

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS / INGLÊS

LUANA ÍRIA TUCUNDUVA

O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA INGLESA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2014

LUANA ÍRIA TUCUNDUVA

**O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA INGLESA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português / Inglês, do Departamento de Comunicação e Expressão e do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Regina Becker.

CURITIBA

2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e auxílio nesta trajetória.

À Prof.^a Dr.^a Marcia Regina Becker, por ter compartilhado um pouco de seu conhecimento e por ter estado o tempo todo presente, orientando-me da melhor maneira possível, com paciência e incentivo.

À Prof.^a Dr.^a Andressa Brawerman Albini e à Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Gomes, pela leitura do trabalho, desde o projeto de pesquisa, e por todas as considerações e sugestões.

À Prof.^a Dr.^a Andreia Rutiquewski Gomes, pelas orientações e paciência ao longo desta trajetória.

A meus familiares e amigos, por serem pacientes em todos os (muitos) momentos de ansiedade.

*I have traveled more than anyone else, and
I have noticed that even the angels speak
English with an accent.¹*
(TWAIN, 1897)

¹ Eu viajei mais do que qualquer outra pessoa, e eu notei que até os anjos falam inglês com sotaque.

RESUMO

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

Sabe-se que a pronúncia costuma ser preterida no ensino de inglês, apesar de sua importância. Deve-se levar em consideração, no entanto, que existem aspectos de pronúncia determinantes para a inteligibilidade entre os falantes, os quais não devem ser ignorados pelo professor. Faz-se necessário, portanto, que as aulas de inglês nas escolas contemplem o ensino da pronúncia da língua em conjunto com os demais aspectos do ensino. Assim, pretende-se aqui verificar de que forma a pronúncia é abordada nos livros didáticos do Ensino Médio da rede pública, os quais norteiam a atuação dos docentes em sala de aula. Este trabalho também analisará como a pronúncia de língua inglesa é abordada nos documentos oficiais do Estado – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – e nos livros didáticos aprovados no edital de 2012 deste último – guia responsável por avaliar os livros didáticos passíveis de serem utilizados na rede pública de ensino.

Palavras-chave: PNLD. Ensino Médio. Ensino de pronúncia. Livros didáticos.

ABSTRACT

TUCUNDUVA, Luana Íria. **English pronunciation teaching in Brazilian public High School textbooks**. 2014. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português / Inglês) – Federal Technology University – Parana. Curitiba, 2014.

Pronunciation is often deprecated in English as a second language teaching, despite its importance. One should take into account, however, that there are aspects of pronunciation that are determinant for intelligibility among speakers and should not be ignored by the teacher. Therefore, school English classes should contemplate pronunciation together with other aspects of teaching. Thus, this paper intends to verify how pronunciation is discussed in textbooks of Brazilian public High School, which guide the teacher's work in the classroom. This research paper will also analyze how the approach to pronunciation in English is in the "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)"², the "Orientações Curriculares Nacionais" (OCN)³ and the 2012 edition of the "Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)"⁴ – guide responsible for evaluating the textbooks which can be used in public schools. Furthermore, the textbooks approved by the abovementioned edition of this guide will also be here analyzed.

Keywords: PNLD. High School. Pronunciation teaching. Textbooks.

² *National Curricular Parameters*

³ *National Curricular Guidelines*

⁴ *National Program of Textbook*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade 23 do volume 1 da coleção Freeway, seção Pronunciation Practice.....	34
Figura 2 - Atividade 7 do volume 1 da coleção Freeway, seção Pronunciation Practice.....	35
Figura 3 - Atividade 16 do volume 1 da coleção Freeway, seção Pronunciation Practice.....	35
Figura 4 - Atividade 14 do volume 1 da coleção Freeway, seção Pronunciation Practice.....	36
Figura 5 - Atividade 1 do volume 1 da coleção Globetrekker, seção Pronunciation	39
Figura 6 - Atividade 7 do volume 1 da coleção Globetrekker, seção Pronunciation	40
Figura 7 - Explicação sobre o som final do -ed em verbos regulares no passado, Manual do Professor do volume 1 da coleção On Stage	46
Figura 8 - Recortes de dicionário no volume 1 da coleção Prime	47
Figura 9 - Atividade de pronúncia no volume 3 da coleção Take Over	49
Figura 10 - Diferenciação entre as possíveis pronúncias de "close" no volume 3 da coleção Take Over	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo das coleções didáticas de Língua Estrangeira selecionadas pelo edital de 2012 do PNLD	28
Quadro 2 - Abordagens e técnicas nas atividades de pronúncia do volume 1 da coleção Freeway	36
Quadro 3 - Abordagens e técnicas nas atividades de pronúncia do volume 1 da coleção <i>Globetrekker</i>	41
Quadro 4 - Abordagens e técnicas nas atividades de pronúncia do volume 2 da coleção <i>Globetrekker</i>	42
Quadro 5 - Abordagens e técnicas nas atividades de pronúncia do volume 3 da coleção <i>Globetrekker</i>	44

LISTA DE SIGLAS

EFL – Inglês como língua estrangeira

ELF – Inglês como língua franca

L2 – Segunda língua / língua estrangeira

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1.1 OBJETIVOS	11
1.1.1 Objetivo Geral.....	12
1.1.2 Objetivos Específicos.....	12
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA INGLESA.....	14
2.2 O ESPAÇO DA PRONÚNCIA EM ABORDAGENS DE ENSINO.....	17
2.3 O ENSINO DE PRONÚNCIA DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	19
2.4 ANÁLISE DO ENSINO DE PRONÚNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS: ASPECTOS RELEVANTES.....	20
3 DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO	24
3.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	24
3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).....	24
3.1.2 PCN+ Ensino Médio	25
3.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	26
3.3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2012: ENSINO MÉDIO.....	27
4 PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA	30
5 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	32
5.1 ENGLISH FOR ALL.....	32
5.2 FREEWAY	33
5.2.1 Freeway Volume 1	33
5.2.2 Freeway Volume 2	36
5.2.3 Freeway Volume 3	37
5.3 GLOBETREKKER: INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO	37
5.3.1 Globetrekker: Inglês para o Ensino Médio Volume 1.....	38
5.3.2 Globetrekker Volume 2.....	41
5.3.3 Globetrekker volume 3.....	43
5.3.4 Visão geral da coleção Globetrekker	44
5.4 ON STAGE.....	45
5.5 PRIME	47
5.6 TAKE OVER	48
5.7 UPGRADE.....	50
5.8 OS LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE COMPARADA	50
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
7 REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS.....	58

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo busca explicar o tema a ser tratado no trabalho. Portanto, inicialmente serão estabelecidos os objetivos da pesquisa, os quais serão atingidos ao longo do trabalho. Será estabelecida aqui, ainda, a organização deste.

Principalmente no contexto atual das escolas públicas brasileiras, o livro didático é, muitas vezes, o único recurso do professor de língua estrangeira em sala de aula. Vem daí a importância, para aluno e professor, de um livro completo e com orientações amplas e significativas ao docente.

O Programa Nacional do Livro Didático – doravante PNLD –, publicado pelo Ministério da Educação, aprova os livros a serem utilizados pelas escolas públicas em cada disciplina, sendo dividido em ciclos. O primeiro destes envolve os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano), o segundo envolve os anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e o terceiro envolve o Ensino Médio. Há, ainda, editais voltados para a educação especial e para a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. A cada ano, o programa aborda um desses ciclos. No documento, está inserido o Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções aprovadas, o qual é enviado para as escolas públicas a fim de que estas escolham qual das coleções é a mais adequada ao seu projeto político pedagógico.

Vale ressaltar, ainda, o caráter recente do PNLD para a disciplina de língua inglesa, tendo em vista que o programa teve início em 1929, mas incluiu a língua estrangeira (inglês e espanhol) somente em 2011, no edital do Ensino Fundamental. O primeiro edital do Ensino Médio a adotar a língua estrangeira foi, portanto, o de 2012, apresentando livros que vigorarão até o final de 2014. Assim, até então, o professor de língua estrangeira não dispunha de material didático recomendado, validado e distribuído gratuitamente para as escolas públicas. A importância do PNLD se dá no sentido em que

(...) a definição de padrões de qualidade para o LD [livro didático] de língua estrangeira e a aplicação de critérios condizentes com esses padrões na seleção dos livros a serem distribuídos pelo MEC, contribui para a garantia da qualidade do que efetivamente acontece na sala de aula. (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011, p. 121)

Entende-se, portanto, a influência do PNLD e dos livros didáticos na educação pública. É fundamental, assim, que o programa envolva todos os aspectos do ensino, a fim de que este possa dar ao aluno uma experiência ampla e significativa de aprendizagem. A esse respeito,

levando em consideração as quatro habilidades contempladas no ensino de língua estrangeira, é evidente a importância da pronúncia no que concerne à produção e à compreensão oral.

No entanto, a pronúncia tem sido posta em segundo plano há muito tempo no ensino de línguas. Isso se deve a diversos fatores, entre eles a crença de que a pronúncia não é relevante como os demais aspectos, ou de que não há necessidade de ensiná-la efetivamente, ou pela falta de conhecimento específico nesta área (MORLEY, 1994⁵, *apud* SILVEIRA, ROSSI, 2006, p. 2). Apesar disso, para que o aprendiz atinja produção oral inteligível, é necessário que seja a ele ensinado todo e qualquer aspecto que possa ser problemático para a inteligibilidade. Silveira e Rossi (2006, p. 3) ressaltam, ainda, outros fatores importantes para o ensino de pronúncia de qualquer língua estrangeira, inclusive do inglês, como o desenvolvimento da autoconfiança do aprendiz ao comunicar-se verbalmente na língua – vale lembrar, aqui, o caso comum de alunos que não utilizam a língua-alvo em função do receio em relação à própria pronúncia. Destaca-se no trabalho das pesquisadoras, ainda, a necessidade de o professor ter um bom conhecimento acerca da fonética da língua estrangeira que leciona, fator este que pode ser aprimorado por um bom manual do professor no livro didático por ele utilizado.

Assim sendo, torna-se essencial reverter o quadro em que o ensino de pronúncia se encontra atualmente, posicionando-o em igualdade com o ensino/aprendizagem dos sistemas da língua (gramática e vocabulário) e as suas habilidades, como compreensão e produção oral e escrita.

