

## O uso de técnicas para o ensino de pronúncia da língua inglesa The use of techniques for teaching English pronunciation

Felipe Santos dos Reis\*

---

**RESUMO:** Esta pesquisa qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 2003) tem por objetivo investigar as formas através das quais a pronúncia da língua inglesa é focalizada nas aulas de dois professores de uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande - PB. Os instrumentos utilizados com vistas à coleta de dados envolvem entrevistas semiestruturadas, observação e gravação em áudio das aulas, e notas de campo. Os resultados obtidos aqui indicam que a forma mais utilizada por esses professores a fim de abordar aspectos de pronúncia do inglês corresponde à técnica *escutar e imitar*, tal como apresentada por Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010), a qual é baseada numa abordagem implícita e depende da habilidade do aprendiz de ouvir e imitar o ritmo e os sons do inglês como L2.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inglês como L2. Ensino de pronúncia. Inteligibilidade. Práticas de ensino. Técnicas.

**ABSTRACT:** This ethnographic and qualitative research (ANDRÉ, 2003) aims to investigate the means by which the pronunciation of the English language is focused on by two teachers during their classes at a private language school in the city of Campina Grande (PB). The instruments used for data collection involve semi-structured interviews, observation and audio-recording of classes and field notes. The results obtained in this study indicate that the two participants taught the English pronunciation by using mostly the technique referred to as *listen and imitate*, as presented by Celce-Murcia, Brinton and Goodwin (2010), which is based on an implicit approach and depends on the ability of learners to listen and imitate the sounds of English as an L2.

**KEYWORDS:** English as an L2. Pronunciation teaching. Teaching practices. Intelligibility. Techniques.

---

### 1. Introdução

Desde a década de 1980, com a empreitada da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas, uma atenção renovada tem sido dispensada à pronúncia, uma vez que, como explanam Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010, p. 8), “[...] evidências tanto empíricas quanto incidentais indicam que há um nível limiar de pronúncia para falantes não nativos de inglês”<sup>1</sup>. Assim, de acordo com essas autoras, caso os aprendizes se encontrem abaixo desse nível limiar, eles poderão ter problemas de inteligibilidade, independentemente do grau de excelência que possam apresentar no nível léxico-gramatical. Deste modo, a premissa de que o propósito

---

\* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [feliperejs@gmail.com](mailto:feliperejs@gmail.com).

<sup>1</sup> “[...] both empirical and anecdotal evidence indicates there is a threshold level of pronunciation for nonnative speakers of English” (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 2010, p. 8).

primário da linguagem se refere à comunicação fez com que emergisse um enfoque revigorado na pronúncia no contexto de ensino de línguas atual, haja vista sua importância para a oralidade.

A respeito da capacidade do aprendiz de se comunicar, Tench (1981, p. 1) observa que, “se o objetivo geral de um aprendiz for conversar de forma inteligível com outras pessoas numa outra língua, uma pronúncia razoável é importante”<sup>2</sup>. Levando-se em conta o uso do adjetivo “razoável” para classificar o nível de pronúncia que os aprendizes de língua deveriam apresentar, é possível inferir que o teórico estabelece uma relação estreita entre uma pronúncia considerada razoável e uma pronúncia inteligível. Em virtude desse papel vital desempenhado pela pronúncia para uma comunicação oral eficaz envolvendo usuários não nativos de inglês, diversos teóricos sugerem que a pronúncia deva ser ensinada explicitamente em aulas de língua inglesa, incluindo desde aqueles estudiosos que sugerem a adoção de modelos nativos para o ensino de pronúncia, a exemplo de Tench (1981), Ward (1972) e Roach (2001), até aqueles que estabelecem a inteligibilidade como uma meta de aprendizagem mais pedagogicamente realista, tais como Celce-Murcia et al. (2010), Jenkins (2000) e Walker (2010).

Não obstante a importância atribuída por uma gama de teóricos ao ensino explícito de aspectos sonoros da língua inglesa, segundo Celce-Murcia et al. (2010), a pronúncia não foi adequadamente considerada no contexto da Abordagem Comunicativa, na medida em que seus proponentes não desenvolveram um conjunto concorde de estratégias que pudessem ser utilizadas pelos professores a fim de ensiná-la de modo compatível com as premissas que norteiam a abordagem da língua como comunicação.

Em face de tal problemática, Celce-Murcia et al. (2010) esclarecem que os professores e os fomentadores de materiais didáticos, em busca de formas adequadas para ensinar comunicativamente a pronúncia do inglês,

[...] decidiram que direcionar a maior parte de suas energias para ensinar aspectos suprasegmentais da língua (i.e., ritmo, acentuação e entoação) num contexto discursivo era a forma mais favorável de organizar um curso de pronúncia em curto prazo para falantes não nativos (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 11)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> “If a learner’s general aim is to talk intelligibly to others in another language, a reasonable pronunciation is important” (TENCH, 1981, p. 1).

<sup>3</sup> “They decided that directing most of their energy to teaching suprasegmental features of language (i.e., rhythm, stress and intonation) in a discourse context was the optimal way to organize a short-term pronunciation course for nonnative speakers” (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 11).

Contudo, as autoras indicam que há sinais de que o ensino de pronúncia esteja se afastando desse debate sobre os aspectos segmentais em oposição aos prosódicos e, com isso, esteja adotando uma perspectiva mais equilibrada, a qual reconhece que a comunicação oral pode sofrer impactos negativos a partir da inabilidade dos falantes não nativos de distinguir não apenas certos aspectos suprasegmentais, mas também os segmentos, que também apresentam uma alta carga funcional (CELCE-MURCIA et al., 2010), sendo essenciais na diferenciação de pares mínimos, por exemplo.

Diante do exposto, tencionamos investigar essa problemática relacionada à falta de consenso quanto aos procedimentos metodológicos que poderiam ser usados pelos professores para ensinar comunicativamente a pronúncia do inglês. Mais especificamente, este estudo almeja responder à seguinte pergunta: de que forma a pronúncia da língua inglesa é abordada nas aulas de dois professores de uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande?

## 2. Pressupostos teóricos

Apresentaremos, nesta seção, algumas técnicas e estratégias pedagógicas sugeridas por alguns autores com vistas ao ensino da pronúncia do inglês. Mais precisamente, exporemos aqui as formas de ensinar a pronúncia descritas por Tench (1981) e por Celce-Murcia et al. (2010).

Tench (1981) defende a imitação como sendo uma estratégia básica no processo de ensino-aprendizagem da pronúncia do inglês tanto para aprendizes iniciantes como para avançados. De acordo com o autor, “[o] aprendiz precisa ser capaz de imitar a pronúncia do professor de expressões inteiras em contexto, imitando não apenas os aspectos de consoantes, vogais e ditongos, mas de ritmo e entoação também” (TENCH, 1981, p. 21)<sup>4</sup>.

Percebemos que as técnicas descritas por Tench (1981) estão relacionadas a problemas que os aprendizes possam ter em relação a determinados aspectos de pronúncia do inglês. No que concerne aos aspectos prosódicos, Tench (1981) propõe quatro estratégias de correção. O autor explica, por exemplo, que, se as respostas dadas pelos alunos apresentarem problemas quanto à colocação do acento na palavra, então o professor pode corrigi-lo batendo levemente o ar com os dedos. Se o problema estiver relacionado à entoação, o professor pode corrigir o aprendiz de três formas: (1) gesticulando os contornos entoacionais fluidamente com a mão;

---

<sup>4</sup> “The learner needs to be able to imitate the teacher’s pronunciation of whole utterances in context, imitating not only the features of consonants, vowels and diphthongs, but rhythm and intonation too” (TENCH, 1981, p. 21).

