

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

Daniela de Almeida Bauer

**O TRATAMENTO DO ASPECTO FONÉTICO-FONOLÓGICO NA AULA DE
INGLÊS COMO LE: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO**

Porto Alegre

2010

Daniela de Almeida Bauer

**O TRATAMENTO DO ASPECTO FONÉTICO-FONOLÓGICO NA AULA DE
INGLÊS COMO LE: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO**

**Trabalho de conclusão de curso de
graduação apresentado como requisito
parcial para a obtenção de grau de
Licenciado em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.**

Orientador: Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves

Porto Alegre

2010

AGRADECIMENTOS

Comecei a me apaixonar pela área de Linguística Aplicada quando tive a oportunidade de assistir, pela primeira vez, a uma aula ministrada pelo meu orientador, Ubiratã. Confesso que a paixão com que ele ensina os alunos é contagiante, o que me fez querer seguir adiante em relação à carreira acadêmica. Essa inspiração eu devo a ti, Ubiratã, por seres dedicado, brilhante, presente e amigo. Repito, aqui, o que eu sempre te digo: quero um dia poder ter uma parte do conhecimento que tens, e que eu consiga, pelo menos, chegar perto do patamar onde te encontras.

Uma outra pessoa que sempre serviu como fonte de inspiração foi minha mãe, Iara. Eu digo “foi” porque infelizmente ela não está mais entre nós, mas guardo na memória a lembrança da paixão que sempre teve por seus alunos carentes ao longo de sua carreira como professora de Português. Devo a ela a consciência de que podemos, com pequenos atos, tornar o mundo melhor.

Agradeço ao meu pai, Mário, por ser sempre o maior incentivador dos seus filhos. Por ser um pai que se emociona a cada vez que escuta um “eu te amo” de um dos filhos, por ter sempre sido presente, mesmo quando estava longe. Por conseguinte, agradeço à minha madrasta Ana, por fazer o meu pai feliz e por estar feliz com a grande família que ela ganhou.

Eu não poderia deixar de agradecer também aos meus três tesouros: meu irmão Fabio, meu irmão Luís e a minha irmã e melhor amiga, Roberta. Eu sei que, não importa o que aconteça, nada irá nos separar.

Uma grande conquista da minha vida, e a quem tenho muito que agradecer, é meu amado marido, Rodrigo. Devo agradecê-lo, simplesmente, por ele ser a pessoa que me acompanha em todos os momentos de minha vida desde 2004, me dá apoio nas horas complicadas, me incentiva a dar grandes passos e, também, vibra comigo a cada conquista.

Eu gostaria de agradecer também aos professores, em especial à professora Sandra Maggio, que, de alguma maneira, me marcaram durante a minha passagem

pelo curso de Letras da UFRGS, contribuindo para que eu aprendesse a ser uma professora melhor.

Finalmente, gostaria de agradecer também aos colegas e amigos que estão comigo desde o início da faculdade: Silvino Sieben, Luiza Germano, Teresa Santana e Andressa Reis.

A todos os que torceram pelo meu sucesso, o meu MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral discutir o tratamento dispensado pelo livro didático “*American English File - Multipack 1A e 1B*”, por Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig e Paul Seligson, da *Oxford University Press* (2008), em relação ao componente fonético-fonológico da L2. O trabalho tem como objetivos específicos: a) identificar se, no livro escolhido, há exercícios de pronúncia em todas as unidades, bem como verificar quais tipos de atividades abordam a pronúncia; b) verificar qual nível prosódico é endereçado nos exercícios relacionados com a pronúncia, se o segmental (SE) ou o supra-segmental (SU); c) verificar se o ensino de pronúncia se dá de maneira comunicativa; d) analisar se há algum critério linguístico de escolha referente à ordem dos fonemas e/ou aspectos supra-segmentais apresentados no livro; e) averiguar se os aspectos fonético-fonológicos cobertos pela obra são relevantes para os aprendizes brasileiros de inglês. Para isso, foi feita uma análise de todos os exercícios que, de alguma forma, abordassem o componente fonético-fonológico da língua-alvo, 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. Os resultados obtidos demonstraram que o material em questão é bastante rico em relação ao número de atividades que contemplam a abordagem de pronúncia comunicativa em sala de aula, mas, por outro lado, por ser destinado a alunos aprendizes de inglês como L2 em geral, tal material não preenche totalmente as necessidades dos nossos aprendizes brasileiros.

Palavras chave: Aquisição Fonológica do Inglês (LE); Transferência Português (L1) – Inglês (LE); Ensino comunicativo de pronúncia; Fonologia segmental e supra-segmental.

ABSTRACT

This research study aims to investigate the pronunciation activities found in the book “American English File Multipack 1A and 1B”, written by Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig and Paul Seligson, (Oxford University Press, 2008). Our investigation aims to: a) identify whether this book presents pronunciation exercises in all its units, as well as verify what kind of activities approach pronunciation; b) verify which prosodic levels (segmental or supra-segmental) are addressed in all pronunciation exercises; c) examine if pronunciation teaching is based on a communicative approach; d) analyze whether there are any linguistic criteria which justify the order of phonemes and/or supra-segmental aspects presented throughout the book; e) investigate whether the phonetic-phonological aspects covered in the book are relevant for Brazilian learners of English. Therefore, an analysis of all exercises that covered the phonetic-phonological aspects of the target language (listening, speaking or pronunciation activities) was carried out, so that we could observe, through both the students’ and the teacher’s book, how the authors suggest the teaching of these phonetic-phonological aspects. The results obtained from the data analysis showed that the book is very rich in terms of the amount of activities proposed under a communicative approach to pronunciation teaching. On the other hand, as the book is directed to English learners in general, regardless of their L1 background, the material does not totally fulfill our Brazilian learners’ necessities.

Keywords: English Phonological Acquisition; Portuguese (L1)-English (FL) Transfer; Communicative approach to pronunciation teaching; Segmental and Supra-segmental Phonology

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1	Introdução.....	17
2.2	O nível prosódico segmental	18
2.2.1	As vogais do IA	18
2.2.2	As consoantes do IA	20
2.3	O nível prosódico supra-segmental	22
2.3.1	Sílaba	22
2.3.2	Outros aspectos supra-segmentais	24
2.4	Processos de transferência realizados por aprendizes gaúchos de inglês	27
2.4.1	Processos de transferência no nível segmental	29
2.4.1.1	A não-aspiração das plosivas surdas	30
2.4.1.2	A deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final	31
2.4.1.3	Paragoge consonantal velar	32
2.4.1.4	Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras	35
2.4.1.5	Assimilação vocálica	36
2.4.1.6	Mudança consonantal	38
2.4.1.7	Vocalização das nasais finais	40
2.4.2	Processos de transferência no nível supra-segmental	41
2.4.2.1	Simplificação silábica	42
2.4.2.2	Formação de epêntese inter-consonantal na realização do sufixo ‘-ed’	43
2.5	O ensino comunicativo de pronúncia	46
2.5.1	A necessidade de instrução em ambos os domínios: segmental e supra-segmental	48
2.5.2	A importância da instrução explícita	49
3	METODOLOGIA	53

3.1 Introdução	53
3.2 O livro escolhido	53
3.3 Procedimentos de análise	55
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	57
4.1 Introdução	57
4.2 A abordagem de pronúncia no livro didático	58
4.3 Os itens linguísticos explicitados	60
4.4 O caráter comunicativo do ensino de pronúncia	62
4.5 O embasamento linguístico acerca dos itens explicitados	65
4.6 A pertinência do material para aprendizes brasileiros de inglês	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESPOSTAS ÀS QUESTÕES NORTEADORAS	86
6. CONCLUSÃO	90
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
APÊNDICE A- Quadro comparativo dos exercícios que abordam a pronúncia na metade 1A do livro	96
APÊNDICE B- Quadro comparativo dos exercícios que abordam a pronúncia na metade 1B do livro	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tabela das vogais do inglês norte-americano	19
Figura 2 - Estrutura silábica com rima	23
Figura 3 - <i>Cats chase mice</i> - repetição rítmica	26

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Consoantes do inglês	20
Quadro II - Processos relacionados com a mudança das consoantes fricativas do IA	29
Quadro III – Exemplos de paragoge consonantal velar	33
Quadro IV - As pronúncias do morfema ‘-ed’	44
Quadro V - Exemplos de epênteses interconsonantais feitas por aprendizes brasileiros	45
Quadro VI - Relação de exercícios que abordam a pronúncia na unidade escolhida (1A)	58
Quadro VII - Análise dos níveis prosódicos dos quatro primeiros capítulos do <i>Multipack 1A</i>	60
Quadro VIII - Análise dos níveis prosódicos dos quatro primeiros capítulos do <i>Multipack 1B</i>	61
Quadro IX - Fonemas referentes à unidade 2A e exemplos referentes a tais fonemas	66
Quadro X - Fonemas apresentados nas unidades 2A e 2B e seus respectivos pares mínimos	68
Quadro XI - Fonemas referentes à unidade 2D e suas características no exercício relativo à pronúncia	70
Quadro XII - Exemplo de posição silábica do fonema /θ/ nas unidades 2D e 3D ...	71
Quadro XIII - Exemplo de posição silábica do fonema /b/ nas unidades 2D e 7B ..	72
Quadro XIV – Lista dos processos de transferências produzidas pelos falantes de PB	74
Quadro XV - Pronúncia do [s] e do [z] de acordo com as classes gramaticais das palavras	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Análise quantitativa dos exercícios que abordam os estágio 4 e 5 propostos por Celce-Murcia et al. (2010)	62
--	----

LISTA DE SIGLAS

AFI - Alfabeto Fonético Internacional

IA - Inglês Americano

LE - Língua Estrangeira

L1 - Língua Materna

SE - Segmental

SU - Supra-segmental

PB - Português Brasileiro

1. INTRODUÇÃO

As discussões referentes ao ensino de pronúncia em LE constituem um assunto delicado, pelo de fato de, muitas vezes, haver confusão em relação aonde se quer chegar. De acordo com Gatbonton, Trofimovich e Magid (2005), há os que confundem o aprendizado de pronúncia com a tentativa de se eliminar o sotaque nativo, o que pode levantar questões relacionadas à afiliação de grupos étnicos, muitas vezes, dando a falsa impressão de que, inevitavelmente, os aprendizes devem abdicar de suas identidades. Por outro lado, há professores que evitam as atividades concernentes à pronúncia por acreditarem não ser necessário tratar o detalhe fonético-fonológico como um aspecto linguístico como os outros, e que, por este motivo, a pronúncia pode ser ensinada apenas como um item a mais do livro didático utilizado em sala de aula. Finalmente, há, ainda, os que acham que ensinar pronúncia é uma tarefa difícil, ou, ainda, que não há necessidade de se enfatizar tal aspecto (MORLEY, 1994).

Contudo, há, também, pesquisadores e professores que acreditam na importância de um ensino de pronúncia de caráter comunicativo em sala de aula. Apesar de haver um grande número de pesquisadores e docentes que acreditam na importância do ensino de pronúncia (FIRTH 1993; CELCE-MURCIA ET AL., 1996, 2010; LEVIS & GRANT, 2003; CRISTÓFARO-SILVA, 2005; DERWING & MUNRO, 2005, 2008, 2010; YAVAS, 2006; ZIMMER, SILVEIRA & ALVES, 2009; BARRETO & ALVES, 2009, dentre outros), tal questão ainda não tem o destaque que merece nas salas de aula e nem nos materiais didáticos disponíveis, devido ao fato de muitos livros didáticos não enfocarem a pronúncia de maneira integrada com as outras habilidades linguísticas. Por conseguinte, a tarefa do professor acaba tornando-se mais difícil, pelo fato de que o mesmo tem de acabar adaptando materiais didáticos para as suas aulas, com o intuito de salientar pontos os quais considera fundamentais para a aquisição fonético-fonológica da LE. De acordo com Silveira (2004), tanto os livros didáticos que enfatizam as quatro habilidades da LE, quanto os livros específicos sobre o ensino de pronúncia apresentam limitações, provando

que existe ainda uma grande dificuldade de conciliar os componentes relacionados à pronúncia com o ensino relacionado à abordagem comunicativa.

Um ponto que consideramos de extrema importância, o qual abordaremos ao longo desse estudo, diz respeito a quais dificuldades linguísticas são encontradas quando pensamos em estabelecer metas condizentes com a nossa realidade, de aprendizes de inglês que são falantes de português brasileiro da região metropolitana do sul do país. Tendo em vista melhorar a comunicabilidade e a inteligibilidade dos nossos alunos, nós, professores, devemos estabelecer metas que propiciem o desenvolvimento das habilidades comunicativas, bem como o desenvolvimento de auto-confiança por parte do aprendiz, devido a uma probabilidade de frustração ao enfrentar tais obstáculos linguísticos.

A fim de se por em prática um ensino comunicativo de pronúncia, conforme sugerido por Celce-Murcia et al. (2010), são necessários vários passos, que podem ser comparados a elos, que juntos, formam uma corrente forte. Para que tais passos sejam aplicados de maneira eficaz, é necessário que haja uma combinação de fatores, que vêm a ser: 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 a fim de facilitar a abordagem comunicativa de pronúncia, dentre outros.

Dos aspectos mencionados acima, o presente trabalho focalizará um deles, de grande importância: o tratamento dispensado pelos livros didáticos ao ensino do aspecto fonético-fonológico. Na sala de aula de LE, o livro didático tem o poder de influenciar os professores no conteúdo a ser ensinado, bem como quais habilidades e/ou aspectos linguísticos devem ser priorizados, além de tal material ser presente na vida do professor (XAVIER e URIO, 2006). Considerando-se tais aspectos, o presente trabalho visa à investigação sobre como se dá o ensino de pronúncia de maneira comunicativa no primeiro volume do livro didático *American English File*¹.

¹ Uma descrição maior sobre o livro escolhido, bem como a respeito dos critérios de escolha de tal obra para a realização do presente trabalho, será dada nas seções 3.2 e 3.3, referentes à Metodologia.

Esse livro foi escolhido pelo fato de trazer a pronúncia em tipos de atividades distintas, além de apresentar uma quantidade consistente de exercícios que abordam os aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo. Outro fator que nos levou a escolher tal material se dá ao 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 supra-segmental do inglês americano.

A partir do objetivo geral supracitado, o presente trabalho visa a atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) 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;
- b) verificar qual nível prosódico é endereçado nos exercícios relacionados com a pronúncia, se o segmental (SE) ou o supra-segmental (SU);
- c) verificar, na obra em questão, se o ensino de pronúncia se dá de maneira comunicativa;
- d) analisar se há algum critério linguístico que justifique a ordem dos fonemas e/ou conteúdos supra-segmentais apresentados no livro;
- e) averiguar se os aspectos fonético-fonológicos cobertos pelo livro são relevantes para os aprendizes brasileiros de inglês.

Em consonância com os objetivos descritos, iremos responder a cinco Questões Norteadoras, relacionadas a seguir:

- 1) Os aspectos fonético-fonológicos da LE são abordados em todas as unidades do livro didático? Em que tipos de atividades?
- 2) Nas atividades em questão, qual nível prosódico é endereçado, o segmental ou o supra-segmental? Em caso de abordagem supra-segmental, que auxílios visuais são

usados? No que diz respeito ao nível segmental, o livro em questão usa o Alfabeto Fonético Internacional?

3) A abordagem do ensino de pronúncia se dá de maneira comunicativa, no livro analisado?

4) Podem ser detectados critérios linguísticos referentes à ordem dos aspectos fonético-fonológicos apresentados no livro?

5) Os aspectos cobertos no livro são relevantes para os aprendizes de inglês cuja L1 é o português brasileiro?

O presente trabalho será organizado em cinco capítulos, os quais servirão para expor os preceitos escolhidos para abordarmos ao longo deste estudo. O Capítulo 2 apresenta, através da descrição do sistema da língua-alvo, os dois níveis prosódicos que serão tratados ao longo do livro: segmental (SE) e supra-segmental (SU), bem como as transferências realizadas pelos aprendizes de inglês falantes de PB relacionadas a esses níveis. Ainda nesse capítulo, mencionaremos a relevância do ensino comunicativo de pronúncia e da instrução explícita como uma ferramenta importante no ensino dos aspectos fonético-fonológicos de LE. O Capítulo 3, referente à Metodologia, apresenta informações referentes ao livro didático e aos procedimentos de análise escolhidos. Por sua vez, o Capítulo 4 aborda a análise dos resultados, sendo finalizado com respostas para as Questões Norteadoras. Finalmente, teremos o Capítulo 5, o qual concluirá 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, além de, também, discutir de que maneira podemos usar tais exercícios para a criação e/ou adaptação de novos materiais didáticos, de acordo com a realidade dos nossos aprendizes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Introdução

Com o intuito de iniciarmos a discussão acerca das dificuldades que os aprendizes brasileiros, e no nosso caso especificamente os gaúchos², apresentam, não faria sentido se não mencionássemos como se dá o funcionamento dos sistemas fonético-fonológico das duas línguas em questão. O inglês americano (que a partir de agora chamaremos de IA) difere do português brasileiro (doravante PB) em vários aspectos, que vão desde o número de vogais e consoantes que fazem parte do inventário fonético-fonológico, até aspectos relacionados com níveis prosódicos maiores. Por esse motivo, apresentaremos as principais diferenças concernentes às duas línguas, a fim de conseguirmos ilustrar as dificuldades de pronúncia apresentadas pelo falante de inglês como língua estrangeira.

A fim de seguir uma linha de raciocínio coerente, iniciaremos apresentando o sistema de sons do inglês americano, além dos diferentes aspectos de pronúncia e prosódia dessa língua, para que consigamos demonstrar com clareza quais as reais dificuldades enfrentadas pelo falante de PB ao se deparar com tais diferenças. A seguir, mencionaremos os principais processos de transferência da L1-LE, nos níveis segmental e supra-segmental. Finalmente, após apontarmos as dificuldades enfrentadas pelos falantes do PB, iremos nos posicionar em relação à importância da instrução explícita como uma ferramenta eficaz para o ensino de pronúncia em meio a uma abordagem comunicativa de ensino de LE.

² Pelo fato de neste estudo estarmos analisando a pronúncia dos falantes porto-alegrenses de inglês, iremos assumir que, sempre que usarmos os termos 'gaúchos' e 'falantes do PB', está implícito que estamos nos referindo à pronúncia dialetal do grupo que está sendo estudado. Tal cuidado se mostra importante, pois, de acordo com pesquisas recentes na área de aquisição do inglês por falantes de PB (LUCENA & ALVES, 2009, 2010) o dialeto de PB falado pelos aprendizes exerce grande influência nas dificuldades desenvolvimentais referentes à aquisição do componente fonético-fonológico da língua estrangeira (LE).

2.2 O nível prosódico segmental

O termo segmental (SE) é usado para se referir ao inventário das vogais e das consoantes de uma língua, ou seja, o mesmo se atribui às características de um único segmento isolado. Devido ao fato de o inventário fonológico do IA não ser familiar para os falantes de PB, consideramos pertinente demonstrar as vogais e consoantes pertencentes a inventário da língua-alvo, a fim de facilitar a futura comparação entre os mesmos³.

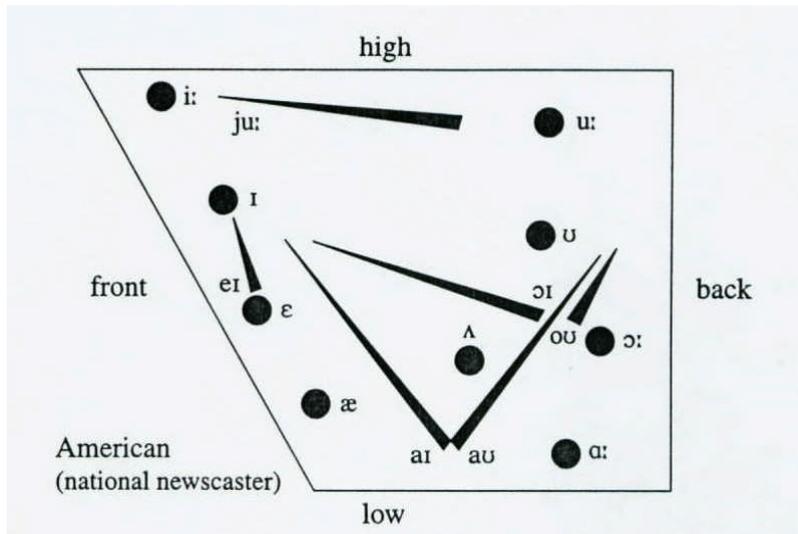
2.2.1 As vogais do IA

Diferentemente do português, o inglês americano, ou IA, conforme utilizaremos daqui por diante, apresenta, em termos segmentais (SE), um inventário fonológico maior, tanto em relação a vogais quanto a consoantes. O número de vogais existentes não é de comum acordo entre os diversos pesquisadores. Yavas (2006) e Celce-Murcia et al. (2010) consideram a existência de onze vogais simples e três ditongos, os quais são representados por [aɪ], [aʊ] e [ɔɪ]. Seguindo a mesma classificação, Baptista (2000) sugere que [eɪ] e [oʊ] sejam considerados pseudo-ditongos. O IA, de acordo com Ladefoged (1993) e Zimmer, Silveira e Alves (2009)⁴, contém nove sons vocálicos tônicos: [i], [ɪ], [u], [ʊ], [ʌ], [ɔ], [ɑ] [ɛ] e [æ]. Além desses sons vocálicos, existem cinco ditongos, que são: [aɪ], [aʊ], [ɔɪ], [oʊ] e [eɪ], conforme pode ser observado na figura abaixo:

³ Maiores detalhes acerca das dificuldades dos aprendizes gaúchos de inglês frente a tal inventário serão fornecidos na seção 2.4.1.

⁴ Seguiremos no presente trabalho a classificação sugerida por Ladefoged (1993) e Zimmer, Silveira e Alves (2009).

Figura 1 – Tabela das vogais do Inglês Norte-americano



Fonte: Ladefoged (1993, p. 79)

As vogais diferem-se das consoantes pelo fato de as mesmas não apresentarem uma obstrução importante no trato vocal pela passagem de ar pelo trato vocal, ou seja, o ar atravessa desimpedido até a boca ou o nariz.