O presente trabalho analisará especificamente a questão da pronúncia de língua inglesa nos materiais aprovados no PNLN do ano de 2012 do Ensino Médio. Além disso, serão analisados também os documentos oficiais do estado - Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais. Será possível, dessa forma e até certo ponto, conhecer como a pronúncia tem sido abordada nas salas de aula do ensino público brasileiro.

1.1 OBJETIVOS

Serão definidos, aqui, os objetivos do trabalho. Tais objetivos serão retomados no momento das considerações finais da pesquisa, a fim de avaliar se eles foram atingidos.

⁵ MORLEY, J. A multidimensional curriculum design for speech pronunciation instruction. In.: J. Morley (Ed.), **Pronunciation pedagogy and theory: New ways, new directions**. Illinois: Pentagraph Print, 1994.

1.1.1 Objetivo Geral

Discutir de que forma a questão da pronúncia de língua inglesa é abordada nos livros didáticos de Ensino Médio da rede pública, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Orientações Curriculares Nacionais e no Programa Nacional do Livro Didático.

1.1.2 Objetivos Específicos

1. Discorrer sobre o ensino de pronúncia de língua inglesa, nos seus aspectos segmental e suprasegmental, assim como a questão da necessidade de se atingir a inteligibilidade da produção oral;
2. Discutir a questão da pronúncia nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Orientações Curriculares Nacionais e no Programa Nacional do Livro Didático;
3. Avaliar como o ensino da pronúncia é abordado nos livros didáticos, inclusive nos manuais do professor, aprovados pelo PNLD para o Ensino Médio nas escolas públicas.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho de pesquisa contará com 7 capítulos principais. São eles: a presente introdução, fundamentação teórica, documentos oficiais do estado, procedimentos e etapas da pesquisa, análise das coleções didáticas e considerações finais.

Na fundamentação teórica, pretende-se discorrer a respeito de teorias e autores que contribuíram para a construção da análise dos livros didáticos neste trabalho, no que tange à pronúncia. Para isso, serão discutidos aspectos do ensino/aprendizagem de pronúncia de língua inglesa em geral, o espaço da pronúncia em abordagens de ensino de inglês ao longo dos anos, a contextualização do ensino de inglês na escola pública brasileira e, por fim, a análise do ensino de pronúncia em livros didáticos.

Na seção voltada para os documentos oficiais do estado, serão discutidos e analisados, no que concerne à pronúncia, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (dividindo-se em PCNEM e PCN+), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição de 2012.

Nos procedimentos e etapas da pesquisa, o processo de análise realizado neste trabalho será explanado em maiores detalhes.

A análise das 7 coleções didáticas a serem abordadas será realizada, primeiramente, especificando-se qual é o teor das atividades de pronúncia presentes em cada livro, quando houver. Ademais, cada uma dessas atividades será classificada em categorias, que serão discutidas em maiores detalhes no capítulo destinado à fundamentação teórica. Será realizada, então, uma análise comparativa das coleções, que buscará quantificar e qualificar as atividades encontradas em cada uma das supracitadas categorias.

Por fim, as considerações finais trarão reflexões a respeito dos resultados encontrados, bem como uma discussão quanto a possíveis futuras pesquisas a serem realizadas nessa mesma área.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Serão elencadas, aqui, as contribuições teóricas a serem utilizadas na constituição deste trabalho. Primeiramente, serão realizadas reflexões sobre o ensino de pronúncia de língua inglesa de modo geral, bem como sua presença em diferentes abordagens de ensino. Sobre isso, vale ressaltar que, segundo Anthony (1963 *apud*⁶ BROWN, 1994, p. 14), o termo “abordagem” faz referência a suposições e crenças em relação à língua e ao ensino/aprendizagem de línguas, sendo um termo guarda-chuva, que engloba os métodos e técnicas usados em sala de aula.

Fazem-se importantes, também, breves considerações a respeito do panorama do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, especificamente a respeito da questão da pronúncia, a fim de caracterizar o ambiente a que a presente pesquisa se destina. Será necessário, ainda, estabelecer sob que prisma serão avaliados os livros didáticos presentes no edital 2012 do PNLD, em relação ao ensino de pronúncia.

2.1 O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA INGLESA

Pretende-se, nesta seção, refletir a respeito da importância do ensino explícito de pronúncia do inglês enquanto L2⁷, bem como maneiras de fazê-lo de forma eficaz. Latham-Koenig e Oxendem (2009, p. 12), autores da série File, da Editora Oxford, citam, a fim de balizar a importância dada a aspectos de pronúncia em seus livros, a autora Jennifer Jenkins. Segundo os autores, Jenkins mostra que pesquisas indicam que a maior parte das falhas na comunicação (breakdowns) surge a partir de problemas na pronúncia do falante, o que coloca o ensino de pronúncia em uma posição igualmente importante em relação ao ensino de gramática e de vocabulário.

Em um contexto de ensino em que a abordagem comunicativa tem destaque – questão a ser discutida na seção 2.2 –, é importante salientar o conceito de inglês como língua franca (doravante, ELF⁸). Segundo Jenkins (2007, p. 1), o ELF é definido como “uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua, e é comumente entendida como querendo significar uma segunda (ou subsequente) língua de seus falantes”. Ao contrário

⁶ ANTHONY, Edward M. **Approach, Method and Technique**. English Language Teaching. 17 vol., p. 63-67, 1963.

⁷ Língua estrangeira / Segunda língua

⁸ *English as a Lingua Franca*

do inglês como língua estrangeira (EFL⁹), essa concepção da língua não tem no falante nativo um modelo a ser seguido rigidamente.

De acordo com Becker (2013, p. 32), o EFL pressupõe a comunicação com aqueles que têm o inglês como língua materna; no ELF, por outro lado, a comunidade de falantes é composta majoritariamente por não-nativos, e por isso é natural que tenham suas próprias normas. Sobre isso, vale lembrar que Roach (2000, p. 6) atenta para a existência de diferenças entre o conceito de modelo e o de objetivo. No contexto do ELF, o modelo escolhido é a produção oral dos falantes não-nativos fluentes; o objetivo refere-se ao desenvolvimento de uma pronúncia que possibilite a comunicação efetiva entre falantes de inglês como segunda língua e entre estes e falantes nativos. Segundo Latham-Koenig e Oxenden (2009, p. 11), ainda, é inclusive mais provável que os alunos falem inglês com não-nativos do que com nativos, em função do caráter globalizado dessa língua. Erling (2005, p. 42-43) afirma, a esse respeito, que

...o número de falantes de inglês como L2 supera o de falantes de inglês como L1 na proporção de três para um. O inglês está sendo cada vez mais usado para a comunicação através das fronteiras internacionais, e portanto não está mais ligado a um lugar, cultura ou povo.¹⁰

No ELF, portanto, os aprendizes buscam uma aproximação dos sons produzidos pelos nativos, pautada no contexto em que estão inseridos e em seus objetivos com a nova língua (JENKINS, 2012, p. 486). Tal perspectiva de ensino de inglês leva em consideração, assim, influências da língua materna do aluno em seu aprendizado, e trabalha sobre aspectos que possam ser problemáticos para uma comunicação eficaz. Tendo em vista o grande número de falantes de inglês como segunda língua para fins de comunicação intercultural, seria interessante adotar a perspectiva do ELF no ensino de pronúncia.

No entanto, Salles e Gimenez (2010, p. 30) afirmam que o “o ensino de inglês no Brasil ainda segue as características de uma língua estrangeira”. No EFL, o nativo representa um modelo ideal de fala, e as aulas são pautadas nessa ideia para definir o que se espera do aluno. Segundo Salles e Gimenez, apesar de, no contexto atual, professores, pais e alunos buscarem habilidades comunicativas, ainda voltam-se para o EFL como modelo de ensino.

⁹ *English as a Foreign Language*

¹⁰ A tradução dos textos cujo original está em língua inglesa é responsabilidade da autora deste trabalho. Os originais serão mostrados em itálico em nota de rodapé
...L2 speakers of English outnumber L1 speakers three to one. English is increasingly used to communicate across international boundaries, and is not therefore tied to one place, culture or people.

Sob o conceito de inglês como língua franca, Herbert (2002, p. 189) evidencia a relevância de se atentar para a questão da inteligibilidade no ensino de inglês, defendendo que a pronúncia seja ensinada de acordo com os aspectos globais da produção e percepção orais. Kenworthy (1987, p. 13) define inteligibilidade como “ser entendido por seu ouvinte interlocutor num dado tempo e numa dada situação”¹¹. Assim, é interessante que a prioridade do ensino de pronúncia se volte para um objetivo tal que ela seja confortavelmente inteligível, de maneira que os envolvidos não precisem envidar grandes esforços para compreender o que é dito e produzir enunciados (KENWORTHY, 1987, p. 3). Ainda segundo Kenworthy, a maioria dos alunos tem como propósito aprender inglês para fins de comunicação, uma vez que essa é a língua mais utilizada para a comunicação global. Por essa razão, são poucos os casos de aprendizes que precisam atingir uma pronúncia similar à do falante nativo.

Em um contexto de ensino cuja finalidade seja a inteligibilidade entre os falantes, é importante que o professor atente para o que houver de mais problemático na pronúncia da língua alvo. Sobre isso, vale lembrar que os alunos tendem a produzir e perceber sons com base no inventário fonético de sua língua materna, ou seja, há um processo de transferência. No entanto, alguns sons do inglês não ocorrem em outras línguas, o que pode gerar problemas para a percepção e produção oral dos alunos. Por essa razão, Kenworthy (1987, p. 2) defende que é necessário criar prioridades para o ensino de pronúncia, de modo que alunos e professores saibam a que devem prestar atenção e em que devem trabalhar. A pesquisadora defende, ainda, que é necessário desenvolver nos alunos motivação e preocupação em relação à pronúncia. Tanto o professor quanto os livros didáticos podem, portanto, tornar clara a importância de uma boa pronúncia para uma comunicação eficaz e inteligível. O aluno precisa ter em mente, também, que o objetivo não é atingir a pronúncia de um nativo.