(2) sinalizando com a cabeça; ou (3) desenhando no quadro uma linha que represente a cadência da expressão.

No que se refere a problemas com as vogais e as consoantes do inglês, Tench (1981) propõe o uso de quatro técnicas que visam à solução de produções imprecisas no nível segmental, quais sejam:

a) *Demonstração*: corresponde a uma técnica que enfatiza a forma como uma consoante deve ser produzida por meio de uma articulação exagerada da mesma. Para tanto, o som deve ser inicialmente focalizado de modo isolado. Uma vez que o professor demonstre a forma como o fone deve ser articulado, os alunos o imitam individualmente ou em coro. Em seguida, o professor deve usar o som crucial no contexto de algum vocábulo, introduzindo paulatinamente os outros fones que formam a palavra selecionada;

b) *Associação*: diz respeito a uma técnica que pode ser utilizada pelo professor quando a demonstração não for possível de ser executada. Como a própria nomenclatura sugere, o uso de tal técnica põe em foco as similaridades articulatórias entre duas ou mais consoantes. Os fonemas /v/ e /f/, por exemplo, podem ser associados quanto ao ponto de articulação. O professor pode chamar a atenção dos aprendizes para os eventuais problemas que a substituição de uma fricativa labiodental pela outra pode provocar, como no caso do vocábulo “*very*”, por exemplo, que, se for produzido com a contrapartida surda, geraria outra palavra, i.e., “*ferry*”;

c) *Explicação*: a demonstração e a associação podem vir acompanhadas de explicações sobre como determinados sons devem ser articulados. Tench (1981) sugere que as explicações sejam dadas na língua nativa dos aprendizes que se encontrem em estágios iniciais, mas em inglês para aqueles aprendizes de níveis mais avançados. O autor ainda recomenda o uso de diagramas e subsídios visuais como forma de suplementar as explicações;

d) *Discriminação*: diz respeito a um procedimento através do qual os aprendizes são levados à percepção de uma dada articulação como estando associada a uma determinada vogal do inglês. A discriminação pode ser realizada com o uso de exercícios envolvendo pares mínimos, que fazem parte de outra técnica exposta por Celce-Murcia et al. (2010), a qual será detalhada mais adiante. Por meio da discriminação, os alunos ouvem as produções [pɔ:t] e [pɒt], por exemplo, e as associam aos vocábulos “*port*” e “*pot*”, respectivamente. A fim de conduzir esse procedimento de discriminação, o professor pode fazer uso de subsídios visuais, como imagens representativas dos vocábulos, por exemplo. Tench (1981) ainda explica que o

treinamento dos ouvidos precisa vir seguido de práticas de articulação, acompanhadas da demonstração, da associação, de explicações e também de subsídios visuais quando necessário.

Como é possível observar, algumas dessas atividades são bastante comuns, ao invés de inovadoras ou mesmo restritas ao ensino de pronúncia. Muitas delas dependem do conhecimento do professor acerca de questões relacionadas à fonética articulatória, como no caso de algumas atividades propostas para o ensino das consoantes, ou à fonêmica, como os contrastes de sons em exercícios com pares mínimos.

Já Celce-Murcia et al. (2010) fornecem uma lista com 10 tipos de técnicas e materiais que foram – e continuam sendo – utilizados por professores em sala de aula para ensinar a pronúncia da língua inglesa:

- a) *Escutar e imitar*: se refere a uma técnica de ensino em que, como os próprios verbos que designam a técnica em questão sugerem, os aprendizes ouvem um modelo fornecido pelo professor e o repetem ou imitam. Com o avanço tecnológico da contemporaneidade, tal técnica tem sido aplicada com o auxílio de gravações em áudio, vídeos ou laboratórios de língua;
- b) *Treinamento fonético*: diz respeito ao uso de descrições e diagramas articulatórios, e do alfabeto fonético através de atividades trazendo transcrições fonéticas ou leitura de passagens foneticamente transcritas, por exemplo;
- c) *Exercícios com pares mínimos*<sup>5</sup>: técnica que foi introduzida durante o que Celce-Murcia et. al. (2010) chamam de “era audiolingual”<sup>6</sup>, com vistas a auxiliar os aprendizes na distinção de sons semelhantes ou problemáticos da língua-alvo através da discriminação oral dos contrastes fonêmicos<sup>7</sup> ou da prática de fala. Esse tipo de treinamento, como explicam as autoras, inicia-se tipicamente no nível do vocábulo e então avança para o nível da sentença;
- d) *Pares mínimos contextualizados*: durante a Abordagem Cognitivista<sup>8</sup>, o exercício com pares mínimos sofreu críticas quanto à forma descontextualizada através da qual o treinamento

---

<sup>5</sup> Um par mínimo envolve duas palavras que se diferem lexicalmente uma da outra com base numa diferença em um único fonema, a exemplo de *three* e *tree* (CRUZ, 2005).

<sup>6</sup> A “era audiolingual” se refere às décadas de 1940 e 1950, quando o audiolingualismo foi desenvolvido nos EUA como um método de ensino de línguas.

<sup>7</sup> Celce-Murcia et al. (2010) utilizam o termo ‘fonêmica’, que “tem sido reservado para os trabalhos dos estruturalistas americanos, seguidores de K. L. Pike” (CAGLIARI, 2002, p. 19). Assim, o termo ‘fonologia’ é usado pelos pesquisadores inseridos em tal contexto teórico de forma mais abrangente, compreendendo as contribuições de estudos europeus, por exemplo (CAGLIARI, 2002).

<sup>8</sup> A Abordagem Cognitivista concebia a língua como um comportamento governado por regras, ao invés de enxergá-la como uma formação de hábito (CELCE-MURCIA et al., 2010).

era realizado. Essa técnica passou, portanto, a contar com o estabelecimento de um contexto, a partir do qual os aprendizes deveriam selecionar o item correto do par mínimo;

e) *Subsídios visuais*: dispositivos utilizados por professores para descrever o modo como os sons são produzidos e articulados, a exemplo de gráficos de cores e sons, e figuras;

f) *Trava-línguas*<sup>9</sup>: técnica descrita por Celce-Murcia et al. (2010) como sendo vinculada a estratégias de correção de fala para falantes nativos;

g) *Exercícios de aproximação evolucionários*: técnica sugerida por estudos em aquisição de primeira língua, em que os aprendizes são encorajados a seguir os passos que muitas crianças falantes nativas de inglês percorrem enquanto adquirem os sons de sua língua nativa. Portanto, os aprendizes devem ser incentivados a produzir os fones que são mais facilmente adquiridos e produzidos pelas crianças;

h) *Prática de troca de vogais e de acentuação relacionada pela afixação*: prática relacionada a uma técnica através da qual o professor enfatiza a natureza regular das trocas de sons das vogais e de acento em palavras etimologicamente relacionadas, a fim de instigar a percepção do aprendiz quanto a tal regularidade. Um exemplo desse tipo de prática pode incluir a diferença quanto à sílaba que deva ser acentuada em PHOtograph e em phoTOGraphy, por exemplo;

i) *Leitura em voz alta / recitação*: leitura em voz alta de passagens escritas como forma de fazer com que os aprendizes pratiquem aspectos fonológicos relacionados à acentuação, à entoação ou ao ritmo.

j) *Gravações das produções dos aprendizes*: gravação em áudio ou vídeo de falas espontâneas ou ensaiadas, de conversas livres e de atividades envolvendo a interpretação de papéis.