As vogais, de acordo com a Figura 1, podem ser descritas em relação a três fatores distintos que compreendem: a posição da língua na cavidade oral (alta, média ou baixa), a posição de anterioridade/posterioridade da língua (anterior, central ou posterior) e o grau de arredondamento dos lábios (arredondado e não-arredondado) (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 5). Para ilustrar, vamos tomar como exemplo a vogal /ɪ/. Em relação à pronúncia dessa vogal, podemos dizer que a mesma, ao ser pronunciada, apresenta a língua em posição média-alta e anterior e com os lábios estendidos. Podemos classificá-la, também, como sendo uma vogal frouxa e breve, conforme veremos mais adiante. A seguir, iremos abordar o inventário fonológico das consoantes do IA, já que o mesmo apresenta diferenças em relação ao PB.

2.2.2 As consoantes do IA

Conforme podemos ver no quadro I, fazem parte, do inventário fonológico das consoantes do IA, os seguintes segmentos: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /tʃ/, /dʒ/, /f/, /v/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /h/, /m/, /n/, /ŋ/, /r/ e /l/. Além dos fonemas supracitados, também podemos relacionar mais dois fonemas, o /w/ e /j/, os quais são considerados semivogais. Em virtude de essa classificação ser a que mais nos apraz, pelo fato de ser a mais utilizada entre os professores de língua inglesa, nos basearemos no mesmo critério sugerido por Ladefoged (1993) e Zimmer, Silveira e Alves (2009), como podemos conferir no Quadro I, a seguir:

Quadro I: Consoantes do Inglês

	Bilabial	Labio-dental	Inter-dental	Alveolar	Retroflex	Palato-alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Stop	p b			t d				k g	
Fricative		f v	θ ð	s z		ʃ ʒ			h
Affricate						tʃ dʒ			
Nasal	m			n				ŋ	
Liquid				l	ɹ				
Glide	w						j	w	

Fonte: Yavas (2006, p. 9)

De acordo com Celce-Murica et al. (2010), as consoantes podem ser classificadas em relação a três principais dimensões, que compreendem o ponto de articulação, o modo de articulação e o vozeamento.

Quando pensamos nos pontos de articulação, estamos fazendo menção a quais articulações ou órgãos de fala são usados, além das posições dos mesmos para produzir os sons. Tais pontos podem ser classificados como bilabial, na qual o som é produzido pelo contato do lábio inferior e superior; labiodental, no qual os

sons são produzidos pelo contato do lábio inferior com os dentes superiores; dental, no qual o som se dá através da inserção da ponta da língua por entre os dentes; alveolar, no qual há o contato da ponta da língua com os alvéolos dos dentes; palatal, que é produzido através da aproximação da língua com o palato duro; velar, que se dá através da aproximação da língua em relação ao palato mole ou véu palatino; e glotal, onde os sons são produzidos pela passagem de ar da traquéia através das cordas vocais.

Em relação ao modo de articulação, podemos dizer que o mesmo está relacionado ao movimento do ar através dos obstáculos criados por diferentes configurações dos órgãos da fala. Dessa maneira, quando o ar é bloqueado ou há uma parada completa antes de sua liberação, temos uma consoante plosiva. As consoantes fricativas são caracterizadas pela fricção causada pela passagem de ar, enquanto que as africadas correspondem à combinação de uma plosiva com uma fricativa, ou seja, as mesmas são produzidas pela passagem de ar através de um canal estreito feito pela colocação de dois articuladores próximos um ao outro. As nasais caracterizam-se pela passagem de ar através do nariz. Finalmente, quando o ar se move em torno da língua e para fora, de uma maneira relativamente desobstruída, temos as aproximantes, que podem ser subdivididas em líquidas ou glides.

No que concerne ao vozeamento, pode-se dizer que o mesmo se dá em relação à vibração das cordas vocais, o que leva os segmentos consonantais a serem classificados como surdos ou sonoros. Conforme pode ser observado no Quadro I, podemos inferir que, no IA, as nasais, as líquidas e as glides são sempre sonoras. A oposição de vozeamento ocorre, portanto, entre segmentos plosivos, fricativos e africados, que constituem a classe das obstruintes. Quando temos um par mínimo, conforme podemos ver no Quadro Consonantal, o fonema localizado mais à direita de cada par é sempre sonoro.

As classificações referentes a ponto, modo e vozeamento, além de serem fundamentais para caracterizarem os segmentos consonantais, mostrar-se-ão importantes para a análise a ser realizada no presente trabalho. A partir de tais classificações, verificaremos a existência de possíveis critérios referentes à escolha

dos autores acerca do ordenamento em que os fonemas são apresentados ao longo do livro, de modo a respondermos à Questão Norteadora 4.

2.3 O nível prosódico supra-segmental

Em relação ao sistema supra-segmental (SU), o mesmo pode ser definido como efeitos vocais que transcendem o nível de um segmento isolado em um ato de fala, ou seja, transcende 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.

Por questão de delimitação de escopo, iremos, neste estudo, descrever somente o nível prosódico supra-segmental referente à sílaba. Pelo fato de estarmos analisando material referente ao nível de proficiência iniciante, o entendimento do nível silábico é um dos aspectos essenciais na aquisição fonético-fonológica, uma vez que o mesmo é abordado ao longo das unidades do livro escolhido.

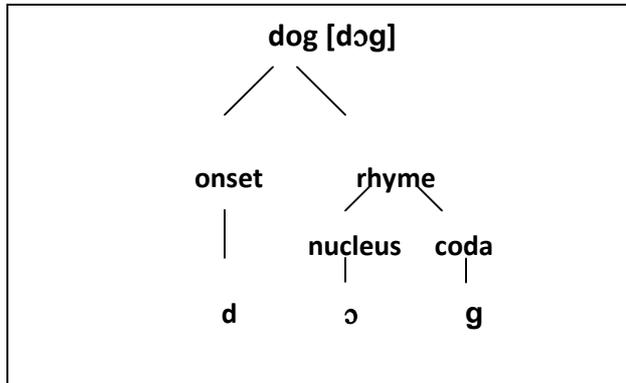
2.3.1 Sílaba

Conforme Yavas (2006), a sílaba é uma unidade fonológica que consiste em segmentos em torno de uma vogal principal ou de um ditongo com som vocálico, a qual é conhecida como vogal nuclear.

É em relação ao núcleo que os outros elementos são definidos, sendo a posição silábica que carrega a(s) consoante(s) que o antecede(m) chamada de onset e a posição silábica que abarca a(s) consoante(s) que o sucede(m) de coda. O núcleo e a coda, em conjunto, constituem a rima. Dependendo da estrutura da rima as sílabas podem ser classificadas como fechadas, que compreendem as que contêm codas, ou abertas, sem codas. Na Figura 2, localizada a seguir, está

esquemática a estrutura da palavra monossilábica [dɔg], de acordo com a explicação acima.

Figura 2: Estrutura silábica com rima (SELKIRK, 1982)



Fonte: Yavas (2006, p.20)

No IA a única consoante que não existe em posição de *onset* é a nasal /ŋ/. Em relação ao fonema /ʒ/, podemos inferir que o mesmo ocorre raramente, seja em nomes estrangeiros ou como pode ser visto na palavra *genre*. Cabe mencionar também a ocorrência de *onsets* complexos, que podem ser duplos, como nas palavras *play* ou *cry*, ou triplos, como em *spring*, *splash* ou *string*. De acordo com Yavas (2006), as africadas, /tʃ/ e /dʒ/ são a única classe de consoantes que não aparecem em encontros consonantais em posição de *onset*.

Em relação às codas, existe um número ainda maior de possíveis combinações no IA, sendo que muitas dessas combinações são formadas pela adição de sufixos consonantais, como o /z/ na formação das terceiras pessoas do singular ou plural, ou o /d/ na formação do passado ou do particípio passado dos verbos regulares (ZIMMER, SILVEIRA & ALVES, 2009). De acordo com Hammond (1999), as codas complexas podem ser classificadas em quatro grupos, que são:

- 1) uma nasal seguida de uma obstruinte, como, por exemplo, [mp], na palavra *camp*, ou [ŋkt], como na palavra *instinct*;

- 2) [s] seguido de uma oclusiva surda, como, por exemplo, [st], na palavra *fast*, ou [sks], na palavra *asks*;
- 3) uma líquida [l] ou [r] seguida por uma nasal, uma obstruinte ou outra líquida, como, por exemplo, [rm], na palavra *worm*, [lp], na palavra *help* e [rl] na palavra *world*;
- 4) qualquer consoante seguida por uma coronal obstruinte, como, por exemplo, [pt], na palavra *rapt*, ou [pst], na palavra *eclipsed*.

O estudo das sílabas, conforme veremos na seção 2.4.2, mostra-se de grande importância, pois, em função da estrutura silábica, podemos encontrar manifestações diferentes do alvo, tais como [bɪgɪ] para *big* ou [sprɪŋɪ] para *spring*.

Na subseção seguinte iremos mencionar, mesmo que sucintamente, alguns outros aspectos supra-segmentais que se mostram superiores ao nível da sílaba.

2.3.2 Outros aspectos supra-segmentais

Continuando nossa análise em relação aos aspectos superiores ao nível do segmento, podemos mencionar que existem três aspectos que fazem diferença quando pensamos na pronúncia no nível prosódico supra-segmental, que são: a tonicidade, o tom, que em nível de sentença é chamado de entonação, e a diferença de comprimento das vogais⁵.

Nas palavras em que há duas ou mais sílabas, existe sempre uma delas que é pronunciada mais forte do que as outras, a qual se denomina sílaba tônica. Existem vários aspectos que contribuem para que uma sílaba seja considerada tônica. O primeiro a ser mencionado é o peso da sílaba, o qual pode ser classificado como leve ou pesado. Uma sílaba leve caracteriza-se por apresentar uma vogal curta sem

⁵ Maiores detalhes referentes ao IA, no que diz respeito a tais aspectos, não serão fornecidos neste trabalho, em função de o livro em questão, provavelmente por ser de caráter elementar de proficiência, não abordar estes conteúdos.

a presença de coda (posição consonantal pós-vocálica), como na primeira sílaba da palavra around. Em contrapartida, uma sílaba pesada apresenta uma vogal curta seguida por uma coda simples ou complexa, ou por uma vogal longa ou ditongo, seguidos ou não por uma coda, como podemos observar nas palavras cat (vogal longa com uma coda simples), day (ditongo sem a presença de coda) e mark (vogal longa com uma coda complexa). Outros fatores que são importantes para que uma sílaba seja tônica dizem respeito ao núcleo silábico, o qual é geralmente preenchido por uma vogal. A vogal na sílaba tônica é sempre a mais longa e a mais clara.

Além dos aspectos mencionados acima, há um outro que é relevante para a inteligibilidade: o acento, que pode ser tanto no nível da palavra (manifestado através da sílaba tônica) quanto no da frase, em que uma palavra recebe maior proeminência com relação às demais. De acordo com Cristóforo-Silva (2005), existem línguas que são consideradas acentuais, ou seja, as unidades que marcam as melodias da fala são os acentos, enquanto que outras são consideradas tonais, as quais combinam o padrão melódico com características acentuais e tonais. No que diz respeito ao acento no nível da palavra, um dos fatores que pode contribuir para que consigamos fazer uma distinção entre itens lexicais é a categoria gramatical das mesmas⁶. Somente a título de ilustração, tomemos como exemplo a palavra present no inglês. Se considerarmos a primeira sílaba como sendo a tônica, estaremos nos referindo ao substantivo, ao passo que se considerarmos a última sílaba como sendo a tônica, estaremos nos referindo ao verbo.

A entonação é considerada um elemento da prosódia e corresponde à variação da altura utilizada na fala que incide sobre uma palavra ou oração. De acordo com Celce-Murcia et al. (2010), a combinação de elementos com tonicidades diferentes criam o ritmo de uma língua. Existem dois tipos de padrões rítmicos: o stress-timed e o syllable-timed.

No padrão stress-timed, que é o caso do inglês, as sílabas são agrupadas em pés métricos, sendo que cada sílaba apresenta uma tonicidade diferente, podendo ser forte, média ou fraca, além de aparecerem em intervalos regulares. A Figura 3, a

⁶ Tal aspecto não será abordado de modo mais aprofundado no presente trabalho pelo fato de o mesmo não aparecer no livro que estamos analisando, e devido, também, à delimitação do escopo do trabalho.

seguir, é um exemplo de que mesmo que a sentença varie de tamanho, as mesmas são equivalentes em relação ao número de elementos tônicos. Como podemos inferir através da análise da Figura 3, as palavras em letras maiúsculas são as tônicas, de modo que não importe quantas palavras sejam inseridas no enunciado em questão, uma vez que as palavras com maior tonicidade, e conseqüentemente o ritmo, permanecerão os mesmos.

Figura 3: "Cats chase mice" rhythm drill

●	●	●
CATS	CHASE	MICE.
The CATS have	CHASED	the MICE.
The CATS will	CHASE	the MICE.
The CATS have been	CHASing	the MICE.
The CATS could have been	CHASing	the MICE.

Fonte: Celce-Murcia et al. (2010, p. 210)

Em relação ao padrão rítmico do tipo *syllable-timed*, podemos dizer que o mesmo apresenta uma tonicidade levemente regular em cada sílaba. Dessa forma, o número de sílabas das palavras que constituem um enunciado exercem efeitos consideráveis na produção do ritmo do enunciado em questão. Como exemplos de línguas que usam esse padrão, podemos citar o francês, o espanhol e o próprio português brasileiro. Considerando tal fato, caberá ao aprendiz brasileiro de inglês adquirir um padrão rítmico do tipo *stress-timed*, diferente daquele encontrado em sua língua materna.

Em suma, quando falamos em métrica, pensamos no ritmo, na tonicidade e na entonação. Esses tópicos são de extrema importância devido ao fato de tais aspectos indicarem, em diversas situações, o estado emocional do locutor, além de nos fazerem perceber se a fala é uma pergunta, um comando ou simplesmente uma declaração, servindo também para demonstrar ênfase, contraste ou outros tipos de suposições relacionadas com a fala. Conforme mencionado acima, nos deteremos

apenas nos aspectos que forem pertinentes à análise dos conteúdos encontrados no livro analisado, por motivo de delimitação do presente trabalho. Devemos considerar, entretanto, que o ensino de tais aspectos constitui um tema interessante de ser abordado em futuras pesquisas.

2.4. Processos de transferência realizados por aprendizes gaúchos de inglês

Existem vários tipos de transferência L1-LE que podem afetar o entendimento da produção oral em LE. Essas transferências podem ocorrer tanto no nível segmental quanto no supra-segmental. 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 em função dos padrões de correspondência entre grafema e fonema da língua materna. 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).

Esses dois tipos de transferências não devem jamais ser encaradas como entidades totalmente distintas, apesar de poderem se dar tanto de maneira isolada quanto conjunta, como veremos a seguir.

Conforme citado por 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, ocorrendo também uma automatização das formas de acordo com o padrão estabelecido a partir da representação ortográfica. Um bom exemplo desse tipo de transferência ocorre na palavra house, a qual o falante gaúcho de PB costuma pronunciar [hous₁], uma vez que temos a tendência de pronunciar o fonema /e/ como sendo /ɪ/. Tal transferência só pode ser grafo-fônico-fonológica, uma vez

que os falantes gaúchos de PB apresentam fricativas alveolares em coda, de modo que a epêntese seria, portanto, desnecessária.

Devido ao fato de não termos exatamente os mesmos sons e fonemas nos inventários do português brasileiro e no inglês americano, muitas vezes enfrentamos dificuldades para pronunciar alguns dos sons da LE. Essa transferência conhecida como fonético-fonológica, também é mencionada por outros autores como Kuhl (2000), Best et al. (2001), Flege (2002), Zimmer (2004), entre outros. Em linhas gerais, tal tipo de transferência diz respeito à tendência de o aprendiz brasileiro realizar e perceber os sons da língua-alvo a partir de seu inventário de língua materna.

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 bem difícil para o falante brasileiro do português. De acordo com Zimmer (2004), os brasileiros tendem a substituir estas 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 (KUHLMAN, 2000; BEST et al., 2001; FLEGE, 2002; ZIMMER, 2004).

A pronúncia do [θ] como [s], ou de [ð] como [z], pode ocorrer devido à dificuldade referente à percepção dos sons da LE, podendo ser decorrente, também, de dificuldades concernentes à articulação de tais sons (ou, até mesmo, de dificuldades em ambos os aspectos), uma vez que ambos os fonemas são fricativos (apresentam o mesmo modo de articulação), como podemos observar no Quadro II que segue.

Quadro II: Processos relacionados com a mudança das consoantes fricativas do IA

	[θ]	[ð]
[t]	grafo-fônico-fonológica	grafo-fônico-fonológica

[d]		fonético-fonológica
[s]	fonético-fonológica	
[f]	fonético-fonológica	
[z]		fonético-fonológica

Conforme mencionado e classificado por Zimmer, Silveira e Alves (2009), existem nove processos de transferência fonológica do PB para o IA. Decidimos mencioná-los em relação à produção oral do falante brasileiro em geral, mas achamos importante citar quando tais produções sofrem variações na produção oral de um aprendiz porto-alegrense. No que segue, explicitaremos, de maneira reduzida, cada um desses processos, tentando enquadrá-los, sempre que possível, nas duas categorias teóricas de transferência L1-LE supracitadas. Consideramos essa explicitação importante para ilustrar, de uma maneira mais clara e objetiva, as verdadeiras dificuldades enfrentadas pelo falante brasileiro do inglês, uma vez que algumas diferenças encontradas em ambas as línguas podem causar problemas de inteligibilidade.

Devido ao fato de essas transferências serem recorrentes e de difícil percepção, forneceremos, a seguir, uma breve explicação sobre as dificuldades enfrentadas pelo aprendiz brasileiro de inglês na produção de alguns aspectos pontuais do sistema fonético-fonológico da LE, conforme a descrição proposta por Zimmer, Silveira e Alves (2009), mas voltaremos a mencionar essas dificuldades novamente na seção 4.5, a qual responderá à Questão Norteadora nº. 5, que tem o intuito de analisar se os aspectos cobertos no livro são relevantes para os aprendizes brasileiros de inglês.

2.4.1 Processos de transferências no nível segmental

Ao analisarmos os inventários fonéticos do português brasileiro (PB) e o do inglês americano (IA), notamos que existem várias semelhanças em relação aos fonemas das duas línguas. Algumas das diferenças, dificilmente percebidas por

falantes não-nativos de inglês, como, por exemplo, a diferença entre /ð/ e /θ/, pode causar certa dificuldade de diferenciação por parte do falante, o qual acaba efetuando uma transferência fonético-fonológica.

Nas seções que seguem, iremos explicitar e exemplificar alguns tipos de transferências no nível segmental, de modo a demonstrarmos como o falante de inglês como LE lida com as diferenças entre a sua língua materna e a alvo. Tais descrições são importantes para o nosso trabalho, pois as mesmas não só mencionarão as principais dificuldades, mas também ajudarão os professores a tentar encontrar soluções para as mesmas, além de serem retomadas novamente na nossa análise. A partir desses critérios conseguiremos, conforme já apontamos, responder à Questão Norteadora nº. 5.

2.4.1.1 A não-aspiração das plosivas surdas

Para iniciarmos falando do primeiro processo, vamos explicar o significado do termo 'aspiração'. O mesmo está relacionado com o ruído da fricção da corrente de ar contra as paredes da glote entreaberta. A aspiração das oclusivas surdas do inglês /p/, /t/ e /k/, quando ocorrem em posição inicial de palavra ou de sílaba tônica, não tem equivalentes em português, e é por esse motivo que os falantes do PB tendem a não aspirar as plosivas surdas /p/, /t/ e /k/ nessas posições. Por esse motivo, pronunciaríamos [peɪ] ao invés de [p^heɪ], ao tentarmos produzir a palavra pay.

De acordo com Nathan et al. (1987), a não-aspiração dessas plosivas é um dos principais indícios de que um falante não é nativo. O fato de as plosivas não aspiradas serem percebidas com as suas contrapartes sonoras, por parte do falante nativo de inglês, pode causar certas interpretações errôneas, como podemos verificar nas palavras cap [k^hæp] e gap [gæp].

No que diz respeito ao tipo de transferência que está em jogo neste tipo de produção (se a fonético-fonológica ou a grafo-fônico-fonológica), no caso das plosivas em questão, podemos inferir que, ao pronunciar palavras como as

exemplificadas acima, ocorrem os dois processos de transferência. A transferência fonético-fonológica ocorre porque o falante do PB não consegue diferenciar tais palavras quando as escuta e quando as profere, o que resulta em produções que não apresentam, tampouco o padrão de aspiração da LE. A transferência grafo-fônico-fonológica, por sua vez, ocorre nesse caso, quando o falante do PB tende a pronunciar a consoante conforme a lê, podendo ocasionar ininteligibilidade.

2.4.1.2 Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final

O segundo tipo de transferência é o da deslateralização, que compreende a pronúncia do /l/ de maneira diferente da produzida no inglês. 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. O /l/ claro pode ocorrer tanto no PB quanto no IA, no início de palavras, como na palavra lack [læk], após palavras iniciadas por 's', como em *slide*, entre vogais, como em belly, ou até mesmo no meio de palavras após uma consoante em posição final, como em asleep. Os falantes do PB não apresentam dificuldades para produzir tal som, quando esse se encontra no início de sílabas.