A respeito dos aspectos considerados importantes para que o aprendiz alcance uma pronúncia inteligível, é necessário atentar para a diferença entre os aspectos segmental e suprasegmental. Os fonemas vocálicos e consonantais constituem os chamados aspectos segmentais, enquanto que fatores como acento, entonação e ritmo, por exemplo, constituem os suprasegmentais (ROACH, 2000). Walker (2010) aponta a importância dos sons individuais para a inteligibilidade do inglês para falantes com diferentes línguas maternas. Kenworthy (1987, p. 14), por outro lado, destaca fatores como o acento tônico, o ritmo e a entonação (suprasegmentais). Isso porque, segundo a pesquisadora, ouvintes de inglês se apoiam mais em fatores como esses do que em sons específicos para compreenderem uma mensagem.

¹¹ *Intelligibility is being understood by a listener at a given time in a given situation.*

Herbert (2002, p. 192), similarmente, enxerga os fatores suprasegmentais como o principal para aprimorar a inteligibilidade do aprendiz. Hedge (2000, p. 119) menciona a importância do ensino de pronúncia quando da aquisição de vocabulário, valorizando o acento tônico e a acentuação frasal. Para a pesquisadora, os ouvintes se pautam principalmente nesses fatores para selecionar o que há de importante em uma mensagem, o que facilita a compreensão.

2.2 O ESPAÇO DA PRONÚNCIA EM ABORDAGENS DE ENSINO

O espaço da pronúncia nas abordagens de ensino de línguas sofreu grandes mudanças ao longo dos anos. Nesta seção, será realizada uma breve discussão a esse respeito, buscando traçar um panorama a respeito da história do ensino de pronúncia.

A abordagem¹² da Gramática-Tradução¹³, nome pelo qual o método “clássico” veio a ser conhecido no século XIX, considerava que os alunos não teriam a oportunidade de se comunicar na língua alvo. Assim, o enfoque era dado principalmente à leitura – em especial de textos literários – e à gramática, como forma de crescimento intelectual. Segundo Larsen-Freeman (2000, p. 16), tal abordagem dava pouca atenção à produção e compreensão oral, e a pronúncia era quase totalmente negligenciada.

Criada no século XX, a abordagem Direta é classicamente conhecida como método direto, apesar de ser uma abordagem, de acordo com Anthony (1963), e foi uma reação à Gramática Tradução. Nela, as aulas eram inteiramente em inglês, o ensino explícito de gramática era evitado e havia a crença de que a língua era primariamente o discurso oral. Por essa razão, havia nessa abordagem uma preocupação com a pronúncia desde o início do aprendizado, que costumava ser ensinada por meio de imitação – os alunos deviam imitar a pronúncia do professor ou do áudio (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23). Segundo Celce-Murcia *et. al.* (1996, p. 3), tal qual as chamadas abordagens naturalistas, a abordagem Direta se iniciava com os alunos apenas ouvindo na língua alvo, o que se acreditava fazer com que o sistema de sons fosse por eles internalizado. Assim, quando o aluno começava a falar, conseguia fazê-lo com uma pronúncia de qualidade, apesar de nunca haver recebido ensino explícito.

O Audiolingualismo¹⁴ surgiu entre as décadas de 1940 e 1950 e baseava-se no estruturalismo linguístico e, psicologicamente, no behaviorismo. Segundo Brown (1994, p.

¹² Autores como Larsen-Freeman (2000) e Celce-Murcia (1996) referem-se às abordagens de Gramática-tradução, Silenciosa, Comunicativa, entre outras, como métodos. No entanto, este trabalho de pesquisa utiliza o conceito de abordagem de Anthony (1963), mencionado no início deste capítulo.

¹³ *Grammar-translation Approach*

¹⁴ *Audiolingualism*

258), “a linguagem era vista como uma hierarquia de estruturas relacionadas e na base dessa hierarquia estava a articulação de fonemas e seus contrastes no inglês e entre o inglês e línguas nativas.”¹⁵ Ainda segundo o pesquisador, as aulas de pronúncia envolviam imitação e repetição, memorização e exercícios com pares mínimos, além de demonstrações da articulação dos sons, inclusive com o uso do sistema de transcrição fonética.

Na abordagem Silenciosa¹⁶, desenvolvida na década de 1960, o professor devia falar o menos possível, para que o aluno tivesse maior controle do processo de aprendizagem. Aqui, a produção bem sucedida de sons e estruturas da língua estava em foco, e a pronúncia recebia maior atenção em fatores como acento, entonação e combinação de palavras na sentença (CELCE-MURCIA *et. al.*, 1996, p. 5). Uma vez que o professor devia evitar falar, para o ensino de pronúncia ele poderia trabalhar com o som de batidas, indicar o número de sílabas e a tonicidade com os dedos, bem como apontar para os locais de articulação dos sons. Nessa abordagem, segundo Celce-Murcia *et. al.* (1996, p. 5), utilizavam-se tabelas de sons vocálicos e consonantais, que eram representados por meio de cores.

Após esse período, na década de 1970, o ensino de línguas passou a demonstrar maior preocupação com atividades voltadas para situações reais de comunicação, com maior autenticidade (BROWN, 1994, p. 259). Nesse contexto, o ensino de pronúncia foi preterido, acontecendo incidentalmente.

Na abordagem de Aprendizagem Comunitária da Língua¹⁷, surgida na década de 1970, o ensino-aprendizagem envolvia fatores como a gravação em áudio dos próprios alunos, que depois a ouviam e tinham, assim, maior controle de sua própria aprendizagem. Segundo Celce-Murcia *et. al.* (1996, p. 7), o fato do aluno ouvir a si mesmo é positivo na medida em que gera um distanciamento, de modo que o aprendiz consegue avaliar sua própria pronúncia e compará-la à do instrutor. Outra técnica importante para o ensino de pronúncia nessa abordagem é o chamado “computador humano”¹⁸. Nessa técnica, o instrutor pode ser “ligado” e “desligado” de acordo com a vontade e a necessidade do aluno: este levanta a mão para chamar o professor, especificando qual palavra ou sentença quer praticar; o professor repete o que foi solicitado, seguido pelo aluno, quantas vezes forem necessárias (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 93).

A abordagem comunicativa, que sob diversas denominações está em voga até hoje, tem o enfoque na comunicação eficaz nos mais diversos contextos de interação. Brown (1994,

¹⁵ *Language was viewed as a hierarchy of related structures and at the base of this hierarchy was the articulation of phonemes and their contrasts within English and between English and native languages.*

¹⁶ *Silent Way*

¹⁷ *Community Language Learning*

¹⁸ *Human Computer*

p. 259) afirma que a pronúncia ganhou maior espaço nessa abordagem, tendo sua influência na competência comunicativa reconhecida. No entanto, Celce-Murcia *et. al.* (1996, p. 8) afirmam que os desenvolvedores da abordagem comunicativa não definiram uma forma de ensino de pronúncia em acordo com seus princípios, nem as possíveis estratégias para tal. Em função disso, as autoras revisaram as técnicas mais comumente utilizadas em materiais didáticos da abordagem, separando-as em dez categorias, a serem especificadas aqui na seção 2.4.

Segundo Brown (1994, p. 259), em função dos objetivos da abordagem, aspectos suprasegmentais como acento de palavras, ritmo e entonação, ganham, aqui, maior destaque no ensino de pronúncia.

2.3 O ENSINO DE PRONÚNCIA DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Nesta seção, objetiva-se traçar brevemente o panorama atual da disciplina de inglês nas escolas públicas brasileiras. Pretende-se, ainda, analisar o espaço que o ensino de pronúncia encontra nesse contexto.

Santos Jorge e Tenuta (2011, p. 122) pautam-se nos relatos de um aluno para estabelecer um panorama a respeito da atual situação da língua inglesa em escolas públicas brasileiras. Os relatos demonstram que, inicialmente, o aluno apresenta entusiasmo com a possibilidade de aprender uma nova língua na escola. Em pouco tempo, todavia, tal expectativa é quebrada por aulas vazias e repetitivas, que não fornecem aos alunos o necessário para sua aprendizagem. Entre os fatores negativos ressaltados pelas autoras, destacam-se a falta de um professor habilitado para lecionar inglês, ou mesmo de um professor específico para a disciplina, além da descrença de muitos dos profissionais a respeito do ensino de línguas em escolas públicas.

A esse respeito, vale levar em consideração que, de 1984 a 1998, não era necessário obter uma nota mínima nas disciplinas de língua estrangeira para avançar para a próxima série, nascendo o conhecido pensamento de irrelevância das aulas de inglês nas escolas (WALKER, 2005, p. 22). Com isso, ainda são destinadas apenas pouco mais do que duas horas semanais para língua estrangeira, e professores e alunos demonstram desinteresse e descrença em relação à disciplina. Outrossim, em função da carga horária diminuta e da falta de credibilidade da língua estrangeira na escola pública, qualquer professor com horas vagas pode ser solicitado para dar aulas de inglês, mesmo sem ter a formação necessária para tal.

Walker (2005, p. 21) menciona a crença de professores e alunos da rede pública de que é impossível ensinar, com eficácia, língua estrangeira comunicativamente para turmas grandes, e cita quatro efeitos resultados de tal pensamento. Primeiro, há o tratamento dado ao inglês da escola regular como preparatório para vestibular, baseando-se principalmente em gramática e habilidades de leitura; segundo, universidades são encorajadas a criar um instituto de línguas próprio, para alunos de escolas públicas e para a comunidade; terceiro, institutos privados de idiomas ganham grande destaque no ensino de línguas; quarto, os PCNs compartilham da referida crença e aconselham o ensino prioritário de habilidades de leitura.

Em meio a esse contexto, sabe-se que o ensino de pronúncia nas escolas costuma ser preterido, seja por falta de interesse ou de formação e preparo por parte do professor de inglês (BRAWERMAN-ALBINI; KLUGE, 2010, p. 2). Um professor que não tem segurança quanto à sua produção oral, ou que não teve em sua formação um estudo mais aprofundado de pronúncia, provavelmente negligenciará tal aspecto – seja por não saber ensiná-lo explicitamente ou por não reconhecer sua importância. A esse respeito, Brawerman-Albini e Kluge (2010, p. 2) afirmam que “quando os professores apresentam dificuldades com a pronúncia e não ensinam explicitamente a forma correta, seus alunos irão provavelmente incorporar tais dificuldades”.