Todos esses tipos de técnicas pedagógicas e de materiais de prática listados por Celce-Murcia et al. (2010) exploram aspectos de pronúncia ora num nível segmental, ora num nível suprasegmental. Os sete primeiros itens, por exemplo, podem ser utilizados em sala de aula como forma de focalizar a produção de segmentos específicos, ao passo que os três últimos

---

<sup>9</sup> Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, *trava-língua* se refere a um “[e]xercício oral que consiste em articular, com rapidez e sem enganos, frases ou sequências de palavras com segmentos difíceis de pronunciar (ex.: *três tristes tigres*)” (PRIBERAM, 2016).

itens da lista estão mais relacionados à prática de aspectos prosódicos, como a acentuação, a entoação e o ritmo.

### 3. Metodologia

A pesquisa desenvolvida aqui é caracterizada por ser de base etnográfica e de natureza qualitativa, devido ao caráter observacional dos métodos de coleta de dados, bem como à natureza interpretativista referente à análise desses dados. Segundo André (2003, p. 27), a etnografia diz respeito a “[...] um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. O interesse atual de linguistas e estudiosos da educação por esse método de pesquisa surgiu, sobretudo, a partir da crescente percepção, por parte desses pesquisadores, acerca da “importância de se estudar o comportamento no seu contexto social” (CANÇADO, 1994, p. 56). Assim, os dados capturados para compor nosso *corpus* de análise foram coletados no contexto de uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande – PB.

Participaram deste estudo dois professores de inglês como L2: um deles, do sexo masculino, tinha 23 anos no período em que os dados estavam sendo coletados e era graduando do Curso de Licenciatura Plena em Letras, habilitação língua inglesa, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Esse participante será designado aqui *Professor*. Já a segunda participante, do sexo feminino, tinha 37 anos e já havia obtido o grau de licenciada em Letras há dez anos pelo mesmo curso. Essa participante será referida aqui como *Professora*.

Três instrumentos foram utilizados para a coleta de dados, quais sejam: (1) gravação em áudio das aulas dos dois professores; (2) entrevistas semiestruturadas; e (3) notas de campo. Analisaremos dados capturados em quatro aulas, duas delas dadas pelo Professor para uma turma do estágio *Upper I*<sup>10</sup> e duas aulas ministradas pela Professora para uma turma do nível *Advanced II*, que é um estágio anterior ao *Upper I*. Como é possível perceber, as aulas gravadas foram dadas para aprendizes em dois níveis considerados avançados na escola investigada.

O grau de formalidade das entrevistas realizadas aqui se enquadra na classificação de “semiestruturada”, com base nos critérios propostos por Nunan (2003), uma vez que, através do contato prévio com os dados transcritos, buscamos obter informações sobre a prática dos professores investigados, sem a necessidade do uso de um esquema rígido de perguntas. Ademais, a própria escolha por conduzir uma entrevista semiestruturada se deveu mesmo à

---

<sup>10</sup> Os estágios referentes ao curso de inglês da escola em questão são: *Basic I*, *Basic II*, *Intermediate I*, *Intermediate II*, *Advanced I*, *Advanced II*, *Upper I*, *Upper II*, *Fluency I* e *Fluency II*.

flexibilidade intrínseca a esse tipo de entrevista, que, exatamente por conta de sua maleabilidade, tem sido utilizada por uma gama de pesquisadores, principalmente aqueles cujo trabalho se insere na tradição de pesquisas interpretativistas (NUNAN, 2003), como é o caso do presente estudo.

O emprego desses três instrumentos de coleta permitiu a triangulação dos nossos dados, que, segundo Cançado (1994), diz respeito a um recurso de análise profícuo, dado que o uso de diversos instrumentos de coleta permite verificar “o caráter real das observações” (CANÇADO, 1994, p. 58). Assim, utilizamos três instrumentos de coleta de dados como forma de conferir maior confiabilidade aos registros obtidos aqui (CANÇADO, 1994).

#### 4. Resultados

Levando-se em conta o fato de que os dois professores investigados utilizaram o Livro Didático (doravante, LD) *New English File – Intermediate Student’s Book*, de Oxenden e Latham-Koenig (2006), o tempo inteiro durante as aulas gravadas, a fim de correlacionarmos, em nossa análise, os dados do Professor com os da Professora, selecionamos excertos envolvendo atividades que apresentassem aspectos de pronúncia semelhantes para os dois participantes. Deste modo, agruparemos as atividades de pronúncia em duas categorias, quais sejam: segmentos e suprasegmentos. Por conseguinte, esta seção será dividida em duas subseções, nas quais analisaremos os trechos dos professores separadamente, de acordo com a natureza dos aspectos de pronúncia explorados nas atividades.

Os dados foram transcritos com base nas normas estabelecidas pelo “Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta” (Projeto NURC), tal como proposto por Dionísio (2006), bem como nas convenções Allwright e Bailey (1991)<sup>11</sup>.

##### 4.1 Segmentos

De acordo com Roach (2001), o termo “segmento” é usado na fonética para se referir aos sons da fala humana que podem ser classificados de acordo com uma distinção básica entre

---

<sup>11</sup> Os símbolos utilizados nesta análise incluem: **PA** e **PB** = Professor A e Professora B; **M1**, **M2**, **M3** e **M4** = Alunos identificados; **F1**, **F2** e **F3** = Alunas identificadas; **LLL** = Vários alunos ao mesmo tempo; **LLL** = Alunos em coro; ... = Pausas; **X** = Palavra incompreensível; **XXX** = Frase incompreensível; (( )) = Comentário do transcritor; “ ” = Algo que foi lido, e não falado espontaneamente; : = Alongamento de vogal (pequeno); :: = Alongamento de vogal (médio); ::: = Alongamento de vogal (grande); | = Superposição de vozes; || = Simultaneidade de vozes; / = Truncamento de palavras ou desvios sintáticos; - = Silabação; **MAIÚSCULAS** = Ênfase; ? = Interrogação; e **Negrito** = Vocábulos transcritos foneticamente.

sons vocálicos e consonantais. Embora haja uma problemática teórica no que concerne a essa distinção entre vogais e consoantes (ROACH, 2001; CRUTTENDEN, 2001), coadunamos com Pennington (1996) quando a autora esclarece que as vogais podem ser diferenciadas das consoantes por terem uma articulação relativamente mais aberta, de modo tal que não há obstrução ou constrição quando a corrente de ar escapa centralmente pela cavidade oral.

Levando-se em consideração a divisão dos segmentos entre vogais e consoantes, a atividade que analisaremos do Professor focaliza a pronúncia do artigo “*the*” com foco na fricativa dental sonora /ð/, mais especificamente, enquanto a atividade conduzida pela Professora explora os ditongos /ei/ e /ai/. Assim, uma das atividades focaliza sons consonantais, ao passo que a outra aborda sons vocálicos.

#### 4.1.1 Segmentos abordados pelo Professor

Apresentaremos a atividade realizada pelo Professor dividindo-a em duas partes, a fim de que possamos discutir mais pormenorizadamente como os trechos atendem aos nossos objetivos. A atividade de pronúncia proposta no LD (ver Anexo 1) focaliza não apenas a pronúncia das fricativas dentais, mas também a acentuação frasal. Contudo, o Professor não realiza em sala a parte da atividade com foco em tal aspecto suprasegmental. Levando-se em conta essa opção do participante em trabalhar apenas o processo fonatório das fricativas dentais do inglês, a atividade foi enquadrada aqui como estando relacionada a segmentos.