Por outro lado, no IA, o fonema /l/ pode ser velarizado [ɫ], aparecendo tipicamente em posição final de sílaba, mas nunca ocorrendo antes de vogais, como, por exemplo, na palavra feel. A deslateralização ocorre no PB como um processo de mudança linguística, uma vez que a pronúncia de tal som se torna muito difícil, como, por exemplo, na produção do /l/ velarizado na palavra call [k^hɔɫ]. Os falantes porto-alegrenses ⁷ tendem a pronunciar o /l/ final como um glide [w], tendo a

⁷ De acordo com Tasca (2002), a lateral líquida em posição final pode ser produzida de quatro maneiras distintas no estado do Rio Grande do Sul, que vem a ser: [l], [ɫ], [l^w] e [w]. O [l] alveolar

tendência de semi-vocalizar o /l/. O fato de não diferenciarmos o /l/ claro do escuro pode ser resultado tanto de uma transferência do tipo grafo-fônico-fonológica, uma vez que não notamos a diferença quando escutamos tais sons e quando vemos a palavra grafada e a associamos com a escrita do português, quanto de uma transferência fonético-fonológica, que pode ocorrer quando o ouvinte não consegue diferenciar o som do /l/ nas palavras call e feel, por exemplo. De acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009), cabe aos professores salientar as diferenças em relação à pronúncia dos dois alofones do fonema /l/, ao fornecer instrução em relação à articulação usada na produção de tais sons, bem como, propiciar a oportunidade para praticar o [ɫ], salientando as principais diferenças entre os mesmos.

2.4.1.3 Paragoge consonantal velar

A terceira transferência que iremos salientar é a paragoge consonantal velar. Entende-se ‘paragoge’ como o acréscimo de um fonema no fim de uma palavra, em função, em grande parte dos casos, das diferenças dos padrões silábicos entre a L1 e a LE. No IA temos três consoantes nasais, que são /m, n, ŋ/. A consoante /m/ é bilabial e seu local de articulação corresponde ao das plosivas /p/ e /b/. O /n/ é alveolar e o seu ponto de articulação corresponde às plosivas /t/ e /d/. Por sua vez, o /ŋ/ tem sua correspondência com as velares /k/ e /g/.

O falante porto-alegrense de PB não apresenta dificuldades para pronunciar os fonemas /m/ e /n/ em posições iniciais, mas não é capaz de pronunciar o /m/ em posição final de sílaba, produzindo-o da mesma maneira que produz o /n/. Já a consoante /ŋ/ não faz parte do inventário fonológico do PB, pertencendo, somente, ao inventário fonético da L1. Conforme podemos inferir na palavra ‘manca’ e ‘bingo’,

tende a aparecer nas regiões colonizadas por imigrantes italianos e alemães, enquanto que seu alofone [w] é a forma mais recorrente em áreas metropolitanas do estado, além de ser a forma predominante na capital, conforme Quednau (1993). Apesar de tais variações ocorrerem ao longo do estado, a variante padrão em Porto Alegre é o alofone [w].

produzir a nasal seguida da plosiva velar [ŋk], bem como o encontro consonantal [ŋg], não é difícil para os brasileiros, uma vez que, em termos fonéticos, temos sequências similares em nossa língua. Para os falantes do PB, a produção de nasais em posições final de palavra pode ser difícil, devido à articulação plena das consoantes nasais no inglês, o que no português corresponde a uma articulação parcial. Em palavras terminadas em [m] no IA, os falantes do PB tendem a não tocar o lábio inferior no superior para produzir esse som, caracterizando, assim, o processo de vocalização das nasais finais, que será explicitado na seção 2.4.1.7.

Zimmer, Silveira e Alves (2009) categorizam as palavras contendo o fonema [ŋ] em cinco diferentes grupos, baseados no ambiente fonológico no qual a nasal velar é encontrada, conforme podemos verificar nos exemplos de ocorrência fornecidos no Quadro III, que segue.

Quadro III: Exemplos de paragoge consonantal velar

A	B	C	D	E
<i>think</i>	<i>finger</i>	<i>sing</i>	<i>singer</i>	<i>stronger</i>
<i>thank</i>	<i>anger</i>	<i>long</i>	<i>hanger</i>	<i>longer</i>
[ŋk]	[ŋg]	[ŋ]	[ŋ]	[ŋg]

Fonte: Zimmer, Silveira e Alves (2009, p. 32).

As palavras do grupo A são caracterizadas pela sequência [ŋk] final. O fato de [k] ser uma consoante velar faz com que a nasal [ŋ] que a precede seja produzida, também, com a língua em posição velar, ocasionando um processo de assimilação de ponto de articulação. Para os falantes do PB, produzir a nasal com o ponto velar não é problemático, conforme já mencionado anteriormente, pois temos palavras no português com a mesma combinação de sons, tais como ‘penca’ ou ‘brinco’. A dificuldade apresentada pelo aprendiz ocorre em função de tais itens lexicais apresentarem plosivas em posição final, já que, em nossa língua materna, temos a tendência de produzir uma epêntese (inserção) vocálica final.

Considerando as palavras do grupo B, podemos inferir que os falantes de PB, assim como os falantes nativos do IA, produzem a plosiva velar [g] em palavras que contenham a sequência [ŋg], como podemos inferir em 'bingo'. Entretanto, assim como pode ocorrer nas palavras do Grupo A, o som nasal não é completamente articulado em posição final de sílaba⁸, o que constitui uma dificuldade adicional para o aprendiz brasileiro de inglês.

Em relação ao grupo C, poderá haver uma grande dificuldade de pronúncia das nasais finais, pois existe a tendência de ocorrer dois processos diferentes. Primeiramente, vamos considerar o paragoge do [g], que consiste em adicionar um fonema, nesse caso a consoante velar [g], em posição final de palavra. Podemos dizer que essa tendência da interlíngua português-inglês ocorre em palavras como *long* e *sing*, pois nas mesmas o [g] final não deveria ser pronunciado. Todavia, devido à influência da forma escrita, podemos considerar que exista uma transferência grafo-fônico-fonológica nesse caso. Além disso, ocorre, novamente, uma dificuldade de produzir a nasal velar em posição final de palavra, já que as mesmas não são articuladas totalmente pelo falante do PB.

As palavras do grupo D também são complicadas para os nossos aprendizes, uma vez que a consoante velar [g] tende a não ser produzida na variedade padrão do IA⁹. Esse é um bom exemplo de transferência grafo-fônico-fonológica, já que os falantes do PB tendem a pronunciar a letra 'g' pelo fato de a mesma aparecer na forma grafada. Cabe salientar, nesse sentido, que somente palavras que contenham raízes verbais são pronunciadas como uma nasal velar intervocálica. Ou seja, no IA, a palavra *singer*, pelo fato de derivar do verbo *sing*, faz com que a consoante [g] não deva ser produzida.

Contrapondo o que foi mencionado anteriormente, as palavras do grupo E são produzidas como plosivas velares, por serem de origem adjetival, conforme

⁸ O processo de vocalização das nasais finais será novamente abordado na subseção 2.4.1.7.

⁹ Conforme mencionado por Zimmer, Silveira e Alves (2009), alguns dialetos nos EUA e no Reino Unido permitem que haja a produção de uma oclusão velar seguido de uma nasal, como por exemplo, na palavra [siŋg] e [siŋger]. Esse é o caso da cidade de Nova Iorque (Pennington, 1996, 63).

podemos ver nos exemplos escolhidos: *longer* deriva do adjetivo *long* e *stronger* deriva de *strong*.

Novamente, é válido salientar que as palavras contidas nos grupos C e D são produzidas com o paragoge do [g]. Isso ocorre devido à dificuldade que os falantes do PB têm em pronunciar a nasal velar em posição final de sílaba sem que haja uma transferência do tipo grafo-fônico-fonológica, pelo simples fato de haver uma transferência da forma escrita de tais vocábulos. Devemos mencionar, também, que ocorre uma transferência do tipo fonético-fonológica, devido ao fato de apresentarmos dificuldade em articular plenamente a nasal final. Portanto, é papel do professor explicitar a necessidade de não-produção da plosiva nos determinados contextos, bem como aplicar um treinamento de percepção para que os alunos sejam capazes de identificar pares mínimos como *sun* e *sung*.

2.4.1.4 Desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras

O quarto caso de transferência da L1-LE que vamos mencionar é o desvozeamento terminal. O PB não apresenta sons obstruintes (plosivos, fricativos e africados) sonoros em posição final de palavra, como, por exemplo, as plosivas vozeadas [b], [d], [g], ou as fricativas vozeadas [v], [ð], [z], [ʒ]. Os gaúchos tendem a pronunciar um único som obstruinte, o [s], no caso de a palavra ser produzida antes de uma pausa. O que pode acontecer é a produção de [z], no caso dos gaúchos pronunciando a palavra 'mesmo' ['mezmu], em função de um processo de assimilação de vozeamento da consoante seguinte, que também é sonora.

Por este motivo, caracteriza-se como uma tarefa difícil produzir pares mínimos, tais como [p], [b] e [f], [v] em posição final de maneira claramente distinta, já que a nossa tendência seria a de produzi-los todos surdos, como, por exemplo, nas palavras *cap* e *cab*, cujo /b/ tende a ser produzido sem vozeamento pelo aprendiz.

De acordo com Yavas (2006), à luz da fonética acústica, as plosivas e fricativas podem somente ser completamente sonoras em posição intervocálica, uma vez que, em posição inicial de palavra, após um silêncio e em posição final antes de uma

pausa, ocorre um desvozeamento parcial. Na verdade, em função de tal desvozeamento parcial, o vozeamento das plosivas finais da LE não seria a principal causa de diferenciação entre palavras tais como *mat* e *mad*. De acordo com o autor, o aspecto fundamental para que um falante nativo distinga pares tais como (*bat* e *bad*) está no comprimento da vogal que precede esse som obstruente final, uma vez que as vogais do IA são mais curtas antes de consoantes surdas e mais longas antes de sonoras.

Conforme sugerido por Zimmer, Silveira e Alves (2009), um dos pontos mais importantes nos quais os professores devem se focar ao ensinar a distinção de pares mínimos tais como *cap* e *cab*; *leaf* e *leave* é a diferença entre o comprimento da vogal entre os membros desses pares, além de se salientar a necessidade de produzir as consoantes finais com graus de vozeamento diferentes. Ao salientar tais diferenças, o professor estará contribuindo para o grau de inteligibilidade das produções de seus aprendizes.

2.4.1.5 Assimilação vocálica

Pelo fato de o IA possuir um inventário vocálico maior do que o nosso, o quinto tipo de transferência na qual vamos nos deter é o da assimilação vocálica. Para os falantes do PB, a distinção entre os pares [i] e [ɪ], [u] e [ʊ], [ɛ] e [æ] se torna muito difícil, uma vez que existe uma diferença muito além da duração de tais vogais. O que devemos levar em conta, nesse caso, é o fato de que as vogais podem ser tensas, como no caso do [i] e [u], ou frouxas, como no caso do [ɪ] e [ʊ]. Segundo Yavas (2006), a produção das vogais tensas ([i], [a], [u] e [ɔ]) demanda um maior esforço muscular e a posição da língua é mais alta do que em suas contrapartes [ɪ] e [ʊ]. O problema que o falante do PB enfrenta seria o de neutralizar esse contraste, pronunciando, de forma homófona, palavras que deveriam ser diferentes, o que ocasiona uma assimilação em direção às características fonético-fonológicas do sistema vocálico da L1.

Outro exemplo de difícil entendimento e diferenciação é o dos fonemas [ɛ] e [æ], como nas palavras *men* [mɛn] e *man* [mæn]. Devido ao fato de possuímos somente um equivalente ao [ɛ], como na palavra ‘média’, não conseguimos perceber que a vogal [ɛ] do inglês é pronunciada com a boca levemente mais fechada do que [æ], a qual é produzida com a boca bem aberta; devemos ressaltar, ainda com relação a este par, o fato de essas duas vogais possuírem também uma diferença em termos de duração, conforme pode ser visto na Figura I da subseção 2.2.1. Segundo Cristófaros-Silva (2005), a vogal [æ] é produzida com a língua em posição anterior e baixa no inglês americano, o que no português é semelhante a vogal ‘é’, como na palavra ‘fé’. Para que se produza a palavra ‘fé’ de uma maneira mais parecida com a pronúncia da vogal [æ], devemos pronunciar a vogal ‘é’ com a boca mais aberta, pois, dessa maneira, a língua assumirá uma posição mais baixa.

A produção das vogais [ɑ] e [ɔ] já não chega a ser problemática para os aprendizes brasileiros, apesar de a vogal [ɔ] ser um pouco mais longa. Além disso, essas duas vogais são indistinguíveis para alguns falantes nativos do inglês¹⁰.

Com relação às vogais médio-centrais [ʌ] e [ə], a diferenciação se dá em relação à altura das mesmas, sendo que a vogal “schwa” [ə] é um pouco mais alta do que [ʌ]. Nos casos mencionados acima, ocorrem transferências grafo-fônico-fonológicas pelo fato de que pronunciamos as palavras de acordo com a sua grafia no PB.

Consideradas as diferenças entre os inventários da L1 e da LE, conforme sugerem Zimmer, Silveira e Alves (2009), cabe aos professores salientar as diferenças entre tais sons. No caso de ocorrerem tais generalizações os professores devem reforçar a pronúncia correta das palavras que estejam sendo produzidas inadequadamente.

¹⁰ Nos dialetos da Califórnia e do Meio-oeste não existe distinção entre as vogais [ɑ] e [ɔ].

2.4.1.6 Mudança consonantal

A sexta transferência na qual iremos nos deter é a mudança consonantal relacionada a transferências do tipo fonético-fonológicas. Nesse tipo de transferência, podemos associar duas principais fontes de motivação para tais mudanças, que podem ser articulatórias (Zimmer, 2004) ou simplesmente perceptuais, conforme mencionam Zimmer, Silveira e Alves (2009). Vamos nos deter em quatro principais mudanças, conforme sugerido pelos autores, embora mais casos de mudanças consonantais possam ocorrer. Abaixo mencionaremos as quatro principais dificuldades que os brasileiros apresentam, que são: pronunciar o “th”, pronunciar a fricativa glotal /h/, pronunciar os sons róticos, além de mencionar a tendência que temos de realizar uma mudança consonantal em palavras que contenham /t/ e /d/ para, respectivamente, [tʃ] e [dʒ].

Conforme mencionado anteriormente na introdução desta subseção (ver Quadro III), a produção do “th” [θ] ou [ð] como [s], [t], [f] ou [z] pode ser motivada por diferentes fatores. Tomemos, como exemplo, a palavra *think*. A produção dessa palavra como [tink] poderia ser considerada como uma transferência grafo-fônico-fonológica, enquanto que a sua pronúncia como [fink] seria provavelmente relacionada com a percepção que o aluno tem, baseada no inventário da L1; por sua vez, a produção da palavra em questão como [sink] poderia ser relacionada ou em função de uma transferência perceptual, ou devido aos efeitos da transferência articulatória dos padrões da L1 para a LE. A produção do [ð] como [t] também poderia ser considerada como uma transferência grafo-fônico-fonológica, enquanto que suas produções como [d] e [z] poderiam ser considerada como de ordem fonético-fonológica.

Uma outra consoante que nós, falantes gaúchos do PB, temos problemas em pronunciar seria a fricativa glotal /h/. No IA, o som do [h] está relacionado com a liberação de ar pela boca. Conforme mencionam Celce-Murcia et al. (2010), um segmento glotal é produzido pela passagem de ar que vem da traquéia, passando pelas cordas vocais. Pelo fato de ocorrer uma transferência fonético-fonológica devido à percepção e também de existir uma semelhança nos pontos de articulação

com o [x] do dialeto gaúcho, nós temos a tendência de produzir o [h] como o nosso [x], utilizado, por exemplo, nas palavras ‘rainha’ ou ‘réu’.

Por sua vez, a pronúncia dos sons róticos, as quais compreendem os alofones do fonema /r/, é produzida com a língua na posição retroflexa, o que se mostra dificultoso pelo fato de não possuímos tal segmento no inventário fonológico do PB. Devido a esse motivo, a articulação desse fonema caracteriza-se como difícil para os falantes gaúchos da região de Porto Alegre¹¹. Devido à transferência grafo-fônico-fonológica, os falantes tendem a pronunciar os sons róticos como se os mesmos fossem a fricativa velar /x/ do português, ou seja, red é pronunciada pelo falante do PB como [xɛd].

Finalmente, a última mudança consonantal sobre a qual nos deteremos diz respeito à produção do [tʃ] em palavras com /t/ ou a produção de [dʒ] ao invés de /d/, quando tais plosivas coronais se encontram antecedendo a vogal alta /i/. Tal transferência se deve ao fato de os falantes porto-alegrenses de PB substituírem palavras que contenham /t/ ou /d/ pelos seus respectivos alofones, [tʃ] e [dʒ], como se pode ver na palavra teacher, que muitos pronunciam como [tʃɪtʃer], ou na palavra difficult a qual é pronunciada [ˈdʒɪfɪkəɪt], quando tais fonemas, na L1, se encontram antecedendo uma vogal frontal alta. Mais uma vez, mostra-se difícil distinguir se tal processo ocorre em função de uma transferência do tipo fonético-fonológica ou grafo-fônico-fonológica.

Conforme sugerem Zimmer, Silveira e Alves (2009), os professores devem estar cientes em relação a estes tipos de substituições. Dessa forma, além da instrução explícita, os mesmos deverão propiciar aos alunos uma grande quantidade de atividades práticas a fim de tornar os aprendizes aptos a articular tais sons.

¹¹ Em alguns dialetos do PB, tal som acontece em posição final de sílaba, como um alofone de /R/. De acordo com Cristófar-Silva (2005), essa consoante retroflexa pode também ser chamada de aproximante, e a mesma ocorre em certos dialetos do português, os quais são denominados dialetos caipiras ou dialetos em que ‘se puxa o r’.

2.4.1.7 Vocalização das nasais finais

Após os casos mencionados acima, podemos relacionar o sétimo caso de transferência do IA para o PB. Esse caso diz respeito à vocalização das nasais em posição final de sílaba, tais como a nasal bilabial /m/, como em skim, a nasal alveolar /n/, como em skin, e a nasal velar /ŋ/, como em sing, fato mencionado previamente quando explicitamos a nasal velar no terceiro tipo de transferência. Como exemplificação de tal processo, podemos mencionar o caso da nasal /m/ os falantes do PB tendem a produzir palavras terminadas em nasais bilabiais /m/ sem a plena articulação bilabial, ou seja, a nasalidade é produzida, mas a consoante não é totalmente articulada como, por exemplo, him é produzida como [xĩ]¹².

De acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009), em relação à bilabial [m], os falantes de diversas variedades do PB tendem a produzir um ditongo na vogal que antecede a consoante bilabial, como se pode ver na palavra ten, a qual é produzida como [tẽj]. Conforme mencionado acima, as três consoantes nasais podem sofrer vocalização em posições finais devido tanto a transferência grafo-fônico-fonológica, quanto à transferência fonético-fonológica.

A fim de solucionar as dificuldades supracitadas, o professor deve se munir com exemplos que levem o aluno a ter consciência no que concerne às diferenças das nasais em final de sílaba na L1, comparando com a manifestação das nasais na língua-alvo.

¹² Conforme mencionado anteriormente na subseção 2.4.1.3, as nasais velares só podem ocorrer em posição final de sílaba, como na palavra *king*. Devido a uma transferência grafo-fônico-fonológica, os falantes do PB tendem a fazer o paragoge do [g], pelo simples fato de não possuímos no nosso inventário fonético-fonológico palavras que terminem em plosivas. Por este motivo, os falantes de PB tendem a formar uma epêntese, produzindo [kingi] ao invés de [kiŋ].

2.4.2 Processos de transferências em nível supra-segmental

Conforme mencionado na subseção 2.3, na qual abordamos o nível supra-segmental, iremos nos deter nos processos que dizem respeito a unidades maiores, tais como sílaba, acento e entonação. Yavas (2006) afirma que a sílaba apresenta uma função importante com respeito às restrições fonotáticas nas línguas, devido ao sistema de arranjo dos sons e de suas sequências, permitindo que o falante do inglês possa julgar novas formas como uma palavra possível ou impossível.

Em relação à acentuação, podemos defini-la como um termo que caracteriza os aspectos prosódicos de duração, intensidade e do tom, sendo geralmente manifestada pelo fato de as sílabas tônicas serem mais longas, mais altas e com um pico de sonoridade maior do que aquele encontrado nas sílabas átonas. A maioria dos substantivos e dos adjetivos apresenta a penúltima sílaba como a sílaba tônica no IA, sendo que, no caso dos verbos, a tendência geral é que a tonicidade seja na última sílaba, se a mesma for forte, ou na próxima sílaba forte à esquerda. No PB, entretanto, a classe de palavras não exerce efeitos na atribuição do acento tônico, diferentemente do que ocorre na língua-alvo.

A entonação, por sua vez, pode ser definida como a variação melódica que ocorre nas palavras em nível frasal. O grupo de força caracteriza-se por parte da frase sobre a qual a entonação se estende. Dentro de cada um desses grupos, existem palavras com maior ou menor variação melódica, mas há uma palavra na qual o aumento da melodia é mais significativa, a qual chamamos de tônica. Conforme já discutido na seção 2.3.2, devemos mencionar que, ao passo que o inglês é uma língua do tipo *stress-timed*, o português caracteriza-se como *syllable-timed*, diferença essa que pode levar a padrões rítmicos diferentes daquele encontrado na língua-alvo.

Como podemos ver, a pronúncia é importante em ambos os níveis, tanto segmental quanto supra-segmental, uma vez que podem ocorrer falhas na comunicação por se trocar um fonema por outro, ou mesmo por se dar ênfase nas palavras erradas. Abaixo iremos explicitar algumas das principais dificuldades

enfrentadas pelos falantes do PB no nível supra-segmental, tomando como unidades de análise a sílaba, o acento da palavra e o acento frasal¹³.

2.4.2.1 Simplificação silábica

O oitavo caso de transferência que vamos mencionar caracteriza-se como um processo supra-segmental, que compreende à simplificação do agrupamento consonantal da língua-alvo, manifestada através do fenômeno de paragoge do “schwa” ou do [i]. Nessa seção, iremos analisar quais os sons e sequências de sons podem ocorrer em posição inicial e final de palavras no IA, bem como quais desses casos poderiam ser difíceis para os aprendizes brasileiros de inglês.

No IA, conforme já explicitamos na seção 2.4.1.3 e 2.4.1.6, respectivamente, existem dois sons que não são encontrados em posição inicial ou final de sílaba. A nasal velar [ŋ] não pode iniciar uma sílaba, ao passo que a fricativa glotal /h/ não pode existir em posição de coda, ou seja, vir logo após a vogal nuclear. Diferentemente do PB, no IA, podemos encontrar, na coda silábica, segmentos pertencentes a todos os modos de articulação, o que representa uma grande dificuldade para os aprendizes brasileiros, uma vez que, no PB, a possibilidade de ocorrência de consoantes que fecham a sílaba é muito menor.