As pesquisadoras levantaram questionamentos a respeito da formação dos professores de inglês da rede pública em Fonética e Fonologia, bem como a respeito de sua prática de ensino nesse campo. Foi constatado, entre outros fatores, que a maioria dos professores participantes da pesquisa nunca cursou disciplina voltada para Fonética e Fonologia; não obstante, todos consideraram importante o ensino de pronúncia, mesmo não a tendo como o principal dos fatores envolvidos no ensino de inglês. Além disso, os professores demonstraram reconhecer a influência de sua própria pronúncia nos alunos, e afirmaram ter interesse em estudar fonologia e aprimorar sua pronúncia. É interessante destacar que, similarmente, Becker (2011, p. 191) constatou em suas pesquisas que os professores, de fato, consideram a pronúncia um fator importante para o ensino da língua.

2.4 ANÁLISE DO ENSINO DE PRONÚNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS: ASPECTOS RELEVANTES

Neste capítulo, pretende-se estabelecer os aspectos relevantes do ensino de pronúncia a serem analisados em livros didáticos. Para a análise a que se destina este trabalho, serão explicitados aqui, ainda, critérios para a classificação das técnicas encontradas nos livros.

Jones (2002), analisando livros didáticos voltados para o ensino de pronúncia, constatou alguns pontos importantes no tocante a que aspectos devem ser ressaltados, e de que forma podem ser trabalhados. Segundo o pesquisador, a maioria dos livros que apresentam preocupação com a pronúncia, hoje, possui enfoque voltado para os aspectos suprasegmentais, em função da concepção comunicativa da língua. No entanto, quase todos eles apresentam atividades de pronúncia marcadas pela descontextualização e pela repetição exaustiva de palavras e sentenças, o que não é próprio de uma visão comunicativa de ensino (JONES, 2002, p. 178).

Explicando o método mais comum encontrado nos materiais didáticos para se ensinar pronúncia, Jones (2002, p. 180) afirma que este se baseia em solicitar que o aluno repita após ouvir determinado som, e que leia textos ou diálogos em voz alta. Para o autor, isso se justifica pelo fato de que a pronúncia exige não só funções cognitivas, mas também motoras, surgindo assim o enfoque em atividades de repetição que as aprimorem. Cohen, Larsen-Freeman e Tarone (1991¹⁹ *apud* Jones, 2002) demonstram, no entanto, que o aluno exposto a esse tipo de método tende a falhar no momento de transferir tais conhecimentos para um contexto de comunicação real. A esse respeito, vale ressaltar que os alunos com melhor discernimento de sons conseguem bons resultados com exercícios de repetição de palavras. No entanto, aqueles que não têm essa habilidade desenvolvida, necessitam de atividades diferentes e ensino explícito de pronúncia para conseguirem atingir resultados melhores (KENWORTHY, 1987, p. 6). Assim, é importante, primeiramente, que esse tipo de atividade tenha um objetivo voltado para a comunicação, de modo que os aspectos ensinados possam ser utilizados em uma situação real de interação. Além disso, é aconselhável que o professor e os livros didáticos forneçam uma variedade de atividades em relação a esse aspecto da língua, a fim de suprir as necessidades de ambos os perfis de alunos.

Sobre o caráter das atividades de pronúncia encontradas na maioria das obras didáticas, Jones (2002, p. 183) atesta que elas costumam ser descontextualizadas. Segundo o pesquisador, os livros usualmente trazem atividades falsamente comunicativas, como a leitura em voz alta de diálogos. Kenworthy (1987, p. 21) afirma que os alunos tendem a cometer mais erros de pronúncia lendo em voz alta do que falando espontaneamente, devido à influência da grafia das palavras e à ansiedade, a qual pode ser maior nessa situação.

¹⁹ COHEN, A. D.; LARSEN-FREEMAN, D.; TARONE, E. The contribution of SLA theories and research to teaching language. In: E. Sadtono (Ed.). **Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classrooms**. Anthology Series 28. Singapore: RELC, 1991.

Para Jones (2002), o ensino de pronúncia não deve ser desligado da intenção de comunicação, de expressar uma mensagem real. Quando o livro consegue trabalhar dessa forma, o aluno passa a se interessar mais por esse aspecto da língua, o que facilita altamente o processo de ensino/aprendizagem.

Relativamente à interferência da língua materna na aquisição de segunda língua, Jones (2002, p. 182) defende a necessidade de atividades focadas na conscientização acerca das diferenças de pronúncia entre uma e outra. Zimmer, Silveira e Alves (2009, p. 16) afirmam que os padrões da língua materna tendem a ser reforçados, a menos que a diferença entre esta e a nova língua seja percebida, por meio da instrução explícita de pronúncia. O processo de transferência entre uma língua e outra, contudo, não deve ser visto como algo negativo, mas natural. A esse respeito, segundo Reis (2012, p. 152), “conquanto seja focalizada em aulas de inglês, a pronúncia parece estar sendo mais corrigida que ensinada de fato”. Assim, atividades de conscientização como as supracitadas, segundo Jones, podem ser mais proveitosas do que a simples correção de erros.

No tocante às classificações a serem adotadas neste trabalho no momento da análise, estas podem ser feitas de diversas maneiras, além da distinção entre aspectos segmentais e suprasegmentais – mencionados na seção 2.1. Nesta pesquisa, serão utilizados outros dois critérios de classificação, além da mencionada distinção.

O atual sistema de ensino de línguas faz uso de duas possíveis abordagens para as atividades de pronúncia: a intuitivo-imitativa e a analítico-linguística (CELCE-MURCIA *et. al.*, 1996, p. 2). A primeira pauta-se na habilidade do aluno de ouvir e imitar os sons da nova língua, sem que haja a necessidade de maiores explicações; a segunda, por sua vez, envolve o ensino explícito de pronúncia, podendo fazer uso de recursos como o alfabeto fonético, tabelas, descrição das articulações envolvidas na produção do som, entre outros.

Por fim, Celce-Murcia *et. al.* (1996, p. 8) listaram as técnicas e práticas mais encontradas atualmente nos materiais que abordam o ensino de pronúncia, a saber:

1. Ouvir e imitar: já mencionada anteriormente, esta técnica se faz presente no ensino de pronúncia desde a abordagem Direta.
2. Treino fonético: faz uso do alfabeto fonético e de explicações e demonstrações acerca das articulações envolvidas em cada som.
3. Repetição de pares mínimos: busca evidenciar aos alunos a diferença entre sons similares, podendo ser realizada tanto com palavras individualmente quanto dentro de sentenças.

4. Pares mínimos contextualizados: o professor define o contexto e apresenta um vocabulário-chave para a resolução da atividade; o aluno deve escolher a melhor resposta de acordo com o significado dos vocábulos dados.
5. Recursos visuais: a descrição oral do professor a respeito de um aspecto da pronúncia é aprimorada por recursos visuais, tais quais imagens, tabelas de som e cor, espelhos, entre outros.
6. “Trava-línguas”: uma técnica voltada para correção da produção de segmentos específicos pelo aprendiz.
7. Exercícios para o desenvolvimento de sons próximos: alunos com dificuldades na pronúncia de determinado fonema são orientados a substituí-lo por seu correspondente, comumente usado por bebês na fase de aquisição do inglês como língua materna.
8. Prática de mudança de vogal e acento por afixação: o professor explica a regra para a mudança do som vocálico e da sílaba tônica em palavras etimologicamente relacionadas; as atividades costumam envolver sentenças contendo ambas as formas em estudo.
9. Leitura em voz alta: os textos normalmente fazem parte da variedade oral, como discursos e diálogos.
10. Gravações da produção do aprendiz: a produção oral do aluno, seja ela espontânea ou não, é gravada para que, ao ouvi-la, o aluno possa fazer uma avaliação de si próprio, bem como receber avaliações de colegas e professor.

É válido destacar, sobre essas técnicas, que a maioria delas encaixa-se na abordagem analítico-linguística, uma vez que pressupõe uma descrição e/ou explicação acerca do ponto de pronúncia a ser estudado. No entanto, as técnicas de ouvir e escutar, de repetição de pares mínimos e de leitura em voz alta, podem ser classificadas tanto como intuitivo-imitativas quanto como analítico-linguísticas, dependendo da maneira como a atividade for direcionada. Por exemplo, se esta traz, em primeiro lugar, a descrição dos sons estudados – fazendo uso da técnica de treino fonético, por exemplo –, para em seguida solicitar que os alunos utilizem a técnica de ouvir e imitar, esta última poderá ser classificada como analítico-linguística. Outro exemplo é o da repetição de pares mínimos, comumente incluída na abordagem analítico-linguística. Se a atividade ou o professor não fizerem qualquer tipo de interferência, explicando os pares mínimos analisados, essa atividade terá de ser classificada como intuitivo-imitativa.

No momento da análise dos livros didáticos na presente pesquisa, tais conceitos se farão importantes. Será realizada, a partir deles, uma classificação das atividades de pronúncia encontradas.

3 DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO

Este capítulo busca abordar as reflexões existentes nos documentos oficiais do Estado para o ensino de língua inglesa, especialmente no que se refere à pronúncia. Para isso, serão analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD). O primeiro é responsável por auxiliar as equipes escolares, desde o desenvolvimento do currículo da escola, até o estabelecimento das abordagens e metodologias de cada disciplina; o segundo é um complemento do primeiro e traz reflexões sobre a prática-docente, esclarecendo e desenvolvendo pontos já apresentados nos PCNs e orientando as práticas didático-pedagógicas do professor; o terceiro, por fim, seleciona os livros didáticos a serem utilizados pelas instituições públicas de ensino, oferecendo reflexões e resenhas sobre cada um deles.

3.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser divididos em dois documentos: os PCNs, entre os quais interessa a esta pesquisa o que se destina ao Ensino Médio (PCNEM), e o PCN+, o qual foi criado posteriormente com a função de complementar o primeiro no que tange ao Ensino Médio.

3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

Os PCNs são divididos em quatro grandes áreas de conhecimento e, dentro delas, encontram-se as disciplinas. Os conhecimentos de língua estrangeira moderna incluem-se na segunda parte do documento, na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

A despeito do que foi discutido na seção 2.3 deste trabalho, o documento afirma que as disciplinas de língua estrangeira já não são consideradas pouco relevantes, tendo agora um espaço igualmente importante ao de outras disciplinas no currículo escolar. Os Parâmetros criticam, ainda, o ensino de línguas com a simples finalidade de alcançar resultados em exames escritos, afirmando que este deve possibilitar que o aluno se comunique adequadamente nas mais diversas situações. (BRASIL, 1998, p. 25-26)

O PCNEM defende claramente o uso da abordagem comunicativa em sala de aula, de modo a aprimorar todas as competências do aluno relacionadas ao ato de comunicação. No entanto, não há nenhuma menção ao ensino de pronúncia.