O Professor introduz a atividade de pronúncia sobre as fricativas dentais fornecendo explicações de natureza fonética, tendo em vista que lança mão de descrições articulatórias como forma de ressaltar a oposição referente ao processo fonatório da fricativa dental surda /θ/ e da sonora /ð/. Eis o trecho referente à primeira parte da atividade:

- 1 PA: ((o professor havia escrito na lousa os símbolos fonéticos relacionados às fricativas  
2 dentais do inglês)) what are you looking?  
3 M1: I'm looking for the page onde tem os fonemas...  
4 PA: hum... a::h ok...  
5 F3: XXX  
6 PA: ok I want to/ to say something about these that is called voiced and voiceless...  
7 VOICED... and VOICELESS... let's do this E:::RM...  
8 M1: XXX ((F3 ri))  
9 PA: what? oh COME ON... just be silent for a moment/ XXX... ((F3 ri novamente)) take...  
10 our hands/ take your hands... ((risos)) put it on your throats/ on you::r necks ok? and you're  
11 going to pronounce some words here... I want you to pronounce the wor:::d... **THE** [ðə]  
12 LLL: THE THE  
13 PA: THE... ok? now I want you to pronounce the wo::rd... **THINK** [θɪŋk]  
14 LLL: THINK THINK  
15 PA: THINK  
16 LLL: THINK  
17 PA: XXX... in one you can't feel it your/ your vocal cords vibing/ vibing não/ shaking...  
18 right? did you feel it?... when you say THE... THE  
19 LLL: THE  
20 PA: you can feel it... shaking... XXX... which means that it i::s voiced... when you say... let  
21 me think... THOUGHT... THOUGHT... you CAN'T feel it... which means it's...  
22 voiceless... both are realizations of the <th> sound... but one it is voiced and another it is  
23 voiceless so we have DIFFERENT transcriptions for them... one is for voiced and another is  
24 voiceless... VOICED... let me check which one is for voiced... THE/ the voiced... voiceless  
25 ((apontando na lousa))... ok?  
26 M1: ok

Como podemos observar no trecho transcrito, o Professor escreve na lousa os símbolos fonéticos da fricativa dental surda /θ/ e da sonora /ð/, e então realiza um treinamento fonético com os aprendizes a fim de explicar a questão do vozeamento, característica esta que distingue a fricativa vozeada da desvozeada. Para tanto, ele solicita que os alunos ponham a mão no pescoço para que, assim, percebam a vibração das cordas vocais na produção da consoante sonora, bem como a ausência de vibração na pronúncia de sua contrapartida surda. Percebemos que, neste momento, o professor faz uso de uma técnica denominada por Tench (1981) como “associação”. O uso de tal técnica para estimular a percepção dos aprendizes quanto à sonoridade diferente que as fricativas dentais apresentam uma em relação à outra pode ter sido comprometida em virtude da presença das vogais [i] e [ə] que seguem esses sons consonantais. Consideramos que a produção das consoantes fora de contexto, ou seja, em isolamento, poderia apresentar resultados mais eficazes na percepção dos aprendizes quanto ao vozeamento ou falta de vozeamento das pregas vocais na produção desses fones.

A associação pode ser usada por professores quando a demonstração por si só não soluciona eventuais problemas na produção de consoantes ou vogais. Mais especificamente, o

som deve ser isolado e, então, contrastado com outros sons a fim de realçar aspectos semelhantes ou mesmo opostos. De acordo com Tench (1981, p. 44):

O vozeamento de /v, d, z, ʒ/ pode ser enfatizado por meio da associação de /v/ com /f/, etc., alternando cada um ao ativar o vozeamento e desativá-lo; a voz pode ser ouvida claramente com as mãos em forma de copo sobre os ouvidos, e pode ser sentida pressionando o dedo sobre o pomo de adão (TENCH, 1981, p. 44)<sup>12</sup>.

A fim de realçar o contraste sonoro-surdo das fricativas dentais /θ/ e /ð/, o professor faz com que os alunos sintam essa alternância, tal como proposto pelo autor, associando-as no contexto dos vocábulos “*the*” e “*think*” (linhas 11 e 13). De fato, quando questionado sobre os motivos que o levaram a realizar tal treinamento fonético em sala, o professor nos deu a seguinte resposta:

PA: sem dúvidas, ajuda, né?... é interessante, porque a gente realiza esses sons em nossa língua-mãe, e ninguém se dá conta... né?... por exemplo, o <v> e o <f>... é de forma natural, mas quando a gente vai para uma língua estrangeira... eles não/ muitas vezes... obviamente eles escutando, eles percebem... quando eles estão escutando, mas quando eles estão realizando, né, a/a pronúncia da palavra... para ELES é de forma correta... então eu acho que esse mecanismo ajuda eles, mais que VEREM, a SENTIREM me::smo como é que funciona a articulação... eu acho que ajuda... eu acho que é interessante...

Vemos, então, que o comentário do Professor está em consonância com a proposta de Tench (1981) quanto à associação, na medida em que evidencia como o toque no pescoço corresponde a um mecanismo que o participante acredita instigar a percepção, por parte dos aprendizes, da (falta de) vibração das pregas vocais.

O uso de símbolos fonéticos para explicar os sons cruciais já faz parte da própria atividade, uma vez que todas as atividades de pronúncia do livro que envolvem segmentos trazem os símbolos fonéticos dos sons explorados. Contudo, o Professor ainda lança mão de outro recurso para o treinamento fonético das fricativas dentais, designadamente a descrição articulatória. Portanto, a forma através da qual o professor focaliza a pronúncia desses dois sons, no trecho sob análise, está relacionada também à técnica designada por Celce-Murcia et

---

<sup>12</sup> “The voicing of /v, d, z, ʒ/ can be pointed out by associating /v/ with /f/, etc, alternating each by switching voice on and off; voice can be heard clearly by cupping hands over ear, and can be felt by pressing a finger against the Adam’s apple” (TENCH, 1981, p. 44).

al. (2010) como “treinamento fonético”, uma vez que ele faz uso de símbolos pertencentes ao alfabeto fonético e, ademais, fornece explicações provenientes da fonética articulatória.

É possível perceber também que, em diversos momentos (linhas 11, 13, 15 e 18), o professor recorre à técnica denominada “escutar e imitar” por Celce-Murcia et al. (2010), na medida em que ele fornece o modelo da pronúncia dos vocábulos “*the*” e “*think*” para que os alunos ouçam e, então, repitam.

Identificamos, portanto, que o Professor aborda a pronúncia nessa primeira parte da atividade fazendo o uso de três técnicas propostas na literatura: as técnicas “escutar e imitar”, e “treinamento fonético”, tais como descritas por Celce-Murcia et al. (2010), bem como a “associação”, tal como apresentada por Tench (1981). Convém salientar ainda que há uma correlação, no trecho analisado, entre o treinamento fonético e a associação, na medida em que a associação entre /θ/ e /ð/ foi realizada através de descrições articulatórias, que fazem parte do treinamento fonético.

Vejamos, nas linhas 27 a 46 do excerto seguinte, como ocorreu a segunda parte da atividade envolvendo segmentos:

- 27 PA: XXX... let's take a look at point 'b' ((professor pula o exercício 'a', que corresponde a  
 28 um ditado))... “listen and repeat the phrases... when is **THE** pronounced [ðə]? How is it  
 29 pronounced in the other phrases? **HOW** is it pronounced in the other phrases?”... “**the** [ðə]  
 30 shop... **the** [ði:] address... **the** [ði:] owner... **the** [ðə] sun... **the** [ði:] engineer... **the** [ðə]  
 31 world”... did you notice the difference? “**THE** [ðə] shop... **THE** [ði:] address... **THE** [ði:]  
 32 owner... **THE** [ðə] sun... **THE** [ði:] engineer... **THE** [ðə] world”  
 33 M1: yes... **the** [ði:] and **the** [ðə]  
 34 PA: **THE** [ði:] and **THE** [ðə]... when I use one and when I use another? [ðə] [ðə]... [ði:] [ðə]  
 35 [ði:]... ok? when I use one and when I use another? which one I use for example... **THE** [ðə]  
 36 answer or **THE** [ði:] answer?  
 37 LLL: **THE** [ði:] answer  
 38 PA: why **THE** [ði:] answer?  
 39 M1: because the other word starts with a **vowel** ['vəʊəʊ]  
 40 PA: **VOWel** ['vəʊəʊ]  
 41 M1: **vowel** ['vəʊəʊ]...  
 42 PA: **vowEL** ['vəʊəʊ]  
 43 M1: **vowel** ['vəʊəʊ]  
 44 PA: **vowel** ['vəʊəʊ] ((professor escreve a palavra crucial na lousa))... I want to finish just this  
 45 exercise here/ exercise three:... on page seventy three... **SO** we can talk about your  
 46 homework OK? “reading and speaking”...