Conforme menciona Zimmer, Silveira e Alves (2009), os falantes de PB apresentam uma grande dificuldade em pronunciar as plosivas [p], [b], [t], [d], [k] e [g] em posição final de sílaba, o que acaba acarretando o paragoge de um [ə] ou de um [i].

No que diz respeito a encontros consonantais, algumas combinações são problemáticas pelo fato de não serem previstas pelo molde silábico do PB, como, por exemplo, /sp/, /sk/ e /st/, tanto em posição final quanto em inicial de palavra, o

¹³ Tal aspecto não será abordado de modo mais aprofundado no presente trabalho pelo fato de o mesmo não aparecer no livro que estamos analisando, e devido, também, à delimitação do escopo do trabalho.

que acaba causando uma inserção vocálica, como na palavra speak [ɪspɪkɪ]. Em relação aos *onsets* triplos, como em palavras que contenham as sequências [spl], como em split; [spr] como em spring; [str], como em strange ou [skr], como em scream, podemos inferir que os falantes do PB apresentam uma grande dificuldade pelo fato de encontros de mais de duas consoantes não existirem no PB, em posição inicial de palavras. Além disso, devemos considerar o fato de que, em um onset triplo, a primeira consoante é sempre /s/, consoante essa que não inicia um onset complexo no PB. Tais ocorrências fazem com que os aprendizes tentem adaptar estratégias de reparo silábico em suas tentativas de produzir tais sequências, de modo que os falantes de PB recorram a uma simplificação silábica para adaptar a palavra da LE ao padrão da L1. Um exemplo que ilustra bem esse caso seria a palavra string, que é produzida pelo falante de PB como [ɪstriŋgɪ]. A partir da produção do aprendiz brasileiro, a palavra da língua-alvo, que é monossilábica, é produzida em três sílabas.

Em relação às codas complexas, as mesmas podem ser duplas ou triplas. (Ver subseção 2.3.1, na qual descrevemos a sílaba). A título de ilustração, as palavras sharp e belt apresentam uma coda dupla, enquanto que as palavras exempt e first são exemplos de coda complexa tripla. Para dar conta dessas possibilidades de combinações consonantais proibidas no PB, os aprendizes, novamente, fazem uso da epêntese vocálica, tais como em [ɪgzemptɪ] e [fɜrstɪ].

Como podemos inferir através dos exemplos explicitados na seção 2.3.1, as diferenças entre as possíveis maneiras de começarmos ou de terminarmos uma palavra ou sílaba varia muito do IA para o PB, o que nos leva a crer na importância do ensino explícito a fim de facilitar o entendimento por parte do aprendiz.

2.4.2.2 Formação de epêntese inter-consonantal na realização do sufixo ‘-ed’

Finalmente, o nono e último caso de transferência o qual iremos discutir diz respeito à formação de epêntese inter-consonantal em verbos que exibem o morfema ‘-ed’. Este processo, tal qual o anterior, também é um caso de transferência

supra-segmental, e trata-se de um excelente exemplo de transferência grafo-fônico-fonológica¹⁴. No IA, a produção do sufixo ‘-ed’ ocorre de acordo com a consoante que precede esse morfema, sejam as consoantes surdas ou sonoras. Conforme menciona Alves (2004, 249), o vozeamento da plosiva coronal que corresponde ao morfema depende da consoante final da raiz do verbo, de modo que se produza a plosiva como [t] depois de segmentos surdos, tais quais [p, k, f, s, ʃ, tʃ], como [ɪd] em verbos terminados em [t] ou [d], e [d] nos demais casos (ou seja, após consoantes sonoras), como podemos ver nos seguintes exemplos ilustrados no quadro IV a seguir:

Quadro IV: As pronúncias do morfema ‘-ed’

A	B	C
[t]	[d]	[ɪd]
[pt] stopped	[bd] robbed	[tɪd] wanted
[kt] picked	[gd] unplugged	[dɪd] needed
[ft] laughed	[vd] believed	
[θt] toothed	[ðd] breathed	
[st] missed	[zd] bruised	
[tʃt] watched	[dʒd] judged	
[ʃt] finished	[ld] calmed	
	[md] blamed	
	[nd] rained	
	[rd] remembered	

Fonte: Zimmer, Silveira e Alves (2009, 59)

¹⁴ Para uma caracterização de tal fenômeno, veja-se Alves (2009).

Devido à dificuldade que o aprendiz apresenta de discernir o que é um som surdo ou sonoro, cabe ao professor deixar claro em quais os casos devemos pronunciar [t], [d] ou [ɪd]. Conforme pode ser visto no Quadro V, a forma escrita apresenta uma grande influência na maneira como tais verbos são pronunciados e o quão diferente é a pronúncia do aprendiz brasileiro frente à do falante nativo de IA.

Quadro V: Exemplos de epênteses interconsonantais feitas por aprendizes brasileiros

Forma escrita	Pronúncia nativa	Produção do aprendiz
lived	[lɪvd]	[lɪvɪd ¹⁵]
stopped	[stɒpt]	[stɒpɪd]
laughed	[læft]	[læfɪd]

Conforme pudemos observar nos Quadros IV e V, as formas-alvo esperadas são bastante divergentes das formas produzidas pelo aprendiz brasileiro. Nessas situações, conforme sugerido por Zimmer, Silveira e Alves (2009), deve-se ressaltar a diferença entre letras e sons através de instrução explícita. Outro ponto que deve ser salientado pelo professor é o fato de que o [t] e o [d] não precisam necessariamente ser produzidos com uma liberação audível de ar. Por esse motivo, mostra-se importante a promoção de oportunidades de prática de discriminação em relação a pares como [lɪv] e [lɪvd], além de praticar a pronúncia de palavras que contenham [t] ou [d] em posição final de palavra.

Com base nos processos supracitados, pudemos inferir que o falante de PB enfrenta uma gama variada de dificuldades concernentes às diferenças entre a L1 e a LE. O papel do professor se torna imprescindível, pelo fato de que, o aprendiz, a fim de transpor tais dificuldades, necessita de uma instrução que o faça ‘notar’ essas

¹⁵ Reconhecemos, entretanto, que a plosiva final tende a não ser plenamente vozeada pelo aprendiz brasileiro, conforme já explicado na seção 2.4.1.4.

barreiras linguísticas. Consideramos, por esse motivo, que a instrução explícita tem um papel fundamental no ensino de aspectos fonético-fonológicos da LE.

2.5 O ensino comunicativo de pronúncia

A pronúncia é um ponto muito importante a ser estudado pelos falantes brasileiros de inglês como LE, pelo fato de tal aspecto ser muito diferente em nossa língua materna. Assim sendo, conforme já anteriormente explicitado na Introdução, o presente estudo tem, também, o intuito de auxiliar o professor a explicar quais aspectos do inglês são realmente relevantes de serem adquiridos pelos aprendizes brasileiros, para que suas dificuldades não influam no grau de inteligibilidade daquilo que tais aprendizes estão falando. 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 sejam 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 seja determinante. 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 esta mostra 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. Cabe-nos dizer, nesse sentido, que os três aspectos em questão, em conjunto, mostram-se 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. (2010, p.36), descritos a seguir:

- 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-fonológico¹⁶.

Sabemos que, isoladamente, os cinco estágios supracitados não se mostram plenamente eficazes; é preciso que tais estágios sejam aplicados em conjunto (ZIMMER, SILVEIRA & ALVES, 2009). Na verdade, conforme apontam Barreto & 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

¹⁶ Para exemplos de atividades de pronúncia do inglês para brasileiros que sigam os cinco passos aqui apresentados, aconselhamos a leitura de Zimmer, Silveira & Alves (2009), bem como de Barreto & Alves (2009).

será possível, sobretudo, nas etapas (4) prática guiada e *feedback* e (5) prática comunicativa e *feedback*, mencionadas por Celce-Murcia et al. (2010). Frente a tal afirmação, 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. A discussão aqui realizada mostra-se de grande importância para que possamos prover uma resposta para as Questões Norteadoras, listadas no capítulo de Introdução. Nesse sentido, ao respondermos à Questão Norteadora 3, verificaremos se as atividades de pronúncia, no material didático analisado, abordam, de maneira igualitária, os cinco passos acima descritos.

2.5.1 A necessidade de instrução em ambos os domínios: segmental e supra-segmental

Acreditamos que haja uma necessidade de instrução referente ao aspecto fonético-fonológico, tanto no nível segmental (SE), quanto no nível supra-segmental, não somente pelo fato de termos fonemas diferentes do IA, mas, também, por apresentarmos diferentes aspectos de pronúncia e prosódia entre o IA e o PB. Celce-Murcia et al. (2010) mencionam que, nos dias de hoje, podemos inferir que a instrução referente à pronúncia está, de certa forma, se desviando do debate 'segmental' *versus* 'supra-segmental' para uma perspectiva mais balanceada. Essa visão reconhece que uma inabilidade em um desses dois níveis pode apresentar um impacto negativo na produção oral e na habilidade de compreensão. Por esse motivo, devemos buscar integrar ambos os níveis apropriadamente, para que sejam supridas as necessidades pertinentes à aquisição da LE, por um dado grupo de aprendizes.

Segundo Jenkins (2000), a habilidade de enfatizar o que é importante ou fundamental no discurso comunicativo é crucial para a inteligibilidade, especialmente em contextos internacionais. Levis & Grant (2003) declaram que a maioria das atividades nas quais se tentam integrar a pronúncia e a comunicação oral estão em grande parte relacionadas a características supra-segmentais, como tonicidade,

ritmo e entonação. Isso não se deve ao fato de as características segmentais não serem importantes, mas, sim, ocorre em função de os aspectos supra-segmentais estarem conectados de uma maneira mais clara com as funções do inglês falado.

De acordo com Derwing & Munro (2003), alunos que possuem instrução mais voltada para o nível segmental do que supra-segmental apresentam uma melhora na produção de sons individuais, mas os mesmos não demonstram um avanço na compreensão geral de discursos extemporâneos. Por esse motivo, os autores acreditam que a instrução é importante em ambos os níveis.

Derwing, Munro & Wiebe (1998) afirmam que a instrução acerca de ambos os níveis é de extrema importância, uma vez que, quando o locutor se vê frente a uma falha de comunicação devido a um problema em sua pronúncia, tal falante consegue contornar essa situação mais facilmente caso tenha recebido também um treinamento em nível segmental. Para reforçar a importância de instrução em nível supra-segmental, Hahn (2004) concluiu, através de seu estudo, que erros na tonicidade de uma frase podem ter um impacto negativo na inteligibilidade. Apesar de muitos acreditarem na importância do ensino de domínios prosódicos maiores, incluindo estrutura silábica, ritmo, tonicidade e hábitos de fala, o ensino de estruturas segmentais com grandes funções deveria também ser preconizado, uma vez que alguns segmentos são de extrema dificuldade de aquisição devido à sua inexistência no inventário fonético-fonológico do PB.

2.5.2 A importância da instrução explícita

Um dos grandes objetivos do aprendiz de uma língua estrangeira é o de adquirir aspectos formais da língua que o tornem capaz 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 explicação que muito nos apraz sobre o que é instrução explícita é citada por Alves (2004) e por Zimmer, Silveira e Alves (2009), os quais mencionam que, em

um ambiente comunicativo de língua estrangeira (LE), a prática de instrução explícita vai muito além da sistematização formal do próprio sistema linguístico. Por essa razão, acreditamos que a instrução explícita inclui um conjunto de procedimentos de ensino que visa 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.

Nos dias de hoje, verificamos a importância de um ensino explícito de aspectos relacionados à pronúncia, uma vez que se mostra pertinente desenvolver, entre os aprendizes, um diferente grau de consciência referente aos aspectos formais a serem adquiridos (ALVES, 2009; ZIMMER, SILVEIRA & ALVES, 2009). Tal grau de consciência pode contribuir para que o aprendiz se mostre capaz de discernir os aspectos fonológicos que são presentes apenas na língua-alvo, ausentes, portanto, na L1.

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 teoria, denominada *Noticing Hypothesis*. Conforme essa teoria propõe, o simples fator de se ‘notar’ algo corresponde à condição suficiente para que a mensagem seja codificada e processada, ainda que se tenham dois níveis de consciência: um baixo, que corresponder à consciência no nível do ‘notar’, e um alto, que corresponde ao nível do ‘entender’. De acordo com esta 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.

De acordo com Alves (2009), pode-se concluir que os aprendizes não notam grande parte dos detalhes fonético-fonológicos da LE a que são expostos. Nesse sentido, conforme apontam Alves & Zimmer (2005), quanto menor for a informação

de carácter semântico associada ao aspecto fonético-fonológico a ser adquirido, mais dificilmente tal aspecto será notado.

Cabe ainda mencionar que, como muitas vezes os detalhes fonético-fonológicos 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, como pode ser visto, por exemplo, na dificuldade que os alunos tendem a exibir ao tentar pronunciar as fricativas dentais, representadas, ortograficamente, pela sequência ortográfica “th” (ex: *think, those*). 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, até chegar a automatizar a realização fonética da forma-alvo. Dada esta constatação, fica claro que, mais do que “falar sobre” o aspecto fonético-fonológico, é, importante, sobretudo, que os professores venham a provar 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.* (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.

Por esse motivo, temos, na formação de um conhecimento de carácter explícito, uma alavanca possível para a aprendizagem. Nesse sentido, outra questão importante diz respeito à quais aspectos fonético-fonológicos da LE devem ser explicitados.

Em suma, acreditamos que o ensino de pronúncia deva ser planejado tendo em vista os principais objetivos que desejamos alcançar. Salientamos que as principais noções que o professor deve ter em mente são as de inteligibilidade, fluência e acurácia

a fim de tornar o aluno capaz de atingir a eficiência. O papel do professor reside no fato 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 mesmo devem ser apresentados, bem como, escolher de que maneira serão ensinados.

3. METODOLOGIA

3.1. Introdução

O livro didático é um importante recurso no ensino de LE. O aluno pode, através do livro, conhecer não só aspectos referentes à estrutura e ao funcionamento da língua-alvo, mas, também, características socioculturais que possam ilustrar de uma maneira mais atraente informações que possam ser relevantes ao aluno, que muitas vezes tende a se identificar com pontos de vista que o mesmo julga interessantes e curiosos.

O critério para a escolha do livro analisado neste estudo, *American English File Multipack, 1A e 1B* por Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig e Paul Seligson, *Oxford University Press* (2008), em especial, deu-se a partir de um levantamento, obtido através da informação de professores, sobre quais escolas e universidades adotam esse material, na cidade de Porto Alegre, RS. Essa série é adotada em universidades federais, escolas de ensino privado e cursos de idiomas no estado do Rio Grande do Sul. Por esse motivo, julgamos interessante que tal avaliação fosse feita, uma vez que a ampla utilização do mesmo se dá maneira crescente, e, também, pelo fato de esse material ser bastante conhecido entre os professores brasileiros de inglês, já que apresenta, em quantidade consistente, atividades que abordam os aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo.

3.2. O livro escolhido

Conforme já mencionado na Introdução, o presente trabalho tem, por objetivo principal, discutir o tratamento dispensado por uma série de livros didáticos, direcionada a aprendizes adultos de inglês, em relação ao componente fonético-fonológico da LE. Dessa forma, discutiremos os resultados da análise realizada nos volumes *1A* e *1B* da série de ensino “*American English File*”, da *Oxford University*

Press (2008). Apesar de o livro estar disponível em quatro 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*¹⁷, iremos nos deter apenas nos dois primeiros. A versão original dessa série é chamada de *New English File*, a qual aborda a variedade britânica da língua inglesa. Entretanto, nossa escolha recaiu sobre a adaptação da mesma para o inglês americano, por julgarmos tal variação mais conveniente devido ao fato de ser essa a estudada na nossa universidade.

A série é composta pelo Livro do Aluno (*Student's Book*), o qual inclui atividades com as quatro habilidades, que são *speaking, reading, listening e writing*, de maneira que sejam aplicadas de maneira inter-relacionáveis. 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, e visam 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 uma série de materiais fotocopiáveis de atividades comunicativas, além de fornecer as respostas para o livro texto e o livro de exercícios. O livro de exercícios, o qual vem anexado na parte final do livro do aluno, dispõe de 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 idéias que são completamente passíveis de ser aplicadas, uma vez que são variadas e interessantes.

¹⁷ Informação obtida no próprio site da Oxford University Press-
<<http://www.oup.com/elt/catalogue/isbn/8035?cc=global>>

3.3 Procedimentos de análise

O critério utilizado para a análise do livro didático escolhido foi o de verificarmos todos os exercícios que, de 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 a que domínio prosódico de pronúncia tais exercícios se aplicam (segmental ou supra-segmental).

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 constatar 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. (2010) (ver seção 2.5 do Referencial Teórico), estavam envolvidos em cada exercício. No final deste trabalho, na seção de apêndices, se encontram dois quadros com todos os exercícios analisados, bem como o domínio prosódico correspondente a cada um, quais instruções são dadas aos professores além da relação de quais níveis comunicativos de pronúncia, de acordo com Celce-Murcia et al. (2010), são abordados em cada um dos exercícios individualmente.

Em suma, considerados tais aspectos, para respondermos às Questões Norteadoras, adotamos os seguintes passos procedimentais:

- (a) Verificação de todos os exercícios que, de alguma maneira, abordem o componente fonético-fonológico;
- (b) Organização dos exercícios em dois grupos: (i) ensino de aspectos segmentais; (ii) ensino de aspectos supra-segmentais;
- (c) Localização dos exercícios nos quais a pronúncia segmental, 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 Alfabeto Fonético Internacional;

(d) Localização dos exercícios nos quais a pronúncia supra-segmental 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) 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.

Para que a avaliação seja eficaz em relação aos objetivos supracitados de nossa análise, cabe aqui salientar que tomamos o cuidado de analisar cada exercício individualmente. Nesta análise, tomamos o cuidado necessário de analisar quais os estágios de pronúncia foram sendo abordados ao longo do livro, com o intuito de verificarmos a evolução dos aspectos fonético-fonológicos desse material didático. Consideramos importante, também, analisar o livro do professor a fim de obtermos instruções adicionais que possam contribuir para os resultados esperados pelos docentes em sala de aula.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Introdução

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 (2010), 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.

O objetivo desta seção é o de verificar se a pronúncia é abordada em todas as unidades e em quais tipos de atividades, quais os níveis prosódicos são endereçados, bem como de que maneira são representados. Iremos averiguar, além disso, se o ensino de pronúncia se dá de maneira comunicativa, além de tentarmos encontrar um critério para o agrupamento dos fonemas e/ou conteúdos apresentados no livro. Por fim, verificaremos se os aspectos cobertos pelo livro são relevantes para os aprendizes brasileiros de inglês.

A presente seção será organizada da seguinte maneira: primeiramente, iremos verificar como se dá a abordagem da pronúncia no livro escolhido, verificando os níveis prosódicos encontrados nos exercícios analisados. Logo após, faremos uma verificação, de exercício por exercício, a fim de constatar qual(is) os estágio(s) proposto(s) por Celce-Murcia et al. (2010) foi/foram abordado(s). Avançando um pouco mais, tentaremos encontrar explicações sobre o possível embasamento linguístico que motivou a apresentação dos itens explicitados, além de demonstrarmos a pertinência desse material para os aprendizes brasileiros de inglês.

Para analisarmos os resultados de uma maneira mais clara e objetiva, decidimos dividir essa seção em cinco subseções, sendo que cada uma das subseções abordará a análise de cada Questão Norteadora, individualmente.

4.2 A abordagem de pronúncia no livro didático

Conforme foi mencionado anteriormente, nossa intenção é analisar os exercícios que, de alguma maneira, abordem aspectos fonético-fonológicos da LE. Frente a tal objetivo, realizamos um levantamento, por unidades, de todos os exercícios que demandem a produção oral por parte do aluno, como pode ser visto nas tabelas anexadas nos apêndices A e B, as quais estão divididas em 1A e 1B, já que o livro do primeiro nível é dividido em duas unidades. Verificamos que esses exercícios podem ser de *pronunciation*, de *speaking*, e de *listening* por repetição ou por reconhecimento. Assim, o intuito dessa primeira subseção é de responder à primeira Questão Norteadora, que tem o intuito de verificar se a pronúncia é abordada em todas as unidades do livro didático escolhido, bem como em que tipos de atividades a pronúncia é enfocada.

A análise realizada permitiu-nos verificar que os exercícios concernentes à pronúncia estão presentes em todas as unidades do livro. Para ilustrarmos a afirmação acima, escolhemos o primeiro capítulo do livro 1A, e relacionamos todos os exercícios que, de alguma maneira, possam ser usados com a intenção de praticar o componente fonético-fonológico da LE. Como resultado, podemos inferir que nove exercícios se encaixam em nosso critério, como verificamos no Quadro VI, a seguir, que apresenta um recorte daquele encontrado no Apêndice I:

Quadro VI: Relação de exercícios que abordam a pronúncia na unidade escolhida (1A)

Capítulo	Exercício nº.	Tipo de Exercício	Dicas e idéias contidas no livro do professor
1A	1.1	<i>Listen and read</i>	Focar na tonicidade da pronúncia
	1.2	<i>Role-play the dialogues</i>	Copiar o ritmo
	1.3	<i>Pronunciation</i>	Repetir os sons, prestando atenção nos desenhos (símbolos fonéticos)

	1.4	<i>Pronunciation</i>	Repetir as palavras, prestando atenção nos fonemas
	1.5	<i>Listening</i>	Verificar a sílaba tônica na palavra e reconhecer quais as palavras não apresentam a tonicidade na primeira sílaba
	1.6	<i>Listen and repeat</i>	Repetir
	1.7	<i>Listening</i>	Escutar para obter informação
	1.8	<i>Listening</i>	Escutar e numerar as frases na ordem correta.
	1.9	<i>Listen and repeat</i>	Focar na tonicidade

O Quadro VI ilustra, de uma maneira mais clara, que vários tipos de exercícios podem ser usados com o intuito de praticar a pronúncia em sala de aula, e que tais exercícios não precisam ser necessariamente do mesmo tipo¹⁸. Conforme podemos observar no quadro em questão, o professor dispõe de exercícios de *listening* e *reading*, de *role-play* dos diálogos, de pronúncia propriamente ditos e, também, de atividades que abordam unicamente a percepção auditiva dos aprendizes, exercícios esses nos quais os alunos devem repetir diálogos com o intuito de copiar o ritmo e a entonação, mas que também podem ser usados para possibilitar a distinção entre diferentes fonemas. Como podemos inferir, há, no livro analisado, uma grande variedade de exercícios que se aplicam na prática de pronúncia comunicativa, e tais exercícios estão presentes em todas as unidades de ambos os livros do primeiro nível.