O PCN voltado para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, por outro lado, realiza algumas considerações concernentes ao ensino de pronúncia. O documento afirma que o professor não precisa conhecer profundamente a fonética e a fonologia da língua, mas é necessário que tenha conhecimento sobre alguns aspectos relevantes da pronúncia. São destacados como fatores problemáticos e que merecem atenção do professor, a interferência da língua materna na produção oral e a relação entre ortografia e pronúncia na língua estrangeira. O PCN destaca, ainda, a importância do aspecto suprasegmental para essa área do ensino de língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 102)

Não se pretende, aqui, realizar maiores observações sobre o PCN do Ensino Fundamental, em função dele não estar entre os objetivos da pesquisa. Entretanto, é interessante – e intrigante – perceber a diferença existente entre este e o PCNEM no que diz respeito ao ensino de pronúncia.

3.1.2 PCN+ Ensino Médio

Dividido de maneira similar ao PCNEM, o PCN+ aborda as disciplinas de língua estrangeira dentro da seção Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O documento atesta que o ensino de línguas deve centrar-se em sua função comunicativa e, no entanto, não menciona as produções oral e escrita como fatores a serem trabalhados. Segundo o PCN+, “o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações do cotidiano.” (BRASIL, 2002, p. 94)

Ao especificar as competências e habilidades a serem trabalhadas em sala de aula, por outro lado, o documento cita o uso de recursos fonológicos, em conjunto com os morfológicos, sintáticos e semânticos. Em seguida, o texto volta a afirmar a habilidade de leitura como a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 97). Tal afirmação parece confirmar a realidade explicitada por Walker (2005) (seção 2.3 deste trabalho) de que o ensino de línguas nas escolas públicas brasileiras tem como foco os exames vestibulares, priorizando aspectos como a gramática e a leitura.

O único momento em que o PCN+ faz menção à pronúncia especificamente é ao tratar da exploração do texto, afirmando que esse é um dos possíveis aspectos a serem abordados a partir da habilidade de leitura:

Dependendo do texto e dos conceitos e competências que se pretende desenvolver por meio dele, pode-se abordar o tema geral com maior ou menor riqueza de detalhes:

- as palavras e suas derivações, sinônimos e antônimos;
- a mensagem, as palavras-chave, os tópicos frasais;
- a pronúncia, a linguagem formal ou informal;
- a intenção do autor, os sentidos implícitos;
- os aspectos descritivos, narrativos ou dissertativos;
- a conversação, a tradução ou a gramática.

(BRASIL, 2002, p. 114)

3.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

As OCNs foram criadas com o objetivo de complementar as orientações dos PCNs, a pedidos dos próprios professores da rede pública de ensino. O que interessa a esta pesquisa encontra-se na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na seção de Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. O documento afirma, introdutoriamente, que tem enfoque no caráter contextualizado do trabalho com as habilidades envolvidas no ensino de inglês, em acordo com as pesquisas mais recentes voltadas para a área (BRASIL, 2006, p. 87).

Ao tratar do conceito de letramento, e estabelecendo considerações a respeito da escrita, o documento faz referência à relação entre ortografia e pronúncia na língua inglesa, a qual é muito diferente do que ocorre no português, por exemplo:

Da mesma forma, para algumas culturas, cada letra da escrita alfabética representa um som significativo específico; para outras culturas, não é cada letra, mas são conjuntos de letras que representam sons significativos. Por exemplo, na Língua Portuguesa, o leigo acredita que cada letra representa um som, e os sons agrupam-se em sílabas que, por sua vez, se agrupam para formar palavras. Por outro lado, na Língua Inglesa, sabe-se que é muito difícil atribuir um determinado som específico a cada letra, e em muitas palavras dessa língua são conjuntos inteiros de letras que precisam ser aprendidos como representando um determinado som. Mesmo assim, em outros contextos, o mesmíssimo conjunto de letras pode representar outro som completamente diferente. (BRASIL, 2006, p. 99)

Vale lembrar que o PCN do Ensino Fundamental, citado na seção 3.1, também faz referência a esse aspecto e o destaca como problemático para a pronúncia de língua inglesa de falantes brasileiros. No entanto, o OCN Ensino Médio não estabelece nenhuma reflexão a partir dessas afirmações, apenas utilizando o conceito para respaldar o que defende a respeito do letramento.

Ademais, o documento não faz qualquer outra alusão à pronúncia de língua inglesa e, portanto, não faz referência ao seu ensino.

3.3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2012: ENSINO MÉDIO

O PNLD, guia que seleciona os livros didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras, incluiu pela primeira vez a língua estrangeira para o Ensino Médio em seu edital de 2012 (BRASIL, 2012, p. 7). Antes disso, a escola e o professor tinham de adquirir os livros didáticos por si mesmos se o desejassem, muitas vezes gerando uma situação em que o professor fotocopiava textos para entregar aos alunos ou escrevia o conteúdo no quadro, comprometendo a dinamicidade das aulas. Além disso, a inexistência de uma orientação a respeito dos livros didáticos dificultava a escolha de um bom material por parte do professor, que podia acabar por selecionar algo inadequado para sua proposta de ensino.

Dentro do edital, encontra-se um guia, o qual reúne resenhas das coleções didáticas aprovadas, nas quais são avaliados os três volumes do livro do aluno, seus manuais do professor e os CDs de áudio. O documento especifica, ainda, quais foram os critérios utilizados na seleção, bem como apresenta um quadro comparativo das coleções.

A respeito do guia voltado para a língua inglesa, é interessante ressaltar que vinte coleções foram inscritas no processo seletivo, mas apenas sete foram aprovadas (BRASIL, 2012, p. 8). Quanto ao quadro comparativo, este inclui todos os critérios considerados no momento da avaliação; nele, quanto mais intensa a matiz de cor, melhor a coleção atende ao critério correspondente:

LINGUAS ESTRANGEIRAS		CRITÉRIOS ORGANIZADORES AVALIADOS									
		PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL	SELEÇÃO DE TEXTOS	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	ATIVIDADES	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	MANUAL DO PROFESSOR
ESPAÑHOL	25044COL25										
	25057COL25										
	25175COL25										
INGLÊS	25056COL33										
	25074COL33										
	25091COL33										
	25134COL33										
	25149COL33										
	25179COL33										
	25185COL33										

Quadro 1 – Quadro comparativo das coleções didáticas de Língua Estrangeira selecionadas pelo edital de 2012 do PNLD

Fonte: BRASIL, 2012, p. 11

As coleções de inglês apresentadas no quadro são, respectivamente:

1. *English For All*, da editora Saraiva;
2. *Freeway*, da editora Richmond;
3. *Globetrekker* – Inglês para o Ensino Médio, da editora Macmillan do Brasil;
4. *On Stage*, da editora Ática;
5. *Prime* – Inglês para o Ensino Médio, da editora Macmillan do Brasil;
6. *Take Over*, da editora Lafonte;
7. *Upgrade*, da editora Richmond.

Ao analisar o quadro, é possível perceber que nenhuma das obras de língua inglesa atendeu satisfatoriamente aos fatores da compreensão e produção oral, tendo obtido maior sucesso em aspectos como a seleção de textos e a compreensão escrita.

Referentemente à lista de critérios observados pelo Guia (projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral, expressão oral, elementos linguísticos, atividades, questões teórico-metodológicas, Manual do Professor e a

coleção em seu conjunto), o aspecto da pronúncia vem à tona no que tange à compreensão oral. O quinto item desse critério questiona: “[a coleção] permite o acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias e prosódias?” (BRASIL, 2012, p. 13). Tal preocupação vai ao encontro do conceito de inglês como língua franca, discutido aqui na seção 2.1. O critério seguinte do documento, o qual diz respeito à produção oral, não faz referência à pronúncia.

As resenhas das coleções de inglês aprovadas não mencionam, em nenhum momento, a questão da pronúncia – nem ao menos sobre os livros em que esta é abordada em seções voltadas especificamente para a prática de pronúncia. É interessante perceber, ainda, que em algumas das coleções a resenha destaca a prioridade dada pela obra às habilidades de leitura, sem fazer nenhuma ressalva em relação a essa prioridade em detrimento das outras habilidades. O Guia parece, portanto, corroborar com as ideias de Walker (2005) (seção 2.3) de que o inglês das escolas públicas, atualmente, objetiva somente a aprovação em exames de vestibular, tendo enfoque nas habilidades de leitura e no ensino de gramática.

A importância de ser o PNLD um guia o mais completo possível se dá a partir de sua significativa influência nos padrões de qualidade dos livros didáticos. Segundo Santos Jorge e Tenuta (2011, p. 127), as coleções didáticas de língua portuguesa, que vêm sendo avaliadas desde 1996, passaram por uma elevada melhoria de sua qualidade em função do Guia e suas exigências. Por essa razão, parte dos problemas a serem discutidos no capítulo 5 em relação ao ensino de pronúncia nos referidos livros didáticos, se dão a partir da falta de reflexões a esse respeito por parte do PNLD.

4 PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA

Este trabalho será de tipo exploratório, e tentará ampliar os conhecimentos na área de pronúncia de língua inglesa, em especial nos livros de Ensino Médio aprovados pelo PNLD, por meio da verificação de como a pronúncia é neles abordada – ressalta-se que esse campo ainda não conta com pesquisas significativas. Para isso, será utilizada uma abordagem quantitativo-qualitativa: quantitativamente, serão explicitados os pontos relacionados à pronúncia presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Programa Nacional do Livro Didático de 2012, bem como em todas as coleções didáticas por ele aprovadas; qualitativamente, esses dados serão discutidos e avaliados a partir dos aspectos teóricos supracitados no capítulo 2.

Quanto aos procedimentos a serem seguidos, estes serão de cunho bibliográfico e documental, na medida em que a pesquisa buscará nas teorias pré-existentes o respaldo para a crítica pretendida. O caráter documental se deu com a realização de discussões acerca dos mencionados documentos oficiais do Estado, e sobre como o ensino/aprendizagem de pronúncia em língua inglesa neles se faz presente.