Ao realizar o exercício “b”, o Professor não faz uso do áudio, fornecendo ele próprio o modelo de pronúncia para os aprendizes (linhas 29-32). Consideramos que o professor realiza o exercício em questão lançando mão da técnica “escutar e imitar”, ainda que não tenha pedido

para que os alunos repetissem as expressões que ele estava produzindo com o artigo “*the*”. No entanto, para responder à pergunta que o professor faz sobre a pronúncia do artigo definido antes do vocábulo “*answer*” (linha 37), os alunos precisariam ter percebido que ele pronunciou o artigo como [ðə] antes de consoantes e como [ði:] antes de vogais. Assim, a resposta dada pelos alunos em coro pode ser considerada uma repetição do que ouviram anteriormente (linha 37). Com efeito, ao perguntar por que os alunos haviam concluído que a resposta à sua pergunta era “[ði:] *answer*” (linha 38), M1 explica que se deve ao fato de que a palavra seguinte começa com uma vogal (linha 39).

As linhas 42 e 43 do excerto mostram que professor percebe um desvio de pronúncia na resposta de M1 e corrige prontamente o aprendiz, que produz o vocábulo “*vowel*” como [ˈvoʊeʊ], substituindo mais salientemente o ditongo /aʊ/ por /oʊ/. Para tanto, ele também faz uso da técnica “escutar e imitar”, tendo em vista que fornece o modelo da pronúncia que considera correta do termo crucial, de modo tal que M1 sentiu-se instado a repetir “*vowel*” da forma como o professor havia demonstrado. Porém, ao repetir “*vowel*” com o ditongo [aʊ], o aprendiz permanece produzindo outro desvio que leva o Professor corrigi-lo novamente: M1 continuou substituindo a vogal central médio-alta não arredondada /ə/ (CRISTÓFARO-SILVA, 2005), também conhecida como *schwa*, pela vogal anterior médio-baixa não arredondada /ɛ/, além de produzir [ʊ] ao invés de [ɪ], já que a vocalização da lateral em coda silábica é um fenômeno bastante comum no Português Brasileiro (PB), embora, no inglês, essa consoante seja velarizada. Novamente, o Professor faz uso da técnica “escutar e imitar”, que tem como base a repetição, para corrigir M1.

Em suma, percebemos que, nessa segunda parte da atividade, o Professor lança mão da técnica “escutar e imitar” a fim de focalizar aspectos de pronúncia relativos não apenas às fricativas dentais, mas também aos sons vocálicos. Apresentaremos, a seguir, os trechos referentes à atividade de pronúncia com foco em segmentos que a Professora realizou em sala.

#### 4.1.2 Segmentos abordados pela Professora

Apresentaremos a atividade sobre a pronúncia de *-eigh*, *-aigh*, *-igh* (ver Anexo 2) em duas partes. Eis o trecho referente à primeira, em que a Professora corrige o primeiro exercício da atividade, após ter reproduzido o áudio para que os alunos ouvissem e, com isso, verificassem suas respostas quanto ao preenchimento das colunas encabeçadas com os ditongos /eɪ/ e /aɪ/:

47 PB: ok, people? in his EIGHTies... ((escrevendo na lousa as palavras)) NEIGHbour...  
 48 overWEIGHT... STRAIGHT... and WEIGH... can you repeat that for me? in his EIGHTies...  
 49 LLL: in his EIGHTies...  
 50 PB: NEIGHBOUR...  
 51 LLL: NEIGHBOUR...  
 52 PB: OVERWEIGHT  
 53 LLL: OVERWEIGHT  
 54 PB: STRAIGHT  
 55 LLL: STRAIGHT  
 56 PB: WEIGH  
 57 LLL: WEIGH  
 58 PB: you see::/ every time you see these wor/ these LETters... ((a professora escreve na lousa  
 59 a combinação de letras <gh>)) in between the WORDS... you don't pronounce them... not  
 60 even at the E::ND... you don't pronounce them... right? you don't/ you say **WEIGH** [wei]...  
 61 **WEIGH** [wei]... ALRIGHT? it's **OVERWEIGHT** [oʊvə'weɪt] and **STRAIGHT** [stɹaɪt]...  
 62 it's like... you don't even have any of these letters there... ((apontando para a combinação de  
 63 letras escrita na lousa)) just to complicate that a lot, right? so:: let's listen to the second... how  
 64 to prONOUNCE them... ((a professora pressiona o "play" novamente))

Podemos constatar, nesse trecho, que, logo após reproduzir o áudio para que os alunos pudessem conferir se haviam preenchido as colunas dos ditongos /ei/ e /ai/ corretamente, a Professora corrige o exercício fazendo uso da técnica “escutar e imitar”, uma vez que pede para que os alunos repitam os vocábulos, cujo modelo de pronúncia ela própria fornece (linhas 47-57). Logo em seguida, a Professora esclarece que a combinação das letras <gh> não é pronunciada nem no meio das palavras, nem no final delas (linhas 58-63), explicação esta que inferimos ter tido como base apenas os vocábulos da atividade, já que há palavras em que tal combinação pode ser pronunciada como [f] (*enough*), como [g] (*ghost*) ou ainda como [p] (*hiccough*), por exemplo.

Verifiquemos a segunda parte da atividade, em que a Professora realiza um exercício em que os alunos ouvem quatro sentenças para, então, praticar dizê-las em voz alta:

- 98 PA: vocês pegaram? did you get it?  
 99 LLL: yes  
 100 PA: so:: how do we use/ how do we form the question tags?... how do we FORM the question  
 101 tags?... if the sentence is... affirmative?  
 102 F2: the question is negative  
 103 PA: and if the statement is negative?  
 104 F2: the question is affirmative  
 105 PA: ok... now we're gonna do an activity about pronunciation and speaking... "intonation in  
 106 question tags"... listen and complete the dialogue between a policeman and a suspect ok?  
 107 just... five words missing... ((professor reproduz a faixa 7.9 do disco que acompanha o LD))  
 108 PA: ok? so::... "your surname's james... JONES... your surname's jones"...  
 109 F2: "isn't it?"  
 110 PA: "ISN'T IT? yes it is... and you're twenty-seven"...  
 111 F4: "aren't you?"  
 112 PA: "yes that's right... you weren't... at home last night at eight"...  
 113 F4: ["were you?"  
 114 M3: ["were you?"  
 115 PA: "were you? no I WASN'T... I was at the pub... but you don't have any witnesses"...  
 116 M3: "do you?"  
 117 PA: "yes I do... my brother was with me... your brother wasn't with you"...  
 118 F2: "was he?"  
 119 PA: ok? ((o professor pula a atividade 3B, que solicita aos alunos que ouçam e repitam as  
 120 frases copiando o ritmo e a entoação)) now we're gonna study grammar... indirect  
 121 questions... I have a QUESTION for you... it's at the book er... "do you like reading  
 122 detective stories or watching detective films... or tv seřies?"  
 123 F2: I do  
 124 PA: what type?  
 125 F2: er...  
 126 PA: no... the type is detective I want the name of the book...  
 127 F2: er... the books erm... sherlock holmes...  
 128 PA: you like it?  
 129 F2: I love it... a:::nd fringe  
 130 PA: yeah fringe...