¹⁸ Conforme já afirmado, a descrição completa dos exercícios de todas as unidades, que abordam a pronúncia, encontra-se nos Apêndices A e B, descrição essa feita de maneira análoga à apresentada no Quadro VI.

4.3 Os itens linguísticos explicitados

Depois de realizado o levantamento dos tipos de exercícios que abordam a pronúncia, passemos à nossa segunda Questão Norteadora, que diz respeito a qual nível prosódico de pronúncia é endereçado ao longo das unidades, se segmental, supra-segmental ou ambos. Onde houver a abordagem de aspectos segmentais, verificaremos se o livro em questão faz uso do Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Nos casos em que a pronúncia supra-segmental é abordada, verificaremos se são utilizados auxílios visuais adicionais, tais como flechas ou círculos, para demonstrar aspectos relacionados à proeminência de certas unidades prosódicas.

Os quadros a seguir ilustram de uma maneira clara e simplificada que, desde as primeiras unidades do livro, ambos os domínios prosódicos são abordados, apesar de serem propostos em proporções diferentes. Para ilustrar melhor e facilitar a comparação, decidimos por escolher unidades aleatórias, que compreendem as quatro primeiras unidades da primeira metade do livro (1A) e as quatro primeiras unidades da segunda parte do livro (1B), com o intuito de compará-las.

Quadro VII: Análise dos níveis prosódicos dos quatro primeiros capítulos do Multipack 1A

Multipack 1A					
Capítulo	Nº exercícios por capítulo	Segmental	Se segmental, utiliza o IPA?	Supra-segmental	Se supra-segmental, utiliza símbolos fonéticos visuais? ? Quais?
1A	9	1	Sim	8	Não
1B	9	1	Sim	8	Não
1C	9	4	Sim	5	Sim - Sublinhado
1D	7	1	Sim	6	Sim - Sublinhado

Quadro VIII: Análise dos níveis prosódicos dos quatro primeiros capítulos do Multipack 1B

Multipack 1B					
Capítulo	Nº exercícios por capítulo	Segmental	Se segmental, utiliza o IPA?	Supra-segmental	Se supra-segmental, utiliza símbolos fonéticos visuais? ? Quais?
5A	4	0	Não apresenta	4	Sim - Sublinhado
5B	4	0	Não apresenta	4	Não
5C	3	0	Não apresenta	3	Sim - Sublinhado
5D	3	1	Sim	3	Não

Conforme podemos verificar nos Quadros VII e VIII, os exercícios abordam tanto o nível prosódico segmental quanto o supra-segmental. Apesar de a abrangência dos exercícios que abordam o nível segmental ser maior no primeiro livro, tal abordagem vai diminuindo conforme o aluno vai avançando em grau de proficiência. O Alfabeto Fonético Internacional é usado sempre que a pronúncia de caráter segmental é abordada.

No que diz respeito aos 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. Em relação ao nível supra-segmental, os autores optaram por sublinhar as sílabas e/ou as palavras tônicas em alguns poucos exercícios ao longo do livro, diferentemente de outros livros didáticos, que optam pelo uso de círculos ou de setas ascendentes

ou descendentes¹⁹, a fim de facilitar a visualização e a memorização de tais aspectos por parte do aluno. Devemos mencionar, entretanto, que tal auxílio visual é raramente encontrado nas vezes em que a pronúncia supra-segmental é abordada. Muitas vezes, o livro do professor sugere que seja demonstrado ao aluno, através de instrução explícita ou da repetição, onde se encontra a sílaba ou a palavra tônica, fazendo-os repetir com o intuito de automatizar as estruturas.

4.4 O caráter comunicativo de pronúncia

De acordo com a subseção 2.5, na qual defendemos o ensino comunicativo de pronúncia, mais uma vez queremos ressaltar a importância de termos em mente quais as dificuldades enfrentadas pelos nossos aprendizes, a fim de julgarmos qual a melhor maneira de conduzirmos a esquematização dos padrões linguísticos referentes à LE.

Por esse motivo, decidimos analisar de que maneira essa abordagem tem como intuito abordar a pronúncia não como fator isolado, mas, sim, de uma maneira comunicativa, respondendo, assim, a nossa terceira Questão Norteadora, que corresponde à verificação do quanto comunicativo é o ensino de pronúncia no livro. Para que tal avaliação fosse conduzida, usamos como referência os cinco estágios propostos por Celce-Murcia et al. (2010), que são **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 nos apêndices A e B, o livro analisado aborda os três primeiros estágios em todas as unidades, sem exceção. Por estarmos

¹⁹ Como exemplo de material didático que usa círculos de diferentes tamanhos para mostrar a tonicidade primária e secundária nas palavras e frases, podemos mencionar a série *Interchange*, de Jack C. Richards, Jonathan Hull e Susan Proctor da editora *Cambridge* (2005). Já a série didática *Time Zones*, de Tim Collins, Mary Jane Maples, Catherine Frazier, Richard Frazier e Jennifer Wilkin da editora *Heinle Cengage Learning* (2010), usa setas para indicar a variação de tonicidade em nível de sentença.

analisando apenas o primeiro livro do nível inicial, verificamos que, no livro 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. (2010).

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

	<i>Multipack 1A</i>	<i>Multipack 1B</i>	% de exercícios do <i>Multipack 1A</i>	% de exercícios do <i>Multipack 1B</i>
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 Tabela 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.

Para melhor ilustrar o estágio 4, escolhemos, aleatoriamente, uma atividade contida na unidade 3A, que aborda o uso de adjetivos. O exercício escolhido (nº. 5) consiste na descrição de duas pessoas famosas, as quais os alunos devem tentar descobrir quem são. Logo após, pede-se aos alunos que pensem em uma pessoa famosa e que escrevam cinco dicas para que seus colegas tentem adivinhar quem foi a pessoa escolhida. Apesar de os aprendizes se basearem no vocabulário pré-ensinado nessa unidade, essa atividade requer um uso de caráter mais livre da língua-alvo, uma vez que os aprendizes podem usar as palavras aprendidas intercambiavelmente.

Esse estágio 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 em que avançamos nas unidades, esse estágio vai aparecendo gradativamente.

O estágio 5 (prática comunicativa e *feedback*), no qual se espera que o aprendiz seja capaz de produzir frases espontaneamente, usando seu vocabulário pré-existente, além de 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.

Um exemplo de atividade que aborda o estágio 5 é encontrada pela primeira vez no exercício 5 da unidade 7A do *Multipack 1B*. Esse é um exercício de *listening*, no qual uma pessoa ensina a receita de *spaghetti bolognese*. No final da atividade, na qual os alunos devem tomar nota dos ingredientes contidos na receita, pede-se que o aluno pense em um prato famoso do seu país ou cidade, que escreva os ingredientes da receita e explique-os aos colegas. Esse exercício faz com que o aluno tente acrescentar ingredientes diferentes dos que havia na receita do *spaghetti bolognese*, o que acaba por incentivar o aprendiz a produzir um ato de fala usando um vocabulário novo ou pré-existente.

Retomando o que já foi mencionado anteriormente, o resultado expresso na Tabela I nos leva a crer 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.

4.5 O embasamento linguístico acerca dos itens explicitados

Pelo fato de o material didático analisado apresentar uma grande quantidade de exercícios que abordam o nível prosódico segmental, procuramos detectar critérios linguísticos que justificassem o ordenamento e o agrupamento dos fonemas em cada unidade. Por esse motivo, o intuito desta subseção é responder à Questão Norteadora 4, que tem a intenção de responder se pode ser detectado um critério referente à ordem dos fonemas e conteúdos supra-segmentais apresentados no livro. Como já vimos anteriormente, todas as unidades do livro analisado apresentam exercícios relacionados à pronúncia, mas tentaremos encontrar um critério plausível que explique o motivo do ordenamento dos conteúdos apresentados.

Em relação aos níveis segmentais e supra-segmentais, verificamos que ambos aparecem concomitantemente nas unidades ao longo do livro, e que não existem motivos aparentes, no que diz respeito a um embasamento linguístico-formal, que funcionem como critérios de escolha acerca de qual domínio será abordado em cada unidade. Pelo fato de termos muitas unidades ao longo do livro, o que totaliza 34 considerando os *Multipacks* 1A e 1B, decidimos escolher algumas unidades para ilustrar nossa verificação a respeito dos possíveis critérios usados pelos autores para o ordenamento de conteúdos. Assim, decidimos comentar, mais aprofundadamente, a primeira unidade (1A) do livro; ressalta-se, outrossim, que todas as unidades da obra foram analisadas, conforme pode ser visto nos apêndices A e B deste estudo.

No que diz respeito à unidade 1A, tomada, aqui, para exemplificarmos mais detalhadamente os critérios de verificação por nós seguidos, podemos dizer que o capítulo em questão introduz seis fonemas. Desses seis, quatro são vogais (/i/, /i/,

/æ/, /u/) e dois são ditongos (/eɪ/, /aɪ/). A partir da verificação em questão, o que não fica muito claro, desde a primeira unidade da obra, é o critério adotado para a escolha de tais fonemas.

Para embasarmos tal afirmação, devemos retomar, conforme já demonstrado na subseção 2.2.1, que as vogais podem ser classificadas de acordo com a elevação da parte mais alta da língua (alta, média ou baixa), de acordo com a posição da língua (anterior, central ou posterior) ou de acordo com o grau de arredondamento dos lábios (arredondado ou não-arredondado). As vogais /ɪ/ e /i/ são frontais, sendo /i/ mais alta do que /ɪ/. Nesse caso, a escolha desse par deve ser considerada pertinente, uma vez que fica mais fácil diferenciar o fonema longo do breve. Por outro lado, os fonemas /æ/ e /u/ não apresentam uma relação que nos leve a crer que seja importante a comparação contrastiva entre os dois sons em questão. O /æ/ é uma vogal frouxa, baixa e anterior, enquanto que o /u/ é uma vogal tensa, alta e posterior. Julgamos, de fato, que uma comparação de caráter mais pertinente poderia se dar se a escolha recaísse sobre os pares /ɛ/ e /æ/ e /u/ e /ʊ/, a fim de tornar a comparação mais clara e contrastiva.

Conforme mencionado acima, as quatro vogais apresentadas no primeiro capítulo do livro são /ɪ/, /i/, /æ/ e /u/, enquanto que os ditongos compreendem o /eɪ/ e /aɪ/. Apesar de esses dois ditongos serem decrescentes, o critério de escolha para apresentá-los logo na primeira unidade não fica claro, uma vez que as vogais tônicas dos mesmos ainda não foram abordadas.

Avançando um pouco ao longo das unidades, optamos por nos deter no capítulo 2A, pelo fato de, nesse capítulo, a pronúncia em nível segmental consonantal ser abordada pela primeira vez. Nosso intuito foi o de tentar elucidar o motivo do agrupamento das consoantes apresentadas nessa unidade, que são: /v/ em posição de *onset* e coda complexa; /d/ em posição de *onset* simples e complexo e coda simples; /s/ em posição de *onset* simples e complexo e coda complexa; /z/ em posição de *onset* e coda simples; // em posição de *onset* e coda simples e /w/ em posição de *onset*. A fim de facilitar a visualização das frases-alvo empregadas no capítulo em questão, vejamos o Quadro IX, a seguir:

Quadro IX: Fonemas referentes à unidade 2A e os exemplos referentes a tais fonemas (exercício nº. 4)

Fonemas	Palavras usadas como exemplo	Ponto de articulação do fonema	Modo de articulação do fonema	Frases contidas como exemplos	Posição do fonema escolhido nas frases
/v/	vase	labiodental	fricativa sonora	<i>Vicky lives in Vienna</i>	onset simples e coda complexa
/d/	dog	alveolar	plosiva sonora	<i>David doesn't drive</i>	onset simples e complexo e coda simples
/s/	snake	alveolar	fricativa surda	<i>Sally speaks Spanish</i>	onset simples e complexo e coda complexa
/z/	zebra	alveolar	fricativa sonora	<i>Liz is in Brazil</i>	onset simples e coda simples
/l/	leg	alveolar	líquida lateral	<i>Linda likes children</i>	onset simples e coda simples
/w/	witch	bilabial	glide sonora	<i>William works as a waiter</i>	onset simples

Ao classificarmos as consoantes supracitadas em relação ao ponto de articulação, verificamos, com base no Quadro I (seção 2.2.2), que /v/ é uma labiodental, enquanto que /d/, /s/, /z/, /l/ são alveolares e /w/ é uma bilabial. Portanto, tal agrupamento nos leva a crer que o ponto de articulação não se caracterizou como um critério linguístico que justificasse a seleção de tais fonemas para esta unidade. Em contrapartida, ao analisarmos os fonemas em relação ao modo de

articulação e ao vozeamento, poderíamos mencionar que /v/ e /z/ são fricativas sonoras, /s/ é uma fricativa surda, /d/ é uma oclusiva sonora, /l/ é uma líquida sonora e /w/ é classificada como glide.

Baseados nessa verificação, pudemos notar que a escolha dos autores não recaí em um critério baseado no conhecimento acerca do ponto de articulação, modo de articulação ou vozeamento. Não parece, tampouco, ter havido critérios referentes à posição a ser ocupada por tais fonemas nas sílabas e palavras. Como exemplo, podemos citar o fonema /v/ que é apresentado em onsets simples e codas complexas, mas não é, a partir dos exemplos fornecidos pelo livro, abordado em uma estrutura de coda simples (ex: *live*), estrutura essa que se mostra menos marcada do que aquela que contem um encontro consonantal final. O mesmo pode, também, ser dito a respeito do fonema /s/, apresentado em codas complexas, mas não em codas simples.

A partir desta constatação, fica a dúvida em relação a qual medida foi adotada para que tais fonemas fossem agrupados em uma mesma unidade. Um dos possíveis motivos para tal escolha pode dizer respeito à possibilidade de tais sons estarem relacionados somente às palavras-alvo cujo conteúdo lexical está sendo abordado na unidade. Entretanto, tal possibilidade parece também não se comprovar, pois, se analisarmos novamente a unidade 2A, podemos inferir que o fonema /t/, o qual é o par mínimo do /d/, também é abordado nas palavras-alvos na mesma unidade, apesar de o mesmo não ser incluído como um dos fonemas escolhidos. O fonema /t/ aparece na unidade seguinte (2B), isolado de seu par mínimo. Para evidenciarmos a problemática aqui discutida, o quadro seguinte relaciona os fonemas abordados nas unidades 2A e 2B, para ilustrar a falta de critério em relação ao ordenamento dos mesmos ao longo das unidades.

Quadro X: Fonemas apresentados nas unidades 2A e 2B e seus respectivos pares mínimos

Unidade	Fonemas	Pares mínimos
2A	/v/, /d/, /s/, /z/, /l/, /w/	

2B	/k/, /g/, /t/, /ʃ/, /ʒ/, /r/	/f,v/; /t,d/; /s,z/ /ʃ, ʒ/; /k,g/
----	------------------------------	--------------------------------------

Como podemos notar, alguns fonemas que formam os pares mínimos são apresentados na mesma unidade, como é o caso dos fonemas /s,z/; /ʃ, ʒ/ e /k,g/, enquanto que outros aparecem em unidades diferentes, como é o caso dos fonemas /f/, /v/, /t/ e /d/. Outro fato curioso é o de que não há um critério em relação ao vozeamento dos segmentos abordados. Se, primeiramente, tivessem sido apresentados todos os segmentos surdos e, posteriormente, as suas contrapartes sonoras, seríamos capazes de identificar um critério de classificação. Entretanto, isso não parece ser o caso: ressaltamos, nesse sentido, o fato de o fonema sonoro /v/ já ser apresentado na segunda unidade da obra, ao passo que a sua contraparte menos marcada, /f/, é abordada, apenas, na unidade 2C. Dessa forma, não conseguimos encontrar nenhum critério de classificação plausível para tal ordenamento.

Ainda com relação à pronúncia segmental, na unidade 2D, por exemplo, temos as consoantes /b/, /θ/, /ð/, /m/, /n/ e /h/. Novamente, falando em ponto de articulação, podemos mencionar que /b/ e /m/ são bilabiais, /θ/ e /ð/ são dentais, /n/ é alveolar e /h/ é glotal. O modo de articulação desses fonemas consonantais também diverge. O fonema /b/ é uma oclusiva sonora, /θ/ é uma fricativa surda, /ð/ é uma fricativa sonora, /m/ e /n/ são nasais sonoras e o /h/ é uma fricativa surda. Conforme podemos analisar no Quadro XI, a seguir, o critério de agrupamento dos fonemas escolhidos não segue um padrão claro, no que diz respeito a ponto e modo de articulação. Pelo fato de esta unidade abordar o conteúdo lexical referente aos membros da ‘família’, pudemos constatar que os fonemas se referem às palavras-alvo da unidade. Porém, se esse fosse o critério, acreditamos que faria sentido que fosse abordado o fonema /p/, pois o mesmo é o par mínimo do /b/, além de aparecer na palavra *grandparents*, palavra essa introduzida na unidade em questão.

Quadro XI: Fonemas referentes à unidade 2D e suas características no exercício relativo à pronúncia (exerc.nº. 3)

Fonemas	Ponto de articulação	Modo de articulação	Frases usadas como exemplo
/b/	bilabial	plosiva	<i>What's your brother job?</i>
/θ/	dental	fricativa	<i>I think my cousin is thirty-three.</i>
/ð/	dental	fricativa	<i>They live with their father.</i>
/m/	bilabial	nasal	<i>My mother's name is Mary.</i>
/n/	alveolar	nasal	<i>Do you know my nephew Nick?</i>
/h/	glotal	fricativa	<i>Her husband is a hairdresser.</i>

Um aspecto que merece ser mencionado diz respeito ao fato de que, toda vez que os sons segmentais são apresentados em uma unidade, é proposto, logo a seguir, um exercício referente à inserção dos sons inseridos em frases (ou seja, critérios supra-segmentais). Tal fato é muito importante, pois, por exemplo, ao introduzir o fonema /b/, o exemplo dado logo abaixo no livro abrange as diferentes posições de tal segmento na sílaba. Vejamos a frase a seguir, a qual é inserida na unidade em que o fonema /b/ é apresentado.

/b/ *What's your **brother's** job?*

Como podemos inferir nesse exemplo, os autores optaram por mostrar tal fonema em posição de *onset* complexo e de coda simples. Apesar de válido, abordar a posição de onset e de coda ao mesmo tempo pode ser difícil para o aprendiz iniciante. Ressaltemos, ainda, o fato de que não foram apresentadas palavras com tal fonema em onset simples, que caracteriza uma estrutura menos marcada. Acreditamos que seria interessante começar trabalhando com a posição de onset, e, posteriormente, a de coda, conforme o aluno fosse avançando nas unidades do livro,

uma vez que a posição inicial de sílaba constitui-se como menos marcada frente à pós-nuclear²⁰.

Em contrapartida, ao analisarmos um outro fonema abordado na mesma unidade (2D), concluímos que tal cuidado, o de apresentar o fonema apenas em relação a uma posição silábica, se faz presente. Ao introduzir o fonema /θ/, os autores decidiram por expor tal fonema somente em posição de *onset*, como pode ser visto na frase que segue:

/θ/ I *think* my cousin is *thirty-three*.

Na frase acima, encontramos exemplos do fonema /θ/ apenas em posição de onset silábico. Os falantes de PB, pelo fato de não possuírem tal fonema em seu inventário fonológico, apresentam dificuldades em pronunciar esse fonema tanto em posição de *onset*, como nas palavras *think* e *three*, quanto em posição de coda final, como, por exemplo, na palavra *myth* ou na produção dos números ordinais, como em *eleventh* ou *ninth*. Por esse motivo, esse fonema em posição de coda é novamente mencionado na unidade 3D, a qual aborda datas e preposições de tempo. A fim de ilustrar as dificuldades estudadas no capítulo 3D, decidimos relacionar, no Quadro XII, que segue, alguns dos exemplos usados como exemplos na unidade 3D.

Quadro XII: Exemplo de posição silábica do fonema /θ/ nas unidades 2D e 3D

Unidades	Exemplos usados para ilustrar o fonema /θ/	Posição silábica do fonema /θ/
2D	<i>I think my cousin is thirty-three.</i>	<i>onset</i> simples e complexo
3D	<i>Thursday the thirteenth</i>	<i>onset</i> simples e coda simples

²⁰ Seguindo-se Lamprecht et al. (2004), os segmentos consonantais são adquiridos, primeiramente, na posição de *onset*, para depois serem adquiridos em coda, uma vez que esta última posição silábica se mostra mais marcada. Dessa forma, acreditamos que seria plausível que a posição de início de sílaba fosse trabalhada anteriormente à coda silábica.

A abordagem do fonema /θ/ é bastante coerente, uma vez que o mesmo é apresentado primeiramente em posição de onset silábico (unidade 2D) para mais tarde ser demonstrado em posição de coda final (unidade 3D). Isso é deveras importante, pois, pelo fato de não possuímos esse fonema em nosso inventário fonético-fonológico, a dificuldade do aprendiz se mostra muito grande, mas poderia ser ainda maior se o aluno fosse exposto às duas posições silábicas concomitantemente.