A análise dos livros didáticos selecionados abrangerá, primeiramente, os livros destinados aos alunos, dos três volumes de cada coleção; em seguida, serão avaliadas as orientações presentes nos respectivos manuais do professor. Tal pesquisa teve início a partir do exame, página por página, de cada um dos livros das coleções, buscando qualquer referência à questão da pronúncia no ensino de língua inglesa. Essa busca também foi realizada em elementos como os pressupostos teóricos explicitados no manual do professor, de modo a verificar a existência ou não de coerência entre a teoria e a elaboração das obras.

Vale ressaltar que, quando havia qualquer aspecto de pronúncia a ser ensinado, as orientações do manual do professor receberam atenção especial. Isso porque, levando em consideração a realidade do professor de língua estrangeira de escola pública discutida na seção 2.3, pode-se questionar se este possui as habilidades necessárias para realizar uma efetiva intervenção em sua prática, principalmente em um aspecto como o da pronúncia, que muitos não dominam. Tendo isso em vista, percebe-se como é imprescindível um livro didático que, além de contemplar os aspectos importantes da pronúncia, também consiga minorar ao máximo a lacuna existente na formação do profissional de ensino no que tange aos conhecimentos fonéticos. Para tanto, é essencial um manual do professor com instruções significativas, as quais não presumam conhecimentos profundos de pronúncia por parte do docente, mas que busquem auxiliá-lo nas suas carências.

Para a realização das supracitadas análises, foram utilizadas os pressupostos teóricos explicitados aqui na seção 2.4. Primeiramente, é possível citar a diferenciação entre aspectos segmentais (fonemas vocálicos e consonantais) e suprasegmentais (fatores como acento, entonação e ritmo), especificada por Roach (2000). Em seguida, serão utilizados os conceitos de Celce-Murcia *et. al.* (1996, p. 2) de abordagens intuitivo-imitativa (em que o aluno ouve e imita os sons da nova língua, sem que haja explicações ou descrições por parte do professor ou da atividade propriamente dita) e analítico-linguística (a qual pressupõe o ensino explícito de pronúncia). Por fim, as atividades encontradas nas coleções didáticas serão também classificadas dentro das técnicas apresentadas por Celce-Murcia *et. al.* (1996, p. 8). Seguem, novamente, as técnicas: ouvir e imitar; treino fonético; repetição de pares mínimos; pares mínimos contextualizados; recursos visuais; “trava-línguas”; exercícios para o desenvolvimento de sons próximos; prática de mudança de vogal e acento por afixação; leitura em voz alta; gravações da produção do aprendiz.

Após a análise coleção a coleção, será estabelecida uma análise comparativa entre estas, fazendo uso dos mesmos critérios e classificações.

Pretende-se que as análises realizadas nesta investigação sejam úteis à prática do professor em sala de aula, bem como ao aprimoramento de documentos como o PNLD, o qual teve início há pouco tempo no campo da língua estrangeira.

5 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

O presente capítulo destina-se à análise, no que tange à pronúncia, das coleções didáticas aprovadas pelo guia de língua inglesa do PNLD 2012 para o Ensino Médio – cada uma contém três livros, um para cada ano. As obras estão aqui organizadas de maneira similar ao referido guia, em ordem alfabética, e será estabelecida, antes das análises propriamente ditas, uma breve descrição de cada coleção de acordo com a apresentação realizada pela própria editora. Volume a volume, será explicitado aqui tudo o que foi encontrado em relação à pronúncia nesses livros, tanto no livro do aluno quanto no manual do professor. Ao longo da análise, serão retomadas as teorias apresentadas no capítulo 2 deste trabalho, bem como as considerações realizadas no capítulo 3 a respeito dos documentos oficiais do Estado, a fim de estabelecer uma avaliação o mais completa possível de cada coleção.

5.1 ENGLISH FOR ALL

A coleção *English For All*, da editora Saraiva, tem seu foco na habilidade de leitura, como pode ser percebido desde a apresentação do livro: “Esperamos que o contato com leituras diversificadas também o motive a ler cada vez mais em inglês” (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 3).

Os livros da coleção são divididos em 10 unidades cada; entre as seções que têm espaço após as unidades, destaca-se o *Grammar Reference*. Fica evidente, pois, a prioridade dada pela obra não só à leitura, como também à gramática.

Quanto ao ensino de pronúncia, os únicos momentos em que ela é mencionada encontram-se no manual do professor. Na seção que trata da proposta didático-metodológica da obra, por exemplo, as autoras destacam o desenvolvimento de “estratégias de análise da palavra escrita a partir de suas características ortográficas, fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas” (AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 6). Ademais, a seção 13 do manual traz alguns textos interessantes para leitura do professor. O primeiro deles destaca o estudo do texto como primordial no ensino de línguas, e ressalta como recursos para a compreensão do texto, entre outros, “os aspectos fonológicos (mesmo que o foco da aula seja a compreensão do

texto escrito, importa muito a pronúncia das palavras)” (LIMA, 2009 *apud*²⁰ AUN, MORAES, SANSANOVICZ, 2010, p. 15).

Apesar de afirmações defendendo o ensino de pronúncia, ainda que apenas como forma de obter melhor compreensão do texto escrito, nenhum dos três livros da coleção traz qualquer consideração a esse respeito.

5.2 FREEWAY

A coleção *Freeway*, da editora Richmond, demonstra certa preocupação com o ensino de pronúncia, principalmente no primeiro de seus livros. Os livros são divididos em 8 unidades cada; todos eles apresentam seções após as unidades, como *Extra Reading*, *Grammar Reference* e, apenas no primeiro volume, *Pronunciation Practice*.

A fim de melhor detalhar os três volumes da coleção, estes serão analisados individualmente na presente análise.

5.2.1 Freeway Volume 1

É o único volume que apresenta uma seção voltada para a pronúncia. Trata-se da *Pronunciation Practice* (ANEXOS A, B, C e D), localizada nas páginas 150 a 153 do livro, e que é introduzida por uma breve explicação acerca de seus objetivos: “Aqui está uma série de exercícios para praticar os sons que falantes do português brasileiro acham mais complicados de pronunciar”²¹ (TEODOROV, 2010, p. 150).

A seção é composta, portanto, de exercícios voltados para a prática de pronúncia de acordo com as dificuldades trazidas pela língua materna, totalizando 23 atividades divididas em 6 temas (vogais, som e ortografia de vogal, consoantes, tempo passado regular, consoantes silenciosas e palavras com duas ou três pronúncias). Vale destacar, ainda, que nas unidades existe uma chamada para a seção de prática de pronúncia. As unidades envolvidas são as 2, 4, 6, 7 e 8, e em cada uma das chamadas são especificados quais exercícios devem ser realizados naquele momento. Na maioria dos casos, não há uma relação direta entre o tema da unidade e

²⁰ LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e discurso no ensino de Inglês como língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino-aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 47-51.

²¹ *Here is a series of exercises to practice the sounds which Brazilian Portuguese speakers find more complicated to pronounce.*

as atividades de pronúncia, apenas sendo aproveitado o momento para introduzir algum ponto importante desse aspecto da língua; somente no caso do passado regular existe uma relação direta com o que é estudado no ponto gramatical da unidade 7.

É importante ressaltar que os exercícios de 1 a 15 são de aspecto segmental, enquanto os demais abordam aspectos suprasegmentais. Retomando os conceitos de Celce-Murcia *et. al.* (1996) (seção 2.4), existem 5 atividades de abordagem intuitivo-imitativa (atividades de número 1, 3, 9, 11 e 12) e 18 de abordagem analítico-linguística, compreendendo as demais atividades. O exercício 23 busca apresentar um caráter mais comunicativo, incluindo os pontos estudados em um diálogo a ser ouvido e completado. Apesar de estar na seção de prática de pronúncia, trata-se de um exercício de compreensão oral apenas, sem produção:

23 Paul and Jane are talking about their visit to London, England. Read and listen to their conversation. Fill in the blanks with the correct one-syllable word: **of, a(n), the, him/her, that, for** or **to**.

Paul: You see, to me it was certainly one of the best vacations in my entire life. I mean, London is the place to visit.

Jane: You can say that again! I was there with Jason for the opening of the Film Festival last year and we had such fun! I told him at the time that London was the city of my dreams.

Paul: Their accent can be a bit confusing sometimes, though. I mean, to us, Americans. But after a while, I suppose you get used to it and it's all right.

Jane: Yeah. I remember this lady asked Jason for some information and he kept looking at her, staring really, as if she was speaking Greek or something. Well, I had to tell her that we were Americans, you know, could she repeat what she'd said.

Paul: How did she react?

Jane: She was quite nice, actually. She said that it wasn't the first time an American had problems understanding her. She was from a part of Britain where they speak a variety of English which can be difficult for people from other regions.

Paul: I see... I'll tell you what. What about going there next summer? I mean, Celia, my girlfriend, Jason, you and me. July or August?

Jane: Oh, that'd be fantastic, but let me talk with Jason first.

Figura 1 - Atividade 23 do volume 1 da coleção Freeway, seção Pronunciation Practice

Fonte: TEODOROV, 2010, p. 153

Entre as técnicas listadas por Celce-Murcia *et. al.*, é possível identificar, nas atividades intuitivo-imitativas, a técnica de ouvir e imitar e a de repetição de pares mínimos; nas analítico-linguísticas, percebe-se a técnica de treino fonético, na maioria das vezes com auxílio do alfabeto fonético. Em alguns casos, a técnica de ouvir e imitar é incluída nas atividades analítico-linguísticas, após explanação do som estudado. Um exemplo disso é o exercício 7:

- 7** The sounds /p/, /t/ and /k/ at the beginning of stressed syllables are pronounced with a puff of air. Listen and repeat.

[p ^h]	pen, people, pie, part, pencil, appear, pet, puff
[t ^h]	ten, tea, take, attention, tick, tattoo
[k ^h]	car, kill, cat, queue, coat, carry, keep

Figura 2 - Atividade 7 do volume 1 da coleção *Freeway*, seção *Pronunciation Practice*

Fonte: TEODOROV, 2010, p. 151

Outro exemplo é o do exercício 16, em que primeiramente há uma explicação a respeito dos sons da preposição “of”; em seguida, é solicitado que os alunos ouçam e repitam sentenças nas quais esses diferentes sons são pronunciados.