Percebemos que esse exercício apresenta um nível contextualizado de prática de linguagem, pois que os ditongos são explorados em quatro sentenças, ao invés de serem abordados de forma isolada ou em palavras fora de contexto. Este exercício foi amplamente conduzido através do uso da técnica "escutar e imitar". Todavia, diferentemente dos outros trechos discutidos anteriormente, o modelo de pronúncia, neste excerto, não é fornecido pela própria professora, mas, sim, pelo áudio, que traz vozes de falantes nativos de RP. Isso está em consonância com o comentário tecido por Celce-Murcia et al. (2010) sobre como a técnica de ensino de pronúncia designada "escutar e imitar" tem sido intensificada pelo avanço tecnológico, passando a contar com uso de gravadores, laboratórios de língua, etc.

Notamos também que não foram fornecidas explicações ou comentários sobre as quatro frases trazidas no material em áudio. Assim, o ensino de pronúncia está, nesta segunda parte da

atividade, fundamentado numa abordagem intuitivo-imitativa, a qual depende da habilidade do aprendiz de ouvir e imitar o ritmo e os sons da língua-alvo, sem o auxílio de qualquer tipo de intervenção que forneça informações explícitas sobre aspectos fonéticos e fonológicos do inglês (CELCE-MURCIA et al., 2010).

Ao invés de focalizar mais pormenorizadamente a pronúncia, verificamos que houve uma atenção, por parte da Professora, para com questões lexicais. Nas linhas 75-76, por exemplo, a participante explica a uma aluna o significado do advérbio “*slightly*”. O mesmo ocorre com o vocábulo “*eyesight*”, nas linhas 83-91, e “*tight*”, nas linhas 96-102. A professora, portanto, mescla o exercício de pronúncia com esclarecimentos acerca do significado de certas palavras, as quais poderiam ter sido focadas antes de se dar início à prática das sentenças. Isso nos leva a questionar se os aprendizes atentaram, de fato, para a pronúncia ou se apenas repetiram as sentenças solicitadas e estudaram vocabulário.

Os quatro excertos analisados mostram os participantes trabalhando segmentos em suas aulas de inglês, mais exatamente, as fricativas dentais /θ/ e /ð/ e os ditongos /eɪ/ e /aɪ/. Na subseção seguinte, o foco recai sobre atividades conduzidas pelos professores que tratam de aspectos suprasegmentais do inglês.

## 4.2 Suprasegmentos

Gravamos em áudio duas atividades propostas pelo LD envolvendo aspectos suprasegmentais do inglês. Cada professor, portanto, realizou uma dessas atividades.

### 4.2.1 Suprasegmentos abordados pelo Professor

Eis o excerto referente à atividade de pronúncia que o Professor conduziu em sala, a qual está relacionada à entoação em perguntas de confirmação (ver Anexo 3):

- 98 PA: vocês pegaram? did you get it?  
 99 LLL: yes  
 100 PA: so:: how do we use/ how do we form the question tags?... how do we FORM the question  
 101 tags?... if the sentence is... affirmative?  
 102 F2: the question is negative  
 103 PA: and if the statement is negative?  
 104 F2: the question is affirmative  
 105 PA: ok... now we're gonna do an activity about pronunciation and speaking... "intonation in  
 106 question tags"... listen and complete the dialogue between a policeman and a suspect ok?  
 107 just... five words missing... ((professor reproduz a faixa 7.9 do disco que acompanha o LD))  
 108 PA: ok? so::... "your surname's james... JONES... your surname's jones"...  
 109 F2: "isn't it?"  
 110 PA: "ISN'T IT? yes it is... and you're twenty-seven"...  
 111 F4: "aren't you?"  
 112 PA: "yes that's right... you weren't... at home last night at eight"...  
 113 F4: ["were you?"  
 114 M3: ["were you?"  
 115 PA: "were you? no I WASN'T... I was at the pub... but you don't have any witnesses"...  
 116 M3: "do you?"  
 117 PA: "yes I do... my brother was with me... your brother wasn't with you"...  
 118 F2: "was he?"  
 119 PA: ok? ((o professor pula a atividade 3B, que solicita aos alunos que ouçam e repitam as  
 120 frases copiando o ritmo e a entoação)) now we're gonna study grammar... indirect  
 121 questions... I have a QUESTION for you... it's at the book er... "do you like reading  
 122 detective stories or watching detective films... or tv series?"  
 123 F2: I do  
 124 PA: what type?  
 125 F2: er...  
 126 PA: no... the type is detective I want the name of the book...  
 127 F2: er... the books erm... sherlock holmes...  
 128 PA: you like it?  
 129 F2: I love it... a:::nd fringe  
 130 PA: yeah fringe...

Como podemos observar nesse trecho, o professor conduziu apenas a primeira parte da atividade, a qual solicitava que os alunos ouvissem um diálogo entre um policial e um suspeito e, em seguida, preenchessem as lacunas com as formas apropriadas das perguntas de confirmação. Mais exatamente, o excerto mostra a correção feita pelo participante de tal exercício. A segunda parte da atividade, por sua vez, envolvia a repetição, por parte dos aprendizes, das frases que compõem o mencionado diálogo, chamando-lhes a atenção para o ritmo e a entoação. O professor, no entanto, não realiza tal exercício, prosseguindo para a próxima atividade proposta pelo material.

Consideramos que a pronúncia foi abordada pelo Professor no excerto em questão através da técnica "escutar e imitar", tal como apresentada por Celce-Murcia et al. (2010), devido ao fato de que o participante lançou mão de gravações em áudio para que os alunos

preenchessem os espaços em branco do diálogo transcrito no LD e, ao corrigir o exercício, deulhes a oportunidade de reproduzir aquilo que haviam ouvido, através do uso de tons ascendentes antes das lacunas, como forma de convidar os aprendizes a completarem em voz alta a frase com as devidas perguntas de confirmação (linhas 108, 110, 112, 115 e 117).

Convém salientar que o Professor introduz a atividade de pronúncia e produção oral informando aos alunos que a mesma envolvia a entoação em pergunta de confirmação (linhas 105 e 106). No entanto, nada mais é explicado sobre a entoação nesse tipo de pergunta, o que nos leva a inferir que o professor optou por abordá-la implicitamente. Esse comportamento que observamos no Professor está em plena conformidade com o comentário de Barnes (1988) sobre o ensino de entoação: “eu não mais ensino entoação explicitamente para turmas comuns, embora eu a ensine implicitamente em exercícios do tipo ‘repitam comigo’” (BARNES, 1988, p. 17 apud DALTON; SEIDLHOFER, 1994, p. 76)<sup>13</sup>.

De acordo com Dalton e Seidlhofer (1994), a maior parte dos materiais de ensino de língua e dos LDs concorda que a entoação corresponde a um elemento crucial da interação verbal, e, assim sendo, o ensino de línguas deveria dedicar uma atenção para a importância primária dos suprasegmentos na comunicação de sentidos. Contudo, como as autoras expõem, a entoação é comumente negligenciada nos materiais didáticos, o que as leva a questionar se a entoação é difícil de ser ensinada, principalmente se levarmos em consideração os comentários de alguns teóricos no que concerne aos problemas enfrentados ao tentarem explorar a entoação em suas aulas ou em seus materiais, a exemplo de Celce-Murcia (1987 apud DALTON; SEIDLHOFER, 1994), que confessa ter problemas em integrar completamente a acentuação e a entoação em sua abordagem de ensino da pronúncia do inglês. O fato de termos capturado apenas uma atividade de cada professor sobre aspectos suprasegmentais talvez seja uma evidência desse tipo de dificuldade que a entoação apresenta no ensino do idioma.