Para ilustrarmos, novamente, a falta de critérios em relação à posição silábica dos fonemas, tomemos o fonema /b/, o qual é mencionado na unidade 2D pela primeira vez e é retomado na unidade 7B. Na unidade 2D, tal fonema é apresentado na posição de onset e de coda, enquanto que, na unidade 7B, o mesmo aparece somente na posição de onset, conforme pode ser visto no Quadro XIII a seguir:

Quadro XIII: Exemplo de posição silábica do fonema /b/ nas unidades 2D e 7B

Unidades	Exemplos usados para ilustrar o fonema /b/	Posição silábica do fonema /b/
2D	<i>What's your brother's job?</i>	<i>onset</i> complexo e coda simples
7B	<i>Would you like a sandwich, Bill?</i> <i>No, thanks. Just some bread and butter.</i> <i>Whole wheat bread or white bread?</i> <i>Whole wheat. It's very good for you, Vicky.</i>	<i>onset</i> simples e complexo

Em relação a este fonema, detectamos que ocorreu exatamente o inverso do que relatamos em relação ao fonema /θ/, ou seja, parte-se de uma dificuldade em âmbito maior para uma de âmbito menor. Por esse motivo, acreditamos que deveria haver um critério ao se elaborarem em quais posições silábicas tais fonemas deveriam ser abordados, ao longo das unidades. Julgamos que seria necessário começar apresentando os fonemas em posição de *onset*, por ser de aquisição mais fácil, para depois apresentá-los na posição de coda simples ou complexa.

Em suma, a partir da análise detalhada da unidade em questão, através dos exemplos supracitados, podemos deduzir que, no que diz respeito ao ordenamento de apresentação dos fonemas a serem trabalhados ao longo do livro, a obra analisada é organizada sem um critério linguístico facilmente detectável. Tal afirmação justifica-se, primeiramente, pelo fato de o material em questão não apresentar um critério claro referente ao agrupamento dos fonemas em cada unidade e, em segundo lugar, por não trazer, no livro do professor, explicações claras e completas que justifiquem as escolhas dos autores, as quais auxiliariam o professor na preparação de suas aulas.

4.6 A pertinência do material para aprendizes brasileiros de inglês

Conforme explicitado no item 2.4 deste trabalho, existem dois tipos de transferências feitas pelos falantes brasileiros de português ao tentar se comunicar na segunda língua: a grafo-fônico-fonológica e a fonético-fonológica. Devido às dificuldades a serem enfrentadas pelos aprendizes, decidimos analisar o quão pertinente é o livro em questão para os nossos alunos, uma vez que essa série de livros 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 9 processos de transferência, expressos na seção 2.4, foram, implícita ou explicitamente, abordados ao longo das unidades da obra. O Quadro XIV, a seguir, apresenta a lista dos processos de transferência fonológica do PB para o IA, bem como exemplos que ilustram os processos, as unidades em que os fonemas em questão são abordados no livro analisado e, finalmente, comentários a respeito de possíveis instruções dadas aos professores com o intuito de alertá-los sobre como evitar que tais transferências ocorram.

Quadro XIV: Lista dos processos de transferências produzidas pelos falantes de PB

Processos de transferência Falantes PB	Exemplos das transferências	Unidades que abordam fonemas que poderiam estar relacionados a estas transferências	É feita uma menção explícita no livro analisado em relação a possíveis transferências?
Não-aspiração das plosivas surdas	[t] ao invés de [t ^h] [p] ao invés de [p ^h] [k] ao invés de [k ^h]	2B, 2C, 7B	Não. Em nenhum momento se menciona que as plosivas devem ser aspiradas
Deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final	[w] ou [ʊ] ao invés de [ɹ] ou [l]	2A	Não. No livro do professor não se menciona a diferença entre o 'l' claro e escuro
Paragoge consonantal velar	[ŋg] ao invés de [ŋ]	2C, 4B	Sim
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]	2A	Não
Assimilação vocálica	[ʌ] ao invés de [ʊ] ex: [p ^h ʌt] ao invés de [p ^h ʊt]	1A, 1C, 1D, 3A, 3B, 4C, 5D, 6C, 7A, 7D, 9B	Sim. Menciona-se que não existe relação entre letra e som.
Mudança consonantal	[h], [x] ao invés de [r] [t], [f] ou [s] ao invés de [θ] [d], [z] ou [v] ao invés de [ð]	2B, 2D, 3C, 3D, 6A, 6B	Não
Vocalização das nasais finais	[ỹ] ou [w̃] ao invés de [m] ou [n]	2D	Não
Simplificação silábica (epêntese inicial e final)	[isp] ao invés de [sp] ex: [ɪspikɪ]	2A, 2B, 2C	Não
Formação de epêntese inter-consonantal na realização do sufixo '-ed'	[id] ou [ed] ao invés de [d] ou [t]	5B	Sim

Ao analisarmos o quadro em questão, verificamos que todos os itens-alvo apontados como difíceis nas seções 2.4.1 e 2.4.2, referentes aos processos de transferência nos níveis segmental e supra-segmental, podem ser encontrados ao

longo do livro. Entretanto, conforme apontado no quadro, 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 dois casos que merecem atenção: a pronúncia do /l/ escuro e da aspiração das plosivas surdas do 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 mostra-se difícil para seus aprendizes brasileiros, tal profissional corre o risco, portanto, de omitir uma informação que pode vir a ser importante para o processo de aquisição fonético- fonológica de seus aprendizes.

Observação semelhante também pode ser feita com relação à produção das plosivas surdas, que, conforme mencionamos em 2.4.1.1, devem ser aspiradas quando em posição inicial. Também neste caso, ainda que o livro apresente exercícios com palavras que contenham os fonemas plosivos surdos, não é feita nenhuma menção, no livro do aluno ou do professor, acerca do fato de que, em determinados contextos silábicos, tal segmento é produzido com aspiração. Novamente, concluímos que, se o professor não tiver ciência de tal aspecto fonético- fonológico da LE, tais dificuldades podem passar despercebidas em sua sala de aula.

Em suma, ainda que o material em questão possa ser considerado rico por apresentar exemplares de palavras a serem abordadas pelos professores, a fim de tratar as principais dificuldades a serem enfrentadas por seus aprendizes, 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 acaba recorrendo 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.

Após esta primeira etapa de análise, decidimos analisar, mais especificamente, o tratamento fonético-fonológico dispensado pelos autores em algumas das unidades da obra, escolhidas aleatoriamente. Tomemos como exemplo a unidade 2A do *Multipack 1A*. Para fins desta seção, decidimos apresentar um exercício que aborda os sons consonantais (nível prosódico segmental) e que contenha frases com tais sons a fim de explicitar o uso de tais fonemas (nível prosódico supra-segmental).

Conforme já demonstrado na seção anterior, o exercício 4 do capítulo 2A apresenta os sons e os fonemas das consoantes /v/ em posição de *onset*, /d/ em posição de *onset* e *coda*; /s/ em posição de *onset* e *coda*; /z/ em posição de *onset* e *coda*; /l/ em posição de *onset* e *coda* e /w/ em posição de *onset*, seguido de frases contendo exemplos do uso das consoantes abordadas no exercício em questão, conforme já previamente mostrado no Quadro IX, apresentado na seção anterior.

Ainda com relação ao exercício 4 da Unidade 2A, é necessário mencionar que, apesar de tal exercício ser de *listening*, o que consta no CD é apenas a pronúncia dos segmentos apresentados isoladamente, ou seja, as frases listadas no Quadro IX, apresentadas pelos autores como exemplo para tais fonemas, não fazem parte do CD de áudio. Infelizmente, nesse caso, cabe ao professor que pronuncie tais sentenças e, para isso, mostra-se fundamental que tal profissional tenha à sua disposição uma breve explicação sobre como produzir tais fonemas a fim de facilitar a pronúncia por parte dos alunos, uma vez que nem todos os professores são qualificados o suficiente a fim de discernir tais aspectos, como é o caso de professores de cursos livres de idiomas.

Ao analisarmos novamente as frases do exercício 4, poderíamos pensar, em um primeiro momento, que a atividade em questão seria apenas um exercício segmental, no qual o aluno deve escutar e repetir tais sons. Entretanto, conforme já destacamos, os fonemas estão sendo apresentados em estruturas silábicas distintas, ora em *onset* simples, ora em complexos, o que caracteriza não somente uma abordagem segmental, mas, também, supra-segmental dos elementos em questão. No que diz respeito às dificuldades dos falantes de PB, sabemos que nossos

aprendizes não consideram difícil pronunciar a palavra Sally, mas, por outro lado, pronunciar a palavra speaks constitui tarefa complicada, em função da posição do fonema fricativo na sílaba.. Portanto, como podemos inferir, em uma mesma unidade temos aspectos diferentes sendo trabalhados, sem distinção. Ao verificarmos o exemplo em questão, concluímos que o professor brasileiro deve, dessa forma, ressaltar a pronúncia da palavra speaks, sem, necessariamente, precisar modelar a produção fonética da palavra Sally. Cabe ao professor, portanto, saber que um mesmo fonema, em função da posição silábica em que se encontra, pode representar diferentes graus de dificuldade para o aprendiz brasileiro.

A partir da exemplificação acima, nossa intenção é analisar separadamente todas as frases contidas no exercício em questão, a fim de verificar se as dificuldades apresentadas pelo falante de PB são abordadas, bem como de que maneira poderíamos adaptar o exercício a fim de conseguir cobrir tais deficiências.

Passemos, no que segue, para a primeira frase usada como exemplo no exercício nº. 4:

a) /v/ - *Vicky lives in Vienna.*

Os falantes do PB não apresentam dificuldades em produzir o fonema /v/ em posição de *onset*, como em *Vicky* ou *Vienna*. Entretanto, por sua vez, em posição final de palavra ou de sílaba, essa produção se torna difícil devido ao fato de não possuímos esse fonema nessas posições no PB.

A explicação contida no livro do professor apenas menciona que a letra 'v' é sempre pronunciada [v]²¹ como na palavra *live*, mas não menciona quais problemas os falantes poderiam ter em relação às diferentes posições da mesma em uma palavra.

²¹ Na obra em questão, a representação fonológica (/ /) é usada sem distinção, tanto na representação fonética (produção dos sons) quanto na fonológica, o que é equivocado. Quando se pretende transcrever a produção fonética de um fonema ou palavra, tal transcrição deveria vir entre colchetes ([]). O som da letra 'v', no exemplo em questão deveria vir entre colchetes, e não entre barras como consta no livro, uma vez que os autores estão se referindo à realização fonética de tal fonema. Com intuito de usar as representações corretas, faremos as substituições necessárias quando for conveniente.

Finalmente, podemos considerar uma outra dificuldade abordada nos exemplos em questão: a produção de uma coda complexa final, encontrada na palavra *lives*. Em relação a essa dificuldade, podemos dizer que a mesma ocorre devido a uma transferência do tipo fonético-fonológica. Ressaltemos, ainda, que, devido ao fato de a palavra *lives* apresentar a letra 'e' em sua grafia, os alunos tendem a produzir uma transferência grafo-fônico-fonológica, que vem a ser a pronúncia do 'e' ortográfico, pronúncia essa que não deveria ocorrer, mas acaba se verificando. Esse tipo de transferência requer que o professor tenha consciência de que tal fato deve ser explicitado e praticado pelos aprendizes, uma vez que, como vimos anteriormente, a instrução explícita pode vir a ser uma ferramenta muito útil para o aprendizado (SCHMIDT, 1990; ALVES, 2004; ELLIS, 2005; HULSTJIN, 2005; ZIMMER, SILVEIRA e ALVES 2009).

Em suma, ao explicitar o fonema /v/, o professor de aprendizes brasileiros deve ressaltar a manifestação deste fonema em posição final de sílaba, sem precisar se concentrar em palavras como *Vicky*, que contêm o fonema em questão em onset. Cabe ao professor, mais uma vez, discernir, em meio à frase-modelo apresentada pelos autores, quais aspectos devem ser explicitados.

Passemos, no que segue, para a próxima frase usada como exemplo no exercício nº. 4:

b) /d/ - *David doesn't drive.*

A consoante /d/, conforme vimos em 2.4.1.4, é classificada como oclusiva alveolar vozeada, pelo fato de, durante a sua produção, ocorrer uma oclusão ou obstrução da passagem da corrente de ar pelo trato vocal. Na frase acima, podemos inferir que o falante de PB, mais uma vez, não apresenta dificuldades em produzir tal fonema em posição inicial de sílaba ou de palavra²².

²² Devemos mencionar, entretanto, que, em termos de vozeamento, há uma diferença fonética entre as plosivas vozeadas do PB e do IA: enquanto que, na nossa língua, o vozeamento ocorre desde a fase da clusura do segmento plosivo, na LE, as pregas vocais iniciam a vibrar apenas a explosão da consoante em questão. A tendência do aprendiz de inglês falante do PB, portanto, é de produzir tais consoantes com maior vozeamento (cf. SIMON, 2006). Entretanto, ao contrário do que acontece nos

Considerando esse fonema em posição final, conforme discutido na seção 2.4.2.1, tendemos a formar uma epêntese, adicionando uma vogal após o fonema /d/, o que poderia ser considerada uma transferência do tipo fonético-fonológica, devido ao fato de associarmos com a maneira que palavras seriam pronunciadas em nossa língua materna.

Outro tipo de transferência que pode ocorrer, em alguns dialetos do PB, é a palatalização das alveolares /s, z, t, d/ ou da sequência consonantal alveolar /ts, dz/, que quando seguidas pela palatal inicial /y/, resulta em um processo de assimilação, fazendo com que os sons dessas alveolares se tornem fricativos palatalizados /ʃ, ʒ/ ou africados /tʃ, dʒ/, respectivamente (CELCE-MURCIA ET AL., 2010). Um bom exemplo de palatalização ocorre no dialeto falado pelos falantes gaúchos da capital, a consoante /d/ quando seguida da vogal [i] pode ser pronunciada como [dʒ], ou seja, a palavra body seria pronunciada [bɔdʒi]²³.

A explicação contida no livro do professor é deveras sucinta, uma vez que menciona somente o que segue: “A letra ‘d’ é sempre pronunciada [d]²⁴, e.g. *do*.” Tal explicação, além de ser muito sucinta, é equivocada, pois o /d/ possui variantes alofônicas, que podem ser o tepe [ɾ] ou uma oclusiva glotal [ʔ], de acordo com Cristófar-Silva (2005). O tepe está relacionado aos fonemas /t/ e /d/, quando os mesmos se encontram em posição inter-vocálica, ou quando a vogal anterior as letras ‘t’ ou ‘d’ é tônica e a posterior é átona. O tepe pode ocorrer também após a consoante nasal ‘n’ em limite de sílaba, podendo também a vir ser nasalizado. Em relação à produção da oclusiva glotal, o que ocorre é que as cordas vocais se juntam rapidamente, causando uma oclusão total da passagem de ar. Quando ocorre a abertura súbita, esse som é produzido.

segmentos plosivos surdos (aspirados na LE e não-aspirados na L1), tal diferença de vozeamento na produção das oclusivas vozeadas não tem implicações sobre a inteligibilidade do fonema em questão, de modo a não caracterizar, portanto, um fator de maiores preocupações para o professor de inglês como LE.

²³ Ver subseção 2.4.1.6 onde discutimos Mudança Consonantal

²⁴ Ver nota de rodapé nº. 18.

Uma vez que tais aspectos da LE não são de conhecimento comum entre os professores, a explicitação contida no livro do professor pode ser considerada, de fato, por demais simplista ou até mesmo errônea. Em suma, ao ensinar o fonema /d/, o professor de aprendizes brasileiros deverá ter em mente que não se faz necessário ensinar tal fonema em posição inicial de sílaba, ao passo que a explicitação de tal fonema em posição final se faz fundamental. Cabe ao professor, também, reconhecer as variantes alofônicas do fonema em questão, variantes essas apresentadas no parágrafo anterior. Verificamos que as manifestações do fonema /d/, na frase apresentada na obra em questão (*David doesn't drive*), devem, portanto, receber diferentes tratamentos, em função dos graus de dificuldade distintos dos aprendizes, graus de dificuldade esses que não são mencionados na obra.

Passemos, no que segue, para a terceira frase usada como exemplo no exercício nº. 4:

c) [s] - *Sally speaks Spanish.*

Em relação a esse fonema, podemos considerar que os falantes do PB apresentam uma relativa dificuldade no que diz respeito à produção fonética do mesmo em apenas algumas posições silábicas. Não há nenhuma dificuldade em pronunciar a palavra Sally, uma vez que possuímos palavras com o [s] em posição de *onset* simples (ou seja, com apenas uma consoante), como se pode inferir nas palavras 'sapo' e 'sala'. Dessa forma, ainda que sugerido pela obra em questão, o tratamento fonético dessa palavra se faz desnecessário.

Em relação ao /s/ inicial em speaks, o falante tende a formar uma epêntese, adicionando uma vogal antes do /s/, visto que, no PB, não temos a combinação /sp/ em onsets complexos. O mesmo ocorre na palavra Spanish, na qual tendemos a formar uma epêntese ao adicionar uma vogal na frente do [s] e uma epêntese do [ɪ] em posição final de palavra ao adicioná-lo no final da palavra.

A única explicação dada no livro do professor é de que a letra 's' é pronunciada como [s] (Ver nota de rodapé nº. 19) após verbos que terminem em sons surdos, ou

seja, [p, k, t, f], enquanto que, no caso de terminar em sons sonoros, deve-se pronunciá-lo como [z].

Cristófar-Silva (2005) afirma que os aprendizes brasileiros tendem a inserir a vogal [ɪ] após as fricativas alveolares [s] e [z], quando a sequência ortográfica 'se' ou 'ce' ocorre no final da palavra, como, por exemplo, em *house* ou *piece*, diferentemente, portanto, da pronúncia da palavra *kiss* [kɪs], que não possui tal vogal ortográfica. No caso da palavra em questão, os falantes brasileiros, portanto, não tendem a produzir tal epêntese final, uma vez que a fricativa coronal é um elemento possível de figurar na coda do PB²⁵.

Somando-se a tal fato, segundo Zimmer, Silveira e Alves (2009), a dificuldade de pronúncia da fricativa alveolar final também se dá em nível supra-segmental, uma vez que a pronúncia muda de acordo com a classe gramatical das palavras, como pode ser visto no Quadro XV, que segue:

Quadro nº. XV: Pronúncia do [s] e do [z] de acordo com as classes gramaticais das palavras.

Substantivos ou adjetivos [s]	Verbos [z]
<i>excuse</i> [s]	<i>to excuse</i> [z]
<i>close</i> [s]	<i>to close</i> [z]
<i>abuse</i> [s]	<i>to abuse</i> [z]

Fonte: Zimmer, Silveira e Alves (2009, p. 129).

Entretanto, nenhuma alusão é feita no livro do professor em relação às possíveis transferências fonético-fonológicas ou grafo-fônico-fonológicas que podem ocorrer entre a L1 e a LE, o que, em nossa opinião, seria de grande utilidade para o professor possa explicitar tais aspectos pertinentes aos aprendizes. Cabe ao

²⁵ No caso da palavra *kiss*, uma outra dificuldade deve, ainda, ser mencionada: falantes de dialetos do PB que palatalizam a fricativa em coda, tais como o dialeto carioca, podem vir a produzir tal palavra como [kɪʃ], dificuldade essa não apresentada por aprendizes gaúchos, por exemplo. Fica mais uma vez clara, dessa forma, a necessidade de pensarmos o ensino de pronúncia de acordo com a necessidade de um dialeto específico da L1.

professor, ao preparar suas aulas, considerar cada um dos aspectos aqui mencionados. Em outras palavras, tal profissional não pode ser ingênuo o suficiente para pensar que, uma vez que somos capazes de produzir palavras como ‘sapo’ e ‘soco’, não teremos dificuldades em produzir palavras tais como speak e spring. Novamente, não encontramos, no livro do professor, nenhuma alusão a esses diferentes níveis de dificuldade.

Passemos, a seguir, a análise da quarta frase referente ao exercício nº. 4:

d) /z/- *Liz is in Brazil.*

Existe uma diferença em relação ao grau de vozeamento da letra ‘z’ no PB e no IA. No PB, tal consoante é plenamente vozeada, enquanto que, no IA, ocorre um vozeamento parcial. A partir da frase acima descrita, apresentada no livro didático analisado, o aluno se depara com a dificuldade de discernir se a pronúncia da letra ‘s’ em *is* deve ser como [z], e isso ocorre devido a duas transferências: grafo-fônico-fonológica, se for associada com a grafia da palavra, e fonético-fonológica, se for associada com o som da palavra na L1, pelo fato de os falantes do PB não manterem o vozeamento em posição final de palavra.

De acordo com a explicação do livro do professor, a letra ‘z’ é sempre pronunciada como [z] no início de palavras (Ver nota de rodapé nº. 19). É também mencionado, na unidade em questão, que a letra ‘s’ pode ser pronunciada como [z], desde que não seja no início de palavra. O emprego da palavra “pode” está correto, entretanto as outras possibilidades de pronúncia desse fonema, em posições diferentes da inicial, não são mencionadas. Tais possibilidades, entretanto, mostram-se fundamentais para o entendimento do processo de aquisição fonético-fonológica do inglês como LE, conforme já ressaltado no Referencial Teórico do presente trabalho.

Passemos, no que segue, à análise da quinta frase contida no exercício em questão:

e) /l/- *Linda likes children*

O fonema /l/, como sabemos, é classificado como uma consoante lateral e um segmento vozeado. Conforme já descrito na seção 2.4.1.2, no inglês, existem dois tipos de /l/, o claro e o escuro. O /l/ claro pode ocorrer no início de palavras, como em Linda ou likes, no meio de palavras entre vogais como em silly ou precedido de outra consoante da sílaba anterior como em slow. O /l/ escuro ocorre, tipicamente, em posição final de sílaba no inglês, como em children ou call.

Um dos problemas encontrados no livro do professor diz respeito à orientação fornecida ao docente sobre como tal fonema é pronunciado: “A letra ‘l’ é sempre pronunciada [l], e.g. *like*” (Ver nota de rodapé nº. 19). De acordo com a instrução dada aos professores, não existe a diferença entre o ‘l’ claro e escuro, o que induziria o professor a pronunciar low [lou] da mesma maneira que oil [ɔɪl]. Tal informação, além de estar equivocada, pode ter consequências diretas para o professor brasileiro de inglês, uma vez que o mesmo pode imaginar que, na LE, o fonema /l/ é sempre pronunciado do mesmo modo que é na L1.

