebook analyzed presents a wide variety of communicative pronunciation activities. However, given the fact that this material is not aimed solely to Brazilian learners of English, it does not entirely fulfill the necessities shown by learners whose L1 is Brazilian Portuguese. This considered, teachers play a very important role in both selecting and adapting the activities that best suit their learners' needs.*

Key words: *Foreign Language Acquisition; L1-L2 transfer; communicative pronunciation teaching; segmental and suprasegmental phonology.*