Vejamos a seguir a atividade de pronúncia no nível suprasegmental realizada pela Professora em sala.

#### 4.2.2 Suprasegmentos abordados pela Professora

Semelhantemente ao Professor, a Professora também realiza uma atividade envolvendo duas habilidades: pronúncia e produção oral. Mais especificamente, a atividade focaliza a

---

<sup>13</sup> “I no longer explicitly teach intonation to general classes, though I teach it implicitly in ‘say this after me’ exercises” (BARNES, 1988, p. 17 apud DALTON; SEIDLHOFER, 1994, p. 76).

acentuação em substantivos compostos (ver Anexo 4). Apresentaremos os trechos referentes a essa atividade em duas partes. Eis o primeiro excerto, que mostra como a participante introduz e realiza o primeiro exercício, i.e., a letra “a” da atividade proposta no LD:

- 131 PB: great people... now the next exercise is a listening exercise... and pronunciation... we  
 132 have the words [[here  
 133 LLL: [[what? ((alunos começam a rir))  
 134 PB: what is this? what's this? come on F... can you tell us what F gave to you?  
 135 F4: eu sei mas in english is the problem... the:: the::: convite...  
 136 PB: invitation...  
 137 F4: yeah yeah invitation...  
 138 PB: now... what I want you to do is... you're going to listen to these compound nouns...  
 139 compound words... and you're going to UNDERLINE the stressed syllable... or which one is  
 140 more stressed... words right? right F? we have two words/ which one is stressed? listen...  
 141 F4: teacher?  
 142 PB: yes? ((um funcionário pede licença para dar um aviso na turma e, quando termina de dar  
 143 os informes, se despede))  
 144 PB: bye... ok people let's listen and pay attention alright? ((a professor reproduz o material em  
 145 áudio))  
 146 Recording: TRAFFIC lights  
 147 LLL: TRAFFIC lights ((algumas alunas repetem a gravação com a voz baixa))  
 148 Recording: BOARDING pass  
 149 LLL: BOARDING pass ((agora a maioria dos alunos imita a falante de RP da gravação  
 150 exageradamente))  
 151 Recording: CAR park  
 152 LLL: CAR park  
 153 Recording: CAR crash  
 154 LLL: CAR crash  
 155 Recording: CYCLE lane  
 156 LLL: CYCLE lane  
 157 Recording: PARKING fine  
 158 LLL: PARKING fine  
 159 Recording: TRAFFIC Jam  
 160 LLL: TRAFFIC jam  
 161 Recording: PEDESTRIAN area  
 162 LLL: PEDESTRIAN [area  
 163 Recording: [ROAD works  
 164 F: [[eita  
 165 LLL: [[ROAD works  
 166 Recording: RUSH hour  
 167 LLL: RUSH hour  
 168 Recording: SEAT belt  
 169 LLL: SEAT belt  
 170 Recording: SPEED camera  
 171 LLL: SPEED camera  
 172 Recording: SPEED limit  
 173 LLL: SPEED limit  
 174 Recording: TICKET office  
 175 LLL: TICKET office

O primeiro aspecto que consideramos importante de ser frisado aqui diz respeito ao modo por meio do qual a Professora introduz a atividade em questão, classificando-a como sendo de compreensão oral (linha 131), embora o LD a apresente como uma atividade de pronúncia e de “produção” oral. Com efeito, o uso de gravações e materiais em áudio parece estar invariavelmente associado à habilidade de escutar mensagens orais, sem levar em consideração os objetivos subjacentes à sua realização. No caso do exercício em questão, sua intenção é fazer com que os alunos percebam que a primeira palavra dos substantivos compostos é pronunciada com mais ênfase que a segunda. Para tanto, a faixa do disco referente a tal atividade traz falantes do RP produzindo 14 vocábulos relacionados a transportes e viagens. Desta forma, tendo em vista que os substantivos são apresentados fora de contexto, o primeiro exercício apresenta um nível mecânico de prática de linguagem, levando os alunos apenas à repetição dos itens focalizados.

Quanto à forma por meio da qual a pronúncia é focalizada, é patente que, mais uma vez, estamos diante da técnica “escutar e imitar”, na medida em que é possível observar que os alunos repetem os substantivos compostos logo após a gravação (linhas 146-175). Convém ressaltar ainda que a iniciativa de repetir os vocábulos produzidos na gravação surgiu de duas alunas: a professora havia solicitado apenas que os alunos escutassem e prestassem atenção para que pudessem determinar qual item é mais enfatizado nos substantivos compostos dados. O resto da turma logo se junta a essas alunas e, com isso, temos uma abordagem da pronúncia através da técnica “escutar e imitar”, embora não tenha sido diretamente empregada pela Professora. De fato, poder-se-ia inferir que a recorrência do uso de tal técnica para focalizar a pronúncia no contexto das aulas de inglês como L2 gravadas pode ter suscitado a repetição por parte dessas duas alunas.

Vejam a seguir o excerto que traz a continuação da atividade de pronúncia envolvendo a acentuação em substantivos compostos:

- 176 PB: so what you have noticed wi/with this pronunciation? what have you noticed? what do  
 177 you know here?  
 178 F5: it's england  
 179 PB: it's british english well but... what about the stress? which one is stressed? The first or  
 180 the second? we have two words... we ha::ve compound nouns... now which one is stressed?  
 181 M: the first  
 182 PB: the first  
 183 F5: yes the first  
 184 PB: so EVERY TIME we have two words together/ you have a compound noun that have a  
 185 different meaning/ because you know right? we have traffic... that is one thing... traffic is  
 186 one thing... let's see the other one... LIGHTS... is another thing, right? but when you put  
 187 together... we have a different thing... do you understand? so it's a compound noun... as we  
 188 have seen every time we have a compound noun the first word is stressed... you have/ you  
 189 have to say TRAFFIC lights... not traffic LI::GHTS... but TRAFFIC lights... do you  
 190 understand that? so let's ask here these questions/ M... ask the first question to F5...  
 191 M4: "what kind of **public** ['publiki] transport is there?"  
 192 PB: is HERE in campina  
 193 M4: is here in campina?  
 194 PB: "what kind of **Public** ['pʰʌblik] transport is HERE in campina?"  
 195 F5: bus  
 196 PB: bus... only bus?  
 197 LLL: mototaxi... ((risos))  
 198 M4: mototaxi I don't think is public?  
 199 PB: it is considered the/ like alternativo... right?  
 200 F5: é porque o dinheiro vai pro motorista, mas é público aqui...  
 201 M4: do mesmo jeito que o do ônibus vai pro dono da empresa também... do mesmo jeito...

Podemos perceber que esse trecho evidencia logo no início (linha 178) a percepção de uma aluna com relação ao sotaque usado pelo falante trazido no material em áudio. Quando a professora pergunta o que os alunos notaram acerca da pronúncia dos itens focalizados na atividade, a aluna não identificada sugere que a pronúncia é inglesa ao responder "*it's England*". A professora, então, lhe informa que o inglês é britânico, sem levar em consideração as variações dentro do que é comumente entendido por inglês britânico, talvez em virtude de sua pergunta ter como cerne a questão da tonicidade, ao invés do sotaque específico. Deste modo, a participante reformula seu questionamento, a fim de que os alunos lhe digam qual das duas palavras dos substantivos compostos é mais proeminente (linhas 179 e 180). Os alunos não demonstram ter tido dificuldades em perceber que o primeiro vocábulo é acentuado, e, então, a professora lhes fornece uma explicação relacionada à pronúncia de substantivos compostos (linhas 184-190).