Além disso, soma-se uma outra dificuldade, mencionada na seção 2.4.1.2: ao ensinar o /l/ aos seus alunos, o professor brasileiro deve atentar não somente para a diferença mencionada acima, mas, também, para a necessidade de comparação das duas línguas, a fim de evitar uma transferência da L1 para a LE, já que temos a tendência de vocalizar o ‘l’ em posição final²⁶. Tal dificuldade, na verdade, tampouco é mencionada no livro em questão, o que se justifica pelo fato de a obra não ser destinada, especificamente, a aprendizes brasileiros de inglês.

Finalmente, vejamos, a seguir, a frase usada para ilustrar o fonema /w/:

f) /w/- *William works as a waiter*

O som do fonema /w/ apresenta as mesmas características articulatórias que a vogal ‘u’, apesar de o som [w] se comportar como uma consoante. Como podemos inferir pelo exemplo dado acima, o /w/ ocorre sempre ao lado de uma vogal, sendo pronunciado em continuidade do segmento vocálico, sem que haja uma divisão

²⁶ Ver subseção 2.4.1.2 onde mencionamos o processo de deslateralização e arredondamento das laterais líquidas em posição final.

silábica. Por este motivo, o som [w] pode ser classificado como de aproximante, glide ou semivogal.

Ao verificarmos o livro do professor, constatamos que a única explicação fornecida é a de que é “a letra ‘w’ no início de palavra é pronunciada [w], e.g. women” (Ver nota de rodapé nº. 19). A dificuldade que o falante do PB encontra em pronunciar tal fonema ocorre devido a uma transferência do tipo grafo-fônico-fonológico, uma vez que os aprendizes tendem a ler a palavra kiwi no português associando o som do /w/ com a pronúncia do /v/. Cabe mencionar, novamente, que as dificuldades dos brasileiros não são, portanto, debatidas nesse material.

A única vez, ao longo dos 34 capítulos da obra, na qual se menciona uma possível dificuldade que os aprendizes de diferentes nacionalidades possam a vir apresentar pode ser encontrada no exercício 7.3 da unidade 7B, o qual diz respeito aos fonemas /w/, /v/ e /b/. De acordo com o manual do professor, “Estes três sons podem causar dificuldades em algumas nacionalidades devido à interferência²⁷ da L1”. No que concerne aos falantes do PB, com exceção da transferência grafo-fônico-fonológica de /w/ produzido como [v], podemos afirmar que os fonemas em questão não tendem a ser trocados, o que nos leva a considerar tal afirmação como pouco pertinente para a realidade dos aprendizes brasileiros de inglês.

Por fim, pelo fato de o material não possuir um público-alvo com nacionalidade específica, constitui tarefa difícil, para os autores, reconhecer 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. 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

²⁷ Consideramos que o termo “interferência” deve ser substituído pelo termo “transferência”, uma vez que o primeiro termo remete-nos a uma concepção behaviorista de aquisição de linguagem, de acordo com a qual as produções diferentes do alvo caracterizam hábitos mal formados, que devem, portanto, ser erradicados (cf. VAN PATTEN & WILLIAMS, 2007).

conhecimento mais apurado, poderá o professor elaborar um plano de aulas mais voltado às dificuldades de seus aprendizes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESPOSTAS ÀS QUESTÕES NORTEADORAS

Encontrar um material didático que aborde aspectos segmentais do componente fonético-fonológico não constitui uma tarefa difícil. Entretanto, a procura por um material que, desde o seu primeiro capítulo, apresente aspectos relacionados a ambos os domínios prosódicos da LE, caracteriza-se como uma busca de caráter bastante difícil. Conforme pudemos verificar, ao longo desta minuciosa análise, o livro *American English File* parece preencher os requisitos de tal busca, uma vez que é muito rico em exercícios que abordam a pronúncia, tanto em nível segmental quanto supra-segmental.

Para que pudéssemos responder a nossa primeira Questão Norteadora, 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 do livro, há uma grande quantidade de exercícios que estimulam a pronúncia, seja em exercícios de *pronunciation*, *speaking* ou de *listening*. Os exercícios são bem distintos, como podemos inferir no exemplo dado no Quadro VI, o qual ilustra a relação de exercícios que abordam a pronúncia em uma unidade escolhida aleatoriamente. Fica claro que o livro não dispõe somente dos tradicionais exercícios de *listen and repeat*.

Em relação à Questão Norteadora nº. 2, 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 supra-segmental, 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 supra-segmental é abordado em quantidades que não variam muito ao longo do livro, mesmo que tal nível seja apresentado apenas no âmbito da sílaba (Ver apêndices A e B, onde fizemos uma lista completa de todos os exercícios concernentes do livro).

Em relação ao ensino do nível segmental, podemos dizer que os autores foram extremamente 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. Provavelmente em função do fato de o livro analisado ser de nível inicial, o nível prosódico supra-segmental no âmbito da sentença não é muito recorrente, de modo que os auxílios visuais concernentes a tal nível não foram encontrados (setas ou círculos indicando o crescimento da tonicidade na frase). Conforme já mencionamos, somente uma análise de toda a série em questão, com seus livros abordando diferentes níveis de proficiência, 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.

A fim de respondermos à Questão Norteadora nº.3, que visava a verificar, ao longo das unidades do livro, se o ensino dos aspectos fonético-fonológicos se dá de maneira comunicativa, em relação aos cinco passos pedagógicos para um contexto comunicativo de ensino de pronúncia propostos por Celce-Murcia et al. (2010), podemos dizer que a obra analisada se mostra bastante rica, uma vez que, conforme já mencionado anteriormente, os exercícios relacionados à pronúncia não são apenas de repetição (o tradicional *listen and repeat*). Conforme também já vimos, as abordagens tradicionais de ensino de pronúncia tendem, geralmente, a priorizar os passos pedagógicos (1) descrição e análise, (2) discriminação auditiva e (3) prática controlada e *feedback*, (CELCE-MURCIA ET AL., 2010), excluindo, do ensino do aspecto fonético-fonológico, as últimas duas etapas, que seriam fundamentais para um ensino de pronúncia de caráter mais comunicativo. Contudo, acreditamos que o número mais escasso de atividades desenvolvidas com base nos passos pedagógicos (4) prática guiada e *feedback* e (5) prática comunicativa e *feedback* ocorra devido ao nível de proficiência ser iniciante, uma vez que estamos analisando o primeiro livro da série. Entretanto, ao longo das unidades, pudemos inferir que, conforme o nível de proficiência vai avançando, o número de atividades que demandam a interação do aluno vai crescendo concomitantemente, e exercícios que abordam os passos (4) e (5) começam a aparecer gradativamente, ainda que

em pequena quantidade. Todavia, para que cheguemos a uma conclusão mais precisa a este respeito, uma pesquisa mais aprofundada sobre esse tópico, de modo a investigar os outros livros da série, faz-se, portanto, necessária.

Em relação à Questão Norteadora nº. 4, que objetivava analisar se há algum critério de caráter linguístico que motivasse a escolha referente à ordem dos fonemas e/ou conteúdos apresentados no material didático, não conseguimos encontrar um critério plausível que explicasse a ordem dos conteúdos fonético-fonológicos abordados ao longo das unidades do livro. Através da verificação realizada, não podemos afirmar que tal classificação se deve ao ponto de articulação, ao modo de articulação ou ao vozeamento. Aspectos supra-segmentais, tais como a posição a ser ocupada pelos fonemas na sílaba ou na palavra, também não se revelaram um critério que justificasse o ordenamento dos conteúdos. Nesse sentido, conforme já discutimos, consideramos que o ensino dos aspectos fonético-fonológicos poderia ser facilitado, tanto para o aprendiz quanto para o professor, caso algum critério linguístico mais claro tivesse sido adotado, tal como, por exemplo, a introdução de estruturas menos marcadas anteriormente às mais marcadas.

Finalmente, para responder à quinta e última Questão Norteadora, a qual tinha a intenção de averiguar se os aspectos cobertos no livro são relevantes para os aprendizes brasileiros de inglês (ver subseções 2.4.1 e 2.4.2), pudemos inferir que o material analisado não aborda, nem no livro do aluno tampouco no manual do professor, possíveis problemas de pronúncia na LE, pelo fato de o material ser direcionado aos falantes de inglês como LE em geral, independentemente da L1 dos aprendizes. 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 dificultosa para o professor, caso tal profissional não possua um conhecimento mínimo acerca dos aspectos fonético-fonológicos da L1 e da LE.

Em suma, a partir das respostas para as Questões Norteadoras 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.

6. CONCLUSÃO

Após a presente análise, que compreendeu as duas unidades do livro *American English File Multipack 1A e 1B*, é possível perceber o quão importante é o ensino comunicativo de pronúncia de maneira explícita. Como pudemos inferir ao longo de nossa análise, algumas transferências só podem ser evitadas se o professor chamar a atenção do aluno em relação a certos aspectos fonético-fonológicos da LE, os quais muitas vezes passam despercebidos devido às diferenças nos inventários fonético-fonológicos do português brasileiro e do inglês americano.

Acreditamos que, com o presente estudo, que objetivava analisar de que maneira a série supracitada aborda a pronúncia comunicativa, conseguimos demonstrar que, muitas vezes, os professores necessitarão 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.

Salientamos, ainda, que o trabalho de pesquisa desenvolvido contribuiu para que verificássemos aspectos positivos e negativos em relação ao material analisado, o que não impede que tais pontos mais deficitários não consigam ser superados com a adaptação dos exercícios não-aplicáveis especificamente a nossa realidade fonético-fonológica. Em relação aos aspectos positivos do livro didático em questão, podemos destacar o grande número de exercícios relacionados ao aspecto fonético-fonológico, o que nos leva a depreender as possíveis concepções, por parte dos autores, referentes à importância do ensino de pronúncia. Além disso, outro ponto importante sobre esse material diz respeito ao fato de o mesmo constituir-se como um dos poucos livros didáticos disponíveis no mercado que aborda o nível segmental desde o primeiro capítulo do primeiro nível de proficiência. Tal fato, se bem explorado pelos professores, pode ser de extrema valia para o ensino de pronúncia comunicativa em sala de aula, levando os alunos a interagirem de maneira mais consciente.

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 que devem ser abordados, de modo a ressaltar nossa convicção de que uma instrução explícita de pronúncia se faz cada vez mais essencial, uma pesquisa mais aprofundada 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 fascículos 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. De fato, nossa experiência como professores permite-nos afirmar que não existe um livro didático perfeito, uma vez que todos os materiais têm limitações. Assim, cabe ao profissional de ensino saber reconhecer tais limitações e adaptar tal recurso didático à realidade de seus alunos, bem como aos seus objetivos. Nesse sentido, acreditamos que o presente trabalho, alicerçado sobre os referenciais teóricos da Teoria Fonológica e da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, se mostra de grande valia, por apresentar uma ferramenta que possa contribuir para instrumentalizar o professor a fazer um melhor uso do material em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. EDIPUCRS, p. 201-231, 2009a.

_____. 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. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. EDIPUCRS, p. 254-279, 2009b.

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

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. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. EDIPUCRS, p. 280-316, 2009.

BAPTISTA, B. O. "A Pesquisa na interfonologia e o ensino da pronúncia: Procurando a interface." *Aspectos da Linguística Aplicada*. Eds. Mailce B. M. Fortkamp and Lêda M. Tomitch. Florianópolis, Brazil: Editora Insular, 93-114, 2000.

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 Acoustical Society of America*, 109, 775-994, 2001.

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

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

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. *Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach*. TESOL Quarterly, Vol. 39, No. 3, September 2005.

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

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J.; & WIEBE, G. E. Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning* 8,0217-235, 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.

FLEGE, J. E. "Interactions between the native and second-language phonetic systems." *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Eds. Petra Burmeister, Thorsten Pirske and Andreas Rhode. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 217-243, 2002.

FIRTH, S. *Pronunciation syllabus design: A question of focus*. In P. Avery & S. Ehrlich (Eds.), *Teaching American English pronunciation* (p. 173-183). Oxford: Oxford University Press, 1992.

GATBONTON, E.; TROFIMOVICH, P.; MAGID, M. *Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: a sociolinguistic investigation*. TESOL Quarterly, Vol. 39, No. 3, September 2005.

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

HAMMOND, M. *The Phonology of English: A Prosodic Optimality-Theoretic Approach*. Oxford University Press, 1999.

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, 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* 97, 11850-11857, 2000.

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

LAMPRECHT et al. *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, Vol. 12, No. 2, 2003.

LUCENA, R. M.; 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.

_____. *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.

MORLEY, J. A multidimensional curriculum design for speech pronunciation instruction. In J. Morley (Ed.), *Pronunciation pedagogy and theory: Newways, new directions*. Illinois: Pentagraph Print, p. 64-90, 1994.

NATHAN, G., ANDERSON, W., and BUDSABA, B. "On the acquisition of aspiration." *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Eds. Georgette Ioup and Steven H. Weinberger. New York: Newbury House, p. 204-218, 1987.

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

QUEDNAU, L. *A lateral pós-vocálica no português gaúcho: análise variacionista e representação não-linear*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1993.

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. *The structure of phonological representations*. Foris: Dordrecht, 1982.

SILVEIRA, R. *The influence of pronunciation instruction on the perception and the production of English word-final consonants*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

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, 2006.

TASCA, M. *Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores lingüísticos e sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Routledge, 2006.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. *O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?* Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45 (1): 29-54, Jan./Jun. 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 Conexionalista*. Diss. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A- Quadro comparativo dos exercícios que abordam a pronúncia na metade 1A do livro

Chapter	Does it have pronunciation?	SE or SU?	Remarks (on students' book)	Teacher's book (tips and extra ideas)	Five stages (Celce-Murcia et al, 2010)
Multipack 1A					
1A	✓	1.1= SU 1.2= SU 1.3= SE 1.4= SU 1.5= SU 1.6= SU 1.7= SU 1.8= SU 1.9= SU	Ex. 1.1= dialogues Ex. 1.2= copy the rhythm Ex. 1.3= phonemes (listen and repeat) Ex. 1.4= words (listen and repeat) Ex. 1.5= word stress Ex. 1.6= listen and repeat Ex. 1.7= listen for information Ex. 1.8= listen and number the phrases Ex. 1.9= listen and repeat	1.1= PRONUNCIATION STRESS 1.2= ACT OUT 1.3= FOCUS ON THE PICTURES 1.4= FOCUS ON THE PHONEMES 1.5= STRESS ON THE FIRST SYLLABLE 1.6= ASK THE SS TO REPEAT. PLAY THE RECORD AND REPEAT 1.7= LISTEN TWICE (FIRST TO SEE WHERE IT HAPPENS AND THEN TO GET THE NUMBERS) 1.8= HIGHLIGHT THE STRESS. EXPLAIN THE DIFFERENCES 1.9= FOCUS ON THE CAPITAL LETTERS, AND ON THE STRESS	1.1= 1, 2 1.2= 1, 2, 3 1.3= 2,3 1.4= 2,3 1.5= 1 1.6= 1, 2,3 1.7= 1,2 1.8= 1,2 1.9= 1,2,3
1B	✓	1.10= SU 1.11= SU 1.12= SU 1.13= SU 1.14= SE 1.15= SU 1.16= SU 1.17= SU 1.18= SU	Ex. 1.10 = stressed syllable Ex. 1.11= listen for information Ex. 1.12= listen for information Ex. 1.13= listen and number the pictures Ex. 1.14= phonemes (listen and repeat) Ex. 1.15= phoneme sound association Ex. 1.16= listen for information Ex. 1.17= listen and repeat Ex. 1.18=listen to recognize the differences	1.10= LISTEN AND REPEAT 1.11= SS WRITE THEIR OPINIONS 1.12= SS WRITE THEIR OPINIONS 1.13= USE THE PICTURES AS MEMORY AID (TO REPEAT THE CONVERSATION WITHOUT READING) 1.14= REMIND THE SYMBOL 1.15= SS HAVE TO MATCH THE SENTENCES WITH THE PICS 1.16= HIGHLIGHT "O" 1.17= ELICIT "TEEN" AND "TY" AT THE END OF THE WORDS 1.18= EXTRA IDEA- PLAY BINGO	1.10= 1,2,3 1.11= 2 1.12= 2 1.13= 1,2,3 1.14= 2,3 1.15=1,2,3 1.16= 1, 2, 3 1.17= 1, 2 1.18= 1,2
1C	✓	1.19= SU 1.20= SU 1.21=SE 1.22=SE 1.23=SE 1.24=SU 1.25=SU 1.26=SE 1.27=SU	Ex. 1.19= listen and complete the missing information Ex. 1.20= listen and complete the missing information Ex. 1.21= listen and repeat (segmental= letters) Ex. 1.22= listen, repeat and complete Ex. 1.23= listen and check Ex. 1.24= listen and copy the rhythm Ex. 1.25= listen and check Ex. 1.26= phonemes (listen and repeat) Ex. 1.27= phoneme sound association	1.19= GIVE THE SS THE SCENARIO. ASK QUESTIONS RELATED TO THE SITUATION (e.g. Where are they? Who is speaking?) 1.20= GIVE SS SOME MINUTES TO READ BEFORE THEY LISTEN 1.21= ASK SS WHAT DID THE RECEPCIONIST ASK (How do you spell it?) 1.22= ELICIT THE PICS AND THE SOUND 1.23= COMPLETE THE CHART IN PAIRS, THEN REPEAT 1.24= COPY THE RHYTHM 1.25= DRILL THE PRONUNCIATION OF THE WORDS 1.26= LISTEN TO THE WORDS AND SOUNDS	1.19=2,3 1.20=2,3 1.21= 3 1.22=2,3 1.23=1,2,3 1.24= 1, 2,3 1.25= 1,2,3 1.26= 2,3 1.27= 1,2,3

				1.27= EXPLAIN THE TWO SOUNDS, MAKE THEM TO REPEAT	
1D	✓	1.28=SU 1.29= SU 1.30=SE 1.31=SU 1.32=SU 1.33=SU	Ex. 1.28= listen and repeat Ex. 1.29= listen for information Ex. 1.30= phonemes (vowel sounds) Ex. 1.31= listen for specific information (different vowel sound) Ex. 1.32= listen for specific information (match phrases and pictures) Ex. 1.33= listen and complete the missing information	1.28= DRILL 1.29= DRILL 1.30=FOCUS ON SEVEN SOUND PICS 1.31=ELICIT THE DIFFERENT WORD 1.32= LISTEN AND CHECK 1.33= SENTENCES SS WOULD USE IN CLASS	1.28= 1,2,3 1.29=1,2,3 1.30=2,3 1.31=1,2,3 1.32=1,2,3 1.33=1,2,3
Practical English- On a plane	✓	1.35=SU 1.36=SU 1.37=SU	Ex. 1.35= listen and complete the missing information Ex. 1.36= listen and copy the rhythm Ex. 1.37= listen and circle the correct word	1.35=FOCUS ON THE PIC AND ON THE CAPTION 1.36= ENCOURAGE TO COPY THE RHYTHM 1.37= FOCUS ON THE AMERICAN AND BRITISH FLAG. SEE IF THE SS CAN HEAR THE ACCENTS DIFFERENCES. FOCUS ON USEFUL PHRASES. ASK SS TO REPEAT.	1.35=1,2 1.36=1,2,3 1.37=1,2,3
Review of chapter 1	✓	1= SE 1.38=SU 2= SU	<u>PRONUNCIATION</u> = SOUND BANK= underline the word with a different sound and the stressed syllable Ex. 1.38= hear the difference <u>SPEAKING</u> = Can you say this in English?	1= X 1.38= UNDERLINE THE WORD WITH DIFFERENT SOUND 2= X	1= 1 1.38= 2 2= 1,2,3
2A	✓	2.1= SU 2.2= SE 2.3= SU	Ex. 2.1= listen and check Ex. 2.2= phonemes (listen and repeat) Ex. 2.3= phoneme sound association (repeat at the end)	2.1= ELICIT THE MEANING AND DRILL 2.2= FOCUS ON THE PICS 2.3= THERE ARE SOME PRONUNCIATION NOTES EXPLAINING THE USAGE OF THE PHONEMES BEING TAUGHT	2.1= 1,2 2.2= 1,2,3 2.3= 1,2,3
2B	✓	2.4=SU 2.5=SU 2.6=SU 2.7=SE 2.8= SU	Ex. 2.4= listen and complete the missing information Ex. 2.5= listen for the tone Ex.2.6= listen and copy the rhythm Ex. 2.7= phonemes (listen and repeat) Ex. 2.8= song activity	2.4= POINT OUT THE USAGE OF DO AND DOES (SHOW THAT IN A QUESTION THEY AREN'T STRESSED) 2.5= ROLE-PLAY 2.6= INTERVIEW OTHER SS USING THE PROMPTS. EXTRA CHALLENGE= PRODUCE SOME QUESTIONS FROM MEMORY 2.7=MODEL AND DRILL 2.8=?	2.4=1,2,3 2.5=1,2,3 2.6=1,2,3,4 2.7=2,3 2.8=1,2
2C	✓	2.9=SU 2.10=SE 2.11=SU	Ex. 2.9= phonemes (listen and repeat) Ex. 2.10= phoneme sound association Ex. 2.11= listen and identify sentences	2.9= LISTEN TO THE RHYTHM OF THE SENTENCES 2.10= MODEL AND DRILL 2.11=EXPLAIN THAT IN ENGLISH, WHEN PEOPLE SPEAK FAST THEY DON'T PRONOUNCE WORDS SEPARATELY	2.9=1,2,3 2.10=2,3 2.11=1,2,3
2D	✓	2.13=SU 2.14=SE 2.15=SU	Ex. 2.13= listen and check Ex. 2.14= phonemes (listen and repeat) Ex. 2.15= listen and complete the missing information	2.13= SS REPEAT EACH SENTENCE 2.14= FOCUS ON THE SOUNDS THAT ARE DIFFICULT FOR THE SS 2.15= FOCUS ON THE QUESTIONS	2.13=1,2,3 2.14=2,3 2.15=1,2,3