- 16** The preposition *of* /ɔv/ becomes /əv/ before vowels and /ə/ before consonants in unstressed position. Listen and repeat.
- I'd like a glass of apple juice. /əv/
 - Can I have a cup of coffee, please? /ə/

Figura 3 - Atividade 16 do volume 1 da coleção *Freeway*, seção *Pronunciation Practice*

Fonte: TEODOROV, 2010, p. 152

O quadro a seguir busca classificar as atividades presentes no livro, de acordo com as categorias supracitadas.

Atividades	Abordagem intuitivo-imitativa		Abordagem analítico-linguística	
	Técnica: Ouvir e Imitar	Técnica: Repetição de pares mínimos	Técnica: Ouvir e imitar	Técnica: Treino fonético
1		X		
2				X
3		X		
4				X
5				X
6				X
7			X	X
8			X	X
9	X			
10				X
11	X			
12	X			
13				X
14				X
15				X
16			X	X

Quadro 2 - Abordagens e técnicas nas atividades de pronúncia do volume 1 da coleção *Freeway*

Atividades	Abordagem intuitivo-imitativa		Abordagem analítico-linguística	
	Técnica: Ouvir e Imitar	Técnica: Repetição de pares mínimos	Técnica: Ouvir e imitar	Técnica: Treino fonético
17			X	X
18			X	X
19			X	X
20			X	X
21			X	X
22			X	X
23				X
Total	3	2	9	18

Quadro 2 - Abordagens e técnicas nas atividades de pronúncia do volume 1 da coleção Freeway

Um ponto negativo é que o manual do professor não faz considerações acerca dessa seção, o que acaba por exigir do professor um conhecimento prévio de pronúncia para que as atividades possam ser realizadas satisfatoriamente. Sem isso, os exercícios ficam comprometidos, uma vez que as explicações neles contidas não são suficientemente completas para o bom entendimento do aluno. Um exemplo é o da atividade 14, em que há a explicação a respeito dos sons do “-ed” nos verbos regulares no passado, mas tal explicação necessitaria de um complemento por parte do professor para que o aluno possa compreender a lógica envolvida nessas regras.

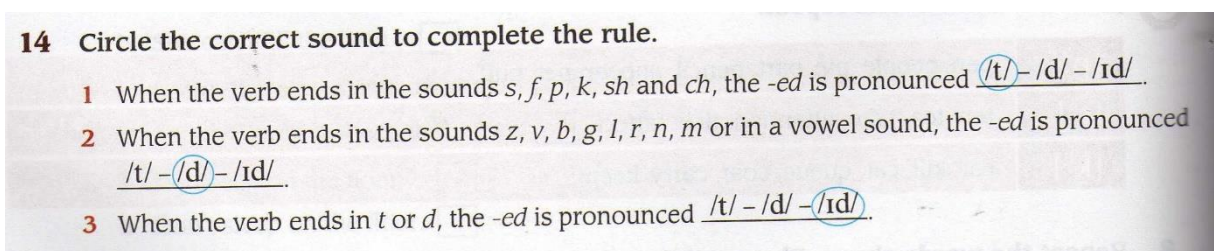


Figura 4 - Atividade 14 do volume 1 da coleção Freeway, seção Pronunciation Practice

Fonte: TEODOROV, 2010, p. 152

5.2.2 Freeway Volume 2

O volume 2 não traz a seção de *Pronunciation Practice* e, portanto, não apresenta tantos aspectos de pronúncia como o volume 1.

Destaca-se, a esse respeito, a unidade 5, que traz o tema “variedades do inglês”. Acerca do conceito de inglês como uma língua internacional, o livro explica a existência de variedades na maneira de falá-lo, citando exemplos de alguns países em que o inglês é língua materna. É

explicado, ainda, que as diferenças entre essas variedades podem ser encontradas principalmente na ortografia e no vocabulário, sem, no entanto, mencionar a questão de pronúncia (TEODOROV, 2010, p. 71). Na mesma unidade, há também um questionamento que poderia levar a uma discussão a respeito do inglês como língua franca, mas não é desenvolvido: “O que é mais importante em sua opinião: o uso efetivo da língua ou o seu uso correto? Por quê?”²² (TEODOROV, 2010, p. 73). O manual do professor, na parte concernente à unidade 5, sugere que o docente faça uma pequena reflexão em sala sobre as diferenças de ritmo e entonação existentes entre o português e o inglês (TEODOROV, 2010, p. 36).

Na seção de *Vocabulary work*, após as unidades, existem considerações a respeito das representações fonéticas nos dicionários. O livro traz uma tabela fonética com uma palavra-exemplo para cada som, e explica brevemente a maneira de interpretá-la. Ao final da explicação, é mencionada a importância de aprender o som equivalente a cada fonema, para que se possa saber como pronunciar uma palavra sem necessariamente ouvi-la (TEODOROV, 2010, p. 147). Essa mesma seção traz alguns exercícios ligados a vocabulário, e inclui um exercício sobre pronúncia a partir de consulta ao dicionário.

5.2.3 Freeway Volume 3

O volume 3, além de também não trazer a seção de *Pronunciation Practice*, aborda apenas um aspecto de pronúncia, dentro da lista de verbos irregulares. Ao lado dos três tempos verbais da palavra “read”, o livro traz suas transcrições fonéticas, a fim de eliminar qualquer dúvida trazida pela grafia similar (TEODOROV, 2010, p. 191).

5.3 GLOBETREKKER: INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO

Cada volume do Globetrekker, da editora Macmillan, é dividido em 12 unidades. Nesta coleção, a preocupação com a pronúncia se faz presente desde sua apresentação, em que o autor destaca a pronúncia “como forma de aprimorar a competência comunicativa” (COSTA, 2010, p. 3). Todos os volumes da obra contam com a seção *Pronunciation* ao fim do livro, em que se apresenta um aspecto de pronúncia para cada unidade. Para uma melhor descrição, os livros desta coleção também serão aqui divididos.

²² *What is more important in your opinion: the effective use of a language or the correct use of it? Why?*

5.3.1 Globetrekker: Inglês para o Ensino Médio Volume 1

Como mencionado anteriormente, existe um aspecto de pronúncia para cada unidade do livro, totalizando 12 por volume, na seção *Pronunciation* (ANEXOS E, F, G e H). No volume 1, apenas as unidades 3, 4, 7 e 8 possuem relação com o ponto de pronúncia estudado dentro da seção; nos demais casos, o autor aproveita o espaço para introduzir algum ponto que considere importante, mas sempre busca estabelecer relação com o tema da unidade por meio de uma atividade comunicativa. Os itens relacionados à pronúncia presentes na seção *Pronunciation* são os seguintes, por unidade:

1. Unidade 1: sons /i:/ e /ɪ/;
2. Unidade 2: consoantes finais silenciosas²³;
3. Unidade 3: o som /ə/ e *weak forms*;
4. Unidade 4: sons e acento em “can” e “can’t”²⁴;
5. Unidade 5: som /m/ final²⁵;
6. Unidade 6: /r/ e /h/;
7. Unidade 7: pronúncia do “-ed” final em verbos regulares;
8. Unidade 8: o som /θ/;
9. Unidade 9: quando “i” é /aɪ/ ou /ɪ/;
10. Unidade 10: quando “o” é /əʊ/, /ʌ/ ou /ɒ/;
11. Unidade 11: *linking*;
12. Unidade 12: plurais.

Como se pode perceber, há apenas dois pontos em que o aspecto suprasegmental é abordado (unidades 4 e 11); os demais 10 são segmentais. Outro ponto importante a ser observado é que apenas na unidade 4 há uma indicação, dentro do corpo principal do livro, do ponto de pronúncia a ser estudado (sons e acento em “can” e “can’t”). Ainda assim, não há uma chamada especificamente para a seção *Pronunciation*.

Vale ressaltar que cada orientação é finalizada com uma sugestão de atividade prática, de caráter comunicativo. Na maioria dos casos, é solicitado que o aluno estabeleça um diálogo com o colega; o tema sempre tem relação com a unidade trabalhada, e permite o uso do aspecto de pronúncia estudado.

²³ *Final mute consonants*

²⁴ *Sounds and stress in can and can't*

²⁵ *Final /m/ sound*

Em relação às classificações de Celce-Murcia *et. al.*, todas as atividades possuem abordagem analítico-linguística, nenhuma de cunho intuitivo-imitativo. O autor procede, primeiramente, com uma explicação detalhada acerca do ponto a ser trabalhado e as regras e lógica nele envolvidas, para em seguida solicitar que os alunos pronunciem palavras ou sentenças com base em suas explicações. Pode-se tomar como exemplo a atividade número 1:

The image shows a page from a textbook titled 'Unit 1' with a yellow header. Below the header, the text reads: '/i:/ and /ɪ/'. The main text explains the pronunciation of these sounds: '/i:/ is long, your lips are very spread, and your tongue is lying at the front of your mouth, touching your lower teeth. /ɪ/ is short, your lips are a little more rounded, and your tongue moves back a little bit.' It then lists words for each sound: 'freedom, be, he, she, we, read' for /i:/ and 'is, discuss, vigilance, liberty, it, if' for /ɪ/. A table follows with words to be pronounced separately for each sound. At the bottom, it says 'Now finish this sentence orally: "Freedom is..."'

Unit 1

/i:/ and /ɪ/

The sounds /i:/ and /ɪ/ are commonly mispronounced in English. /i:/ is long, your lips are very spread, and your tongue is lying at the front of your mouth, touching your lower teeth. /ɪ/ is short, your lips are a little more rounded, and your tongue moves back a little bit.

Say these words with /i:/: freedom, be, he, she, we, read.

Now say these words with /ɪ/: is, discuss, vigilance, liberty, it, if.

Pronounce each line separately:

/i:/	/ɪ/
eat	it
ease	is
sheep	ship
beat	bit

Now finish this sentence orally: "Freedom is..."

Figura 5 - Atividade 1 do volume 1 da coleção *Globetrekker*, seção *Pronunciation*

Fonte: COSTA, 2010, p. 176

Como é possível perceber, o primeiro parágrafo da atividade destina-se a uma descrição detalhada da produção dos sons. Em seguida, são sugeridos três exercícios voltados para que o aluno leia em voz alta as palavras dadas, cuidando com a maneira de pronunciá-las. Por fim, os alunos são incentivados a completar uma sentença em voz alta sobre o tema da unidade, e com a oportunidade de aplicar os conhecimentos de pronúncia adquiridos.

Outra atividade que merece destaque é a de número 7, que diz respeito à pronúncia de verbos regulares no passado. Diferentemente do que foi constatado em atividade similar na coleção *Freeway* (seção 5.2.1), aqui as explicações são feitas de maneira bastante completa e clara, de modo que o aluno é capaz de entender o porquê da existência das regras de pronúncia sobre esse aspecto.

Unit 7

Pronunciation of final -ed in regular verbs

Before you read on, do the following exercise.

Put your finger on the front of your neck and pronounce the sounds / v / and / f /. You will feel that your neck vibrates in / v / but doesn't in / f /.

- / v / is a **voiced** sound. This means you are using your vocal cords to produce the sound. Other voiced sounds are / b /, / z /, / m / etc.
- / f / is an **unvoiced** sound. Here you don't use your vocal cords. Other unvoiced sounds are / p /, / k /, / s / etc.

The pronunciation of the final **-ed** at the end of regular verbs depends on the verb in its infinitive form. There are three possibilities:

- / d /, if the last sound of the verb is voiced. Examples: loved and robbed.
- / t /, if the last sound of the infinitive is unvoiced. Examples: stopped and worked.
- / ɪd /, if the last sound of the infinitive is / d / or / t /. Examples: wanted and needed.

Classify these verbs according to their final **-ed** sound:

moved • stayed • lived • liked • missed
 • published • developed •
 smiled • called • decided • created

-ed is pronounced / d /	-ed is pronounced / t /	-ed is pronounced / ɪd /
moved stayed lived smiled called	liked missed published developed	decided created

Now tell your colleagues something that happened to you last year.
 Example: Last year I decided to lose weight.

Figura 6 - Atividade 7 do volume 1 da coleção Globetrekker, seção Pronunciation

Fonte: COSTA, 2010, p. 178

Quanto às 10 técnicas ressaltadas por Celce-Murcia *et. al.*, 3 delas podem ser identificadas neste volume da coleção: treino fonético (envolvido em todas as notas explicativas e atividades), trava-línguas (atividade da unidade 6) e leitura em voz alta (nesse caso, trata-se da leitura de palavras ou sentenças avulsas, com base em explicações prévias). Segue quadro com a classificação de todos os exercícios:

Atividades	Abordagem analítico-linguística		
	Treino fonético	Trava-línguas	Leitura em voz alta
1	X		X
2	X		X
3	X		X
4	X		X
5	X		X
6	X	X	X
7	X		
8	X		X
9	X		X
10	X		
11	X		X
12	X		
Total	12	1	9

Quadro 3 - Abordagens e técnicas nas atividades de pronúncia do volume 1 da coleção *Globetrekker*

As notas explicativas contidas nessa seção do livro devotada à pronúncia costumam ser bastante completas e didáticas, mas em alguns casos ainda é cobrado conhecimento prévio do professor. Tal fato poderia ser mudado se houvesse, no manual do professor, orientações sobre como direcionar as atividades.

5.3.2 Globetrekker Volume 2

Neste volume, apenas a unidade 8 possui relação com o que é estudado na seção de pronúncia – a unidade trabalha com poemas, e a referida seção com rimas. Outrossim, nenhuma das unidades traz qualquer chamada para as atividades de pronúncia. Segue o conteúdo trabalhado com relação a esse aspecto:

1. Unidade 1: sons /t/ e /d/;
2. Unidade 2: /l/ escuro²⁶;

²⁶ Dark /l/

3. Unidade 3: /æ/ e /e/;
4. Unidade 4: “a” para /ɒ/;
5. Unidade 5: o som /ŋ/;
6. Unidade 6: sílabas;
7. Unidade 7: sílabas acentuadas;
8. Unidade 8: rimas;
9. Unidade 9: vogais não pronunciadas;
10. Unidade 10: “will” e “won’t”;
11. Unidade 11: entonação em “yes/no questions”;
12. Unidade 12: a palavra “the”

Há, portanto, 6 momentos em que há ensino de aspectos suprasegmentais (unidades 6, 7, 8, 9, 10 e 11); as demais unidades são de cunho segmental. Vale ressaltar, ainda, que todas as orientações sobre pronúncia trazem, ao fim, uma atividade comunicativa que busca abordar o ponto trabalhado, normalmente uma conversação com o tema da unidade.

Sob as definições de Celce-Murcia *et. al.* (1996), mais uma vez, todas as unidades possuem abordagem analítico-linguística. A respeito das técnicas mencionadas pela mesma autora, destacam-se o treino fonético (em todas as unidades), a repetição de pares mínimos (unidade 3) e a leitura em voz alta (nas unidades de 1 a 5 e de 9 a 12).

Atividades	Abordagem analítico-linguística		
	Treino fonético	Repetição de pares mínimos	Leitura em voz alta
1	X		X
2	X		X
3	X	X	X
4	X		X
5	X		X
6	X		
7	X		
8	X		
9	X		X
10	X		X
11	X		X
12	X		X
Total	12	1	9

Quadro 4 - Abordagens e técnicas nas atividades de pronúncia do volume 2 da coleção
Globetrekker

5.3.3 Globetrekker volume 3

No volume 3, as unidades 3, 4 e 6 possuem relação com o que é estudado na seção *Pronunciation*. No entanto, nenhuma das unidades possui chamadas para a referida seção. Além disso, o volume segue o mesmo padrão dos demais, trazendo atividades comunicativas após todas as orientações. A seguir, o conteúdo do livro no que tange à pronúncia:

1. Unidade 1: acento em palavras de três sílabas;
2. Unidade 2: os sons /ɒ/ e /u:/;
3. Unidade 3: *connected speech*: “should have”, “would have”, “could have”, “might have”, “must have”;
4. Unidade 4: *weak forms* – verbos auxiliares;
5. Unidade 5: acento em substantivos e verbos;
6. Unidade 6: acento em palavras compostas;
7. Unidade 7: palavras comumente mal pronunciadas;
8. Unidade 8: o som /ɜ:/;
9. Unidade 9: encontros consonantais iniciais com “s”;
10. Unidade 10: /ɔ:/ e /ɒ/;
11. Unidade 11: o sufixo “-tion”;
12. Unidade 12: decodificando transcrições fonéticas.

As atividades das unidades 1, 3, 4, 5, 6, 9 e 11 abordam, portanto, aspectos suprasegmentais, enquanto as demais são de caráter segmental.

No que tange às classificações de Celce-Murcia *et. al.* (1996), similarmente aos demais volumes, todas as atividades têm cunho analítico-linguístico. A respeito das técnicas citadas pela autora, ressaltam-se o treino fonético em todas as atividades, a repetição de pares mínimos na unidade 8 e a leitura em voz alta nas atividades 2 a 7 e 9 a 11.

Atividades	Abordagem analítico-linguística		
	Treino fonético	Repetição de pares mínimos	Leitura em voz alta
1	X		
2	X		X
3	X		X
4	X		X
5	X		X
6	X		X

Quadro 5 - Abordagens e técnicas nas atividades de pronúncia do volume 3 da coleção *Globetrekker*

Atividades	Abordagem analítico-linguística		
	Treino fonético	Repetição de pares mínimos	Leitura em voz alta
7	X		X
8	X	X	
9	X		X
10	X		X
11	X		X
12	X		
Total	12	1	9

Quadro 5 - Abordagens e técnicas nas atividades de pronúncia do volume 3 da coleção *Globetrekker*

5.3.4 Visão geral da coleção Globetrekker

Essa se mostrou ser a coleção mais abrangente do *corpus* no que concerne à pronúncia. As orientações, que têm lugar antes das atividades, são bastante completas e significativas, buscando explicar ao aluno a lógica presente em cada aspecto da pronúncia, e evitando se pautar apenas em regras a serem decoradas. Outra questão relevante na obra é a preocupação com as atividades comunicativas, que ocorrem a cada final de atividade por meio do incentivo à produção oral, principalmente por meio de diálogos e discussões.

Percebe-se que tanto aspectos segmentais quanto suprasegmentais são contemplados na coleção. Sobre isso, vale lembrar os conceitos discutidos na seção 2.1, em que as autoras Kenworthy (1987) e Herbert (2002) destacam os aspectos suprasegmentais como principais no ensino de pronúncia para fins de inteligibilidade. Walker (2010), por outro lado, afirma que para os objetivos do ELF, os aspectos segmentais são mais importantes.

Ademais, como mencionado anteriormente, não há qualquer indicação, dentro do corpo principal dos livros, para a seção *Pronunciation*. O manual do professor também não traz orientações no que concerne a essa seção e, apesar das orientações nela presentes serem detalhadas e didáticas, em alguns casos o conhecimento prévio do professor pode ser necessário. Como visto na seção 2.3, muitos professores não tiveram formação alguma em fonética e fonologia, o que pode tornar temerosa a ausência de uma explicação mais completa no manual do professor.

Em relação às atividades propriamente ditas, pode-se perceber o número diminuto de técnicas utilizadas: em 36 atividades, foram utilizadas 4 das 10 técnicas destacadas por Celce-Murcia *et. al* (1996). O uso de técnicas diversificadas é positivo à medida que o modo como a pronúncia é ensinada possui um efeito diferente em cada aluno; diversificar as formas desse

ensino pode significar, pois, atingir um maior número de alunos positivamente. Além disso, as atividades da mencionada seção não possuem faixas nos CDs de áudio dos livros. O uso de um CD tornaria as atividades mais proveitosas, e facilitaria o trabalho do professor, que muitas vezes não tem segurança quanto à sua própria pronúncia para servir de modelo aos alunos.

5.4 ON STAGE

A coleção On Stage, da editora Ática, divide-se também em 12 unidades em cada volume, e traz uma seção de “atividades adicionais de *listening*” (ANEXO I) no manual do professor (Pronúncia e Acento²⁷). No início de cada unidade, há um texto a ser lido e ouvido pelo aluno; a faixa de áudio em que se encontra a leitura do texto inclui, ao final, a pronúncia de determinadas palavras nele encontradas, as quais podem ser problemáticas para aprendizes brasileiros. Tais palavras têm sua pronúncia explicada na referida seção do manual do professor; não se tratam de atividades, mas apenas orientações. É sugerido que o professor escreva os vocábulos na