Há ainda, na linha 199, um desvio de pronúncia produzido por um aprendiz relacionado ao vocábulo "*public*", em que temos a substituição da vogal central médio-baixa não arredondada [ʌ] pela vogal posterior alta arredondada [u] (CRISTÓFARO-SILVA, 2005).

Conquanto não corrija diretamente o aluno, a Professora, ao repetir a frase que o aluno havia produzido, enfatiza a primeira sílaba do termo crucial, como forma de chamar atenção para a qualidade que considera ser adequada do primeiro som vocálico de “*public*”. Julgamos que essa forma de demonstrar a pronúncia correta do vocábulo teve como base uma abordagem implícita, tendo em vista que um modelo de pronúncia é enfaticamente fornecido pela Professora, cabendo ao aprendiz perceber que a professora estava, na realidade, corrigindo sua pronúncia.

Diante do exposto, inferimos que a pronúncia foi abordada nesse segundo trecho através de uma explicação, pois a participante informa explicitamente que o primeiro vocábulo dos substantivos compostos é pronunciado com mais ênfase, informação esta que é alicerçada por Hotimsky (2004).

## 5. Considerações finais

Os trechos analisados aqui mostram que os participantes abordam os sons do inglês valendo-se principalmente da técnica “escutar e imitar”, por meio da qual o professor fornece oralmente um modelo de pronúncia e pede para que os aprendizes o imitem ou repitam. Embora seja um procedimento básico no ensino de pronúncia (TENCH, 1981), tal técnica apresenta a desvantagem de não informar explicitamente aos aprendizes sobre os sons explorados. Com isso, o uso da técnica “escutar e imitar” é fundamentado numa abordagem intuitivo-imitativa, que requer do aprendiz a habilidade de ouvir e imitar o ritmo e os sons da língua-alvo, sem o suprimento de informações explícitas sobre aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa (CELCE-MURCIA et al., 2010). Além dessa desvantagem, ao encorajar a imitação dos sons do inglês, a técnica em questão não abre muito espaço para a variação durante a aquisição da L2.

Essa forma implícita de ensinar a pronúncia se opõe ao comentário tecido por Ward (1972) sobre como os “melhores” professores perceberam que a pronúncia do inglês deve ser ensinada cientificamente, ou seja, deve ser ensinada de forma explícita, com base nos aspectos teóricos referentes à fonética e à fonologia. Percebemos que, dos sete trechos apresentados, todos evidenciaram o uso de tal técnica.

Não obstante, dois excertos mostram também que a técnica “escutar e imitar” foi usada junto com o treinamento fonético e a associação pelo Professor durante a realização da atividade de pronúncia do LD envolvendo as fricativas dentais, bem como foi empregada junto com a demonstração e com explicações pela Professora, ao focalizar a acentuação em substantivos compostos. Percebemos, portanto, que os professores fizeram uso de cinco das 20 técnicas e

materiais apresentados por Celce-Murcia et al. (2010) e Tench (1981) para ensinar a pronúncia do inglês. Mais especificamente, o Professor lançou mão do Treinamento Fonético e da Associação, ao passo que a Professora forneceu demonstrações e explicações, além da técnica “escutar e imitar”, que, como mencionado anteriormente, foi utilizada pelos professores em todos os excertos analisados aqui.

Os resultados obtidos aqui podem ser evidências de que a escassez de formas diversas de se ensinar a pronúncia nas aulas de inglês dos dois participantes pode estar relacionada à formação desses profissionais, bem como às suas próprias crenças e/ou atitudes em relação ao ensino da pronúncia do inglês. Assim, embora a pronúncia seja abordada nos trechos das aulas investigadas, os aspectos focalizados pelos participantes, mais precisamente a questão da vibração das pregas vocais na produção das fricativas dentais do inglês, a acentuação de palavras e a vogal central médio-baixa não arredondada /ʌ/, poderiam ter sido esclarecidos aos aprendizes por meio de outras técnicas propostas na literatura, a exemplo de exercícios com pares mínimos (“teeth” x “teethe”), subsídios visuais para demonstrar o grau de tonicidade das sílabas (como • . • . ou DE.mo.CRAT.ic, CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 184), ou ainda diagramas articulatórios para o treinamento fonético da vogal /ʌ/. Consequentemente, é possível inferir que o ensino de pronúncia praticado pelos participantes desta pesquisa apresenta limitações quanto à variedade no uso de diferentes técnicas e materiais para abordar, de forma didática e eficaz, o sistema sonoro do inglês, no que diz respeito tanto a seus aspectos segmentais quanto suprasegmentais.

### Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2003. 114 p.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BARNES, N. Does intonation matter?. **Speak out!** Journal of the IATEFL Phonology SIG – V. 3, N. 17, p. 25-28, 2004.
- CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 208 p.
- CANÇADO, M. Um estudo da pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

CELCE-MURCIA, M. Teaching pronunciation as communication. In: MORLEY, J. (Ed.) **Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory**. Washington DC.: TESOL, p. 5-12, 1987.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide**. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do Inglês: para falantes do português brasileiro - Os sons**. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2005.

CRUTTENDEN, A. **Gimson's Pronunciation of English**. 6th edition. London: Arnold, 2001.

CRUZ, N. F. C. Minimal pairs: Are they suitable to illustrate meaning confusion derived from mispronunciation in Brazilian learners' English? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 171-180, 2005.

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v. 2, p. 69-99.

HOTIMSKY, F. Making sense of stress placement. **Speak out!** Newsletter of the IATEFL Pronunciation SIG – v. 31, p. 25-28, 2004.

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

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge University Press, 2003.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. **New English File Intermediate**. Oxford University Press, 2006.

PENNINGTON, M. C. **Phonology in English language teaching**. Londres: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

ROACH, P. **Phonetics**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

TENCH, P. **Pronunciation Skills**. London: The MacMillan, 1981.

TRAVA-LÍNGUA. In: DICIONÁRIO Priberam da língua portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/trava-l%C3%ADngua>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

WALKER, R. **Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

WARD, I. **The Phonetics of English**. Cambridge: W. Heffer & Sons Ltd, 1972.



## Anexo 4 - Atividade de Pronúncia do LD sobre acentuação em substantivos compostos:

**5 PRONUNCIATION & SPEAKING** stress in compound nouns

a **2.14** Listen and repeat the compound nouns. Which word is usually stressed more?

traffic lights	pedestrian area	<i>the 1st noun</i>
boarding pass	road works	<i>functions of an adjective</i>
car park	rush hour	<i>a bus stop</i>
car crash	seat belt	<i>one word = sun glasses</i>
cycle lane	speed camera	<i>hyphenated = Can - c</i>
parking fine	speed limit	
traffic jam	ticket office	

b Ask and answer the questions in pairs.

**In your town / city...**

● What kind of **public transport** is there?

○ What time is the **rush hour**?

○ Are there often **traffic jams**?

● What's the **speed limit**?

○ Are there **speed cameras** anywhere?

○ Are there any **cycle lanes**? Do many people use them?

● Are there any **pedestrian areas**? Where?

○ Are there enough **car parks**? Are they expensive?

○ What happens if you **park** somewhere illegal?

● Do people usually wear their **seat belt** in the back of the car?

○ Do **motorcyclists** and **cyclists** wear **helmets**?

○ Are big **lorries** allowed to drive through the centre?

Artigo recebido em: 05.01.2017

Artigo aprovado em: 04.04.2017