				BELOW EACH PHOTO. SS COMPARE THE ANSWERS WITH A PARTNER	
Practical English- At a hotel	✓	2.16=SU 2.17=SU 2.18=SU	Ex. 2.16= listen and answer Ex. 2.17= listen for specific information Ex. 2.18= listen and complete	2.16=SS GO TO THE BOARD AND WRITE SENTENCES OR COVER THE CONVERSATION. FILL IN THE BLANKS 2.17=ENCOURAGE SS TO COPY THE RHYTHM AND THE INTONATION 2.18=FOCUS ON THE PICTURE. ASK SS <i>WHERE ARE THEY?</i>	2.16=1,2 2.17=1,2,3 2.18= 1,2,3
Review of chapter 2	✓	2.19=SU	Ex. 2.19= hear the difference PRONUNCIATION= SOUND BANK= underline the word with a different sound (SU) and the stressed syllable	2.19= X	2.19=2
3A	✓	3.1=SE 3.2=SU 3.3=SU	Ex. 3.1= phonemes (vowel sounds) Ex. 3.2= listen and write Ex. 3.3= listen and repeat	3.1=GO THROUGH THE TYPICAL AND LESS COMMON SPELLINGS FOR EACH OF THE FIVE SOUNDS. 3.2= TELL SS THEY ARE GOING TO HEAR AND TRY TO WRITE DOWN SENTENCES WHERE PEOPLE ARE SPEAKING FAST AND ARE NOT SEPARATING ALL THE WORDS. ASK THEM TO COMPARE THE ANSWERS IN PAIRS. 3.3=CHECK ANSWERS, MODEL AND DRILL. EXTRA IDEA= SS THINK ABOUT A MISTERY PERSON AND THE OTHERS TRY TO GUESS WHO THE PERSON IS.	3.1=2,3 3.2=1,2,3 3.3=1,2,3,4 3.4=1,2
3B	✓	3.5=SU 3.6=SU 3.7=SU 3.8=SU 3.9=SE	Ex. 3.6= listen for specific information Ex. 3.7= listen and answer Ex.3.8= listen for specific information Ex. 3.9= phonemes (listen and check)	3.5= ASK SS TO WRITE 7 TIMES THEY HEAR. COMPARE ANSWERS AND ASK THEM TO REPEAT THE TIMES 3.6= ASK SS TO FOCUS ON THE PHOTO. HAVE THE SS TO NUMBER THE PICS. PLAY THE RECORD AGAIN AND ASK THEM TO WRITE ANY WORDS THEY HEAR 3.7= GET SS TO COMPARE THEIR ANSWERS 3.8= ASK THE SS TO GUESS THE ADVICE THE PROFESSOR WILL GIVE TO PAUL. ENCOURAGE THEM TO SPEAK 3.9= ASK SS IF THERE ARE OTHER WAYS TO PRONOUNCE O.REMIND SS TO SPEAK COPYING THE RHYTHM OF THE QUESTIONS	3.5=1,2,3 3.6=1,2,3 3.7=1,2,3 3.8=1,2,3,4 3.9=1,2,3
3C	✓	3.10=SE 3.11=SU	Ex. 3.10= phonemes (listen and repeat) Ex. 3.11= phonemes (listen and check)	3.10= POINT OUT THE H PRONUNCIATION. ASK THE SS TO TRY TO FIND IN WHICH WORD THE H IS NOT PRONOUNCED 3.11= ASK THE SS TO READ THE SENTENCES ALOUD	3.10= 2,3 3.11=2,3

3D	✓	3.12=SU 3.13=SU 3.14=SU 3.15=SU 3.16=SU	3.12= word stress and phonemes 3.13= phonemes and word stress (listen and repeat) 3.14= listen and repeat and try to copy the rhythm 3.15= match the sentences with the answers 3.16=complete the chart	3.12=ASK WHICH 5 MONTHS HAVE THE STRESS ON THE SECOND SYLLABLE. 3.13= HELP SS TO DISTINGUISH Ø AND ø 3.14=HIGHLIGHT THE WAY WE SAY THE DATES 3.15= SS CAN USE THE DICTIONARY IN ORDER TO UNDERSTAND THE HIGHLIGHTED WORDS 3.16= ASK AND ANSWER THE QUESTIONS ABOUT <i>TIMES YOU LOVE</i>	3.12=1,2 3.13=2,3 3.14=1,2,3 3.15=1,2,3 3.16=1,2,3,4
Practical English- In a coffee shop	✓	3.17=SU 3.18=SU 3.19=SU	3.17= listen and answer 3.18= listen and repeat and try to copy the rhythm 3.19= circle the correct answer	3.17=FOCUS ON THE PICTURE. <i>WHERE ARE THEY?</i> AS THEY LISTEN, LOOK AT THE MENU AND CHECK THE THINGS THEY ORDERED. COMPARE IN PAIRS. 3.18= ROLE-PLAY 3.19=LISTEN FOR THE TONE TO SEE IF SHE IS ANGRY OR NOT.	3.17=1,2,3 3.18=1,2,3 3.19=1,2,3,4
Review of chapter 3	✓	3.20=SU 3.21=SU	3.20= hear the difference 3.21= hear the difference PRONUNCIATION= SOUND BANK= underline the word with a different sound (SU) and the stressed syllable	3.20= X 3.21= X	3.20= 2 3.21= 2
4A	✓	4.1=SU 4.2=SU 4.3=SU 4.4=SU 4.5=SU	4.1= listen and complete 4.2= listen and answer 4.3=sentence stress 4.4= hear the difference 4.5= listen and write sentences that you hear	4.1= FOCUS ON THE PICS OF THREE PEOPLE. ASK SS OPINIONS ABOUT ABILITIES 4.2=ENCOURAGE SS TO TALK ABOUT EACH OTHER 4.3= ENCOURAGE SS TO STRESS THE UNDERLINED WORDS. 4.4= EXTRA CHALLENGE= SS IN PAIRS WRITE 4 SENTENCES (2 NEG AND 2 AFFIRM). SS HAVE TO DECIDE IF IT IS NEG OR AFFIRM 4.5= EXTRA CHALLENGE= SS HAVE TO ROLE-PLAY A SHORT CONVERSATION ACCORDING TO THE PICS	4.1=2 4.2=1,2,3,4 4.3=1,2,3 4.4=1,2,3,4 4.5=1,2,3,4
4B	✓	4.6=SU 4.7=SE 4.8=SE 5= SU	4.6= match the dialogue with the pictures 4.7= phonemes (listen and repeat) 4.8= listen and write 5= speaking	4.6= ASK FEW EXTRA COMPREHENSION QUESTIONS. ASK SS TO MAKE AT LEAST 3 TRUE SENTENCES ABOUT THEMSELVES AND COMPARE WITH PARTNERS 4.7= x 4.8= CHECK THE STRESS IN EACH SENTENCE 5= ASK AND ANSWER QUESTIONS ABOUT THE ACTIVITIES	4.6=1,2,3,4 4.7=2,3 4.8=1,2 5= 1,2,3,4
4C	✓	4.9=SE 4.10=SU	4.9= phonemes (listen and repeat) 4.10=listen and practice	4.9=FOCUS ON THE SOUND PICTURES 4.10= HAVE SS TO TELL THE STORY TO EACH OTHER	4.9=2,3 4.10=1,2,3
4D	✓	4.11=SU 4.12=SU 4.13=SU	4.11=listen and check 4.12= listen and practice-rhyming words 4.13= song- listen and complete	4.11= HAVE A INTERVIEW <i>B</i> 4.12= ROLE-PLAY 4.13=YOU COULD ASK SS TO SING ALONG	4.11=1,2,3 4.12=1,2,3 4.13=1,2,3

Practical English- In a clothing store	✓	4.14=SU 4.15=SU 4.16=SU	4.14= listen and answer 4.15= listen and repeat and try to copy the rhythm 4.16= listen and complete	4.14= FOCUS ON THE PICTURE. <i>WHERE ARE THEY? WHY?</i> ASK SS TO CLOSE THEIR BOOKS 4.15= ROLE-PLAY (FIRST THEY READ THEN THEY CAN TRY TO RESPOND FROM MEMORY) 4.16= TEACHER WRITE THE QUESTIONS ON THE BOARD. FOCUS ON ALLIE'S INTONATION. EXTRA CHALLENGE= GET SS IN PAIRS AND ROLE-PLAY THE SECOND CONVERSATION	4.14=1,2 4.15=1,2,3 4.16=1,2,3
Review of chapter 4	✓	4.17=SU 4.18=SU	4.17= hear the difference 4.18= hear the difference PRONUNCIATION= SOUND BANK= underline the word with a different sound (SU) and the stressed syllable	4.17= X 4.18= X	4.17=2 4.18=2

APÊNDICE B - Quadro comparativo dos exercícios que abordam a pronúncia na segunda metade do livro (1B)- *Multipack 1B*

5A	✓	5.3=SU 5.4= SU 5C= SU 6= SU	5.3= listen and repeat and copy the rhythm 5.4= listen and check the answers 5C= underline the stressed syllable and practice saying the words 6= Speaking	5.3= SENTENCE STRESS OF <i>WAS/WERE</i> . AFFIRMATIVE SENTENCE THE PRONUNCIATION IS WEAK. STRONG PRONUNCIATION IN SHORT ANSWERS 5.4= SS READ THE DIALOGUE ALOUD, PRACTICING THE RHYTHM OF <i>WAS</i> AND <i>WERE</i> 5C= MODEL THE PRONUNCIATION AND HAVE SS TO UNDERLINE THE STRESS 6= HELP SS WITH THE VOCABULARY, IF NECESSARY	5.3= 1,2,3 5.4= 1,2,3 5C= 1,2,3 6= 1,2,3,4
5B	✓	5.6= SU 5.7= SU 5.8= SU 5.9= SU	5.6= conversation 5.7= listen and repeat and try to copy the rhythm 5.8= listen and repeat 5.9= try to pronounce the simple past verbs correctly	5.6= ASK FEW COMPREHENSION QUESTIONS 5.7= SS LISTEN AND COPY THE RHYTHM 5.8= PRONUNCIATION OF -ED ENDINGS (THERE IS AN EXPLANATION ON THE TEACHER'S BOOK) 5.9= FOCUS ON THE -ED PRONUNCIATION. RETELL DE STORY FROM MEMORY	5.6= 1,2,3,4 5.7= 1,2,3 5.8= 1,2,3 5.9= 1,2,3, 4
5C	✓	2= SU 5.10= SU 5.12= SU	2= reading 5.10= practice saying the verbs 5.12= listen and repeat the questions and copy the rhythm	2= DO THIS AS AN OPEN CLASS QUESTION 5.10= FOCUS ON THE PHONETICS AND ELICIT THE PRONUNCIATION BEFORE PLAYING THE RECORDING 5.12= FOCUS ON THE RHYTHM. MAKE SURE SS DON'T STRESS <i>DID YOU</i> .	2= 1,2,3,4 5.10= 1,2 5.12= 1,2,3,4
5D	✓	5.15= SE 5.16= SU 4= SU	5.15= pronunciation of the simple past of the verbs 5.16= pronunciation of the simple past of the verbs 4= interview your partner about yesterday	5.15= ELICIT THE PICTURE WORDS AND SOUNDS, E.G. <i>cat</i> /æ/, <i>saw</i> /ɔ/ 5.16= ASK SS TO PREDICT HOW TO PRONOUNCE THE -ED FOR EACH VERB 4= SS HAVE TO PREPARE AN INTERVIEW	5.15= 1,2 5.16= 1,2 4= 1,2,3,4
Practical English- In a gift shop	✓	5.22= SU 5.23= SU	5.22= listen and repeat copying the rhythm 5.23= identify who says each phrase	5.22= ENCOURAGE SS TO COPY THE RHYTHM AND ENTONATION 5.23= PAUSE AFTER EACH SENTENCE AND HAVE SS TO REPEAT. POINT OUT THAT <i>WOW</i> IS A VERY USEFUL EXPRESSION TO SHOW EITHER SURPRISE OR APPRECIATION.	5.22= 1,2,3 5.23= 1,2,3
Review of chapter 5	✓	5= SU 5.24= SU 5.25= SU	5= Pronunciation- underline the word with a different sound and underline the stressed syllable 5.24= can you hear the difference? 5.25= can you hear the difference?	5= X 5.24= X 5.25= X	5= 1,2 5.24= 1,2 5.25= 1,2

6A	✓	1= SU 6.3= SU 5= SU	1= name two things you usually find in these rooms 6.3= /ð/ and /ɛr/, sentence stress 5= SS ask and answer questions	1= MODEL AND DRILL PRONUNCIATION 6.3= SS LISTEN AND COPY THE RHYTHM 5= USE OF <i>THERE IS/ ARE</i>	1= 1,2,3 6.3= 1,2,3 5= 1,2,3
6B	✓	1= SU 4= SU 5= SU 6= SE	1= ask and answer the pictures 4= grammar – <i>there was/ were</i> 5= look at the picture and try to remember what's in the room 6= silent letters- cross out the silent letter in each word	1= MODEL AND DRILL THE PRONUNCIATION 4= MODEL AND DRILL THE EXAMPLE SENTENCES 5= CHECK THE ANSWERS AND SEE WHO HAS THE BEST MEMORY 6= TO RECOGNIZE THE TRANSCRIPTION IN THE DICTIONARY, CAN HELP SS TO IDENTIFY THE SILENT LETTERS	1= 1,2,3 4= 1,2 5= 1,2,3,4 6= 1,2
6C	✓	6.8= SU 6.9= SU 6.11= SU 4= SU	6.8= listen and repeat the sentences in the chart. Copy the rhythm 6.9= listen and repeat the sentences 6.11= pronunciation verb +ING 4= describe the pictures and find eight differences	6.8= ELICIT THE CONTRACTIONS 6.9= SS REPEAT THE SENTENCES 6.11= TELL SS THAT IT'S OFTEN DIFFICULT TO HEAR THE VERB <i>BE</i> , AS IT'S USUALLY CONTRACTED 4= POINT OUT THAT SS HAVE TO USE PRESENT CONTINUOUS	6.8= 1,2,3 6.9= 1,2,3 6.11= 1,2,3 4= 1,2,3,4
6D	✓	3= SU 4= SU 5= SU	3= vocabulary- places in a city 4= answer the questions 5= pronunciation- place names. Practice saying the names	3= MODEL AND DRILL THE PRONUNCIATION 4= INTERVIEW THE PARTNER USING THE VOCABULARY 5= FIND OUT WHICH PLACES HAVE AN /ə/ SOUND	3= 1,2,3 4= 1,2,3,4 5= 1,2,3
Practical English- On the street	✓	6.17= SU 6.18= SU	6.17= listen and repeat the sentences. Copy the rhythm 6.18= identify who says each phrase	6.17= PAUSE IF NECESSARY. ASK SS TO ROLE-PLAY 6.18= PAUSE AFTER EACH SENTENCE AND HAVE SS TO REPEAT.	6.17= 1,2,3 6.18= 1,2,3
Review of chapter 6	✓	6= SU 6.19= SU 6.20= SU	6= Pronunciation- underline the word with a different sound and underline the stressed syllable 6.19= can you hear the difference? 6.20= can you hear the difference?	6= X 6.19= X 6.20= X	6= 1,2 6.19= 1,2 6.20= 1,2
7A	✓	7.1= SU 4= SU 5= SU	7.1= the letters ea 4= speaking- make a food diary for yesterday 5= think of a famous dish from your country. Write the ingredients and tell the class	7.1= PRACTICE SAYING THE WORDS 4= MONITOR AND HELP WITH PRONUNCIATION AN CORRECT MISTAKES WITH <i>A/AN</i> OR <i>SOME</i> 5= FIND OUT IF THEY LIKE THE DISHES OR NOT	7.1= 1,2 4= 1,2,3 5= 1,2,3,4,5
7B	✓	7.3= SE 7.4= SE 2= SU 4= SU	7.3= pronunciation /w/, /v/, and /b/ 7.4= listen and practice the dialogue 2= interview your partner 4= Is there anything in the article you don't agree with?	7.3= PRONUNCIATION NOTES= THESE THREE SOUNDS CAN CAUSE SOME NATIONALITIES DIFFICULTIES BECAUSE OF L1 INTERFERENCE 7.4= MONITOR, HELPING AND CORRECTING 2= READ THE INTRODUCTION ALOUD 4= DO THIS AS AN OPEN CLASS QUESTION	7.3= 1,2 7.4= 1,2,3 2= 1,2,3,4 4= 1,2,3,4

7C	✓	7.7= SU 5= SU	7.7= sentence stress 5= plan your ideal summer vacation	7.7= SS LISTEN AND COPY THE RHYTHM 5= SS HAVE TO ACT AS THE TV PRESENTER AND INTERVIEW THE OTHERS	7.7= 1,2,3 5= 1,2,3,4,5
7D	✓	7.16= SE 4= SU	7.16= pronunciation /ʊ/, /u/, and /ʌ/ 4= predict the colleague's future	7.16= ELICIT THE WORDS AND SOUNDS. MAKE SURE THEY HEAR THE DIFFERENCE 4= POINT OUT THE USE OF <i>MAYBE</i> AS POSSIBILITY	7.16= 1,2 4= 1,2,3,4
Practical English- At a restaurant	✓	7= SU 7.18= SU 7.19= SU	7= pronunciation of words 7.18= listen and repeat the sentences. Copy the rhythm 7.19= identify who says each phrase	7= POINT OUT THE DIFFERENT PRONUNCIATION /kʌt/ AND /pʊt/ 7.18= PAUSE IF NECESSARY. ASK SS TO ROLE-PLAY 7.19= PAUSE AFTER EACH SENTENCE AND HAVE SS TO REPEAT.	7= 1,2,3 7.18= 1,2,3 7.19= 1,2,3
Review of chapter 7	✓	7= SU 7.20= SU 7.21= SU	7= Pronunciation- underline the word with a different sound and underline the stressed syllable 7.20= can you hear the difference? 7.21= can you hear the difference?	7= X 7.20= X 7.21= X	7= 1,2 7.20= 1,2 7.21= 1,2
8A	✓	8.1= SU 8.2= SE/SU 8.3= SU 8.4= SU	8.1= describe the picture 8.2= pronunciation /əɪ/, sentence stress 8.3= listen and repeat the sentences. Copy the rhythm 8.4= SS listen and try to guess the answers	8.1= FOCUS ON THE COMPARATIVE LANGUAGE 8.2= ELICIT THAT THE FINAL <i>-ER</i> IN ADJECTIVES ARE ALWAYS PRONOUNCED /əɪ/ 8.3= POINT OUT THAT <i>IS/ARE</i> AND <i>THAN</i> ARE NOT STRESSED 8.4= SS COMPARE IN PAIRS	8.1= 1,2,3,4 8.2= 1,2 8.3= 1,2,3 8.4= 1,2,3,4
8B	✓	8.5= SU 8.6= SU 4= SU 5= SU	8.5= pronunciation-consonant groups 8.6= pronunciation-consonant groups 4= SS ask each other questions 5= ask and answer questions about your country	8.5= SS LISTEN AND REPEAT 8.6= SS LISTEN AND REPEAT 4= MODEL AND DRILL PRONUNCIATION 5= TELL SS NOT WRITE THE SUPERLATIVES, BUT TO PRODUCE THEM ORALLY	8.5= 1,2,3 8.6= 1,2,3 4= 1,2,3 5= 1,2,3,4
8C	✓	1= SU 8.8= SU 8.9= SU	1= ask SS their opinion about the topic 8.8= listen and repeat the dialogue. Copy the rhythm 8.9= underline the stressed words	1= GET FEEDBACK 8.8= PLAY EACH LINE FOR SS TO REPEAT 8.9= SS UNDERLINE THE STRESSED WORDS	1= 1,2,3,4 8.8= 1,2,3 8.9= 1,2,3
8D	✓	1= SU 8.13= SU 8.14= SU 4= SU	1= SS say each two cities they would live and why 8.13= stressed syllable of adjectives and adverbs (listen and repeat) 8.14= stressed syllable of adjectives and adverbs (listen and repeat) 4= SS make sentences using comparative adjectives or adverbs	1= TELL SS TO REMEMBER THREE THINGS ABOUT EACH CITY 8.13= ADJECTIVES 8.14= ADVERBS 4= SS COMPARE IN PAIRS	1= 1,2,3,4 8.13= 1,2 8.14= 1,2,3 4= 1,2,3,4,5

Practical English-Going home	✓	8= SU 8.16= SU 8.17= SU	8= pronunciation of verb phrases 8.16= listen and repeat the sentences. Copy the rhythm 8.17= identify who says each phrase	8= CHECK THE PRONUNCIATION. MODEL AND DRILL 8.16= ENCOURAGE THEM TO REPEAT THE RHYTHM AND ENTONATION 8.17= FOCUS ON THE NOTE ABOUT <i>WILL</i>	8= 1,2,3 8.16= 1,2,3 8.17= 1,2,3
Review of chapter 8	✓	8= SU 8.18= SU	8= Pronunciation- underline the word with a different sound and underline the stressed syllable 8.18= can you hear the difference?	8= X 8.18= X	8= 1,2 8.18= 1,2
9A	✓	1= SU 9.2= SU 5= SU	1= SS interview each other 9.2= sentence stress. Listen and repeat the dialogue. Copy the rhythm 5= interview using <i>Have you ever been to...?</i>	1= FOCUS ON THE QUESTIONNAIRE 9.2= HELP SS TO GET THE RIGHT RHYTHM 5= BE CAREFUL TO ELICIT SHORT ANSWERS HERE	1= 1,2,3,4 9.2= 1,2,3 5= 1,2,3,4
9B	✓	1= SU 9.4= SE 5= SU	1= interview a partner with the questionnaire 9.4= pronunciation /ɪ/, /eɪ/, /ʌ/, /oo/, /ɔ/ 5= model and drill the two questions	1= ELICIT <i>EVER</i> 9.4= MAKE SURE SS DON'T PRONOUNCE THE <i>GH</i> IN <i>BOUGHT</i> AND <i>CAUGHT</i> 5= SS HELP WITH EXTRA INFORMATION	1= 1,2,3,4 9.4= 1,2,3 5= 1,2,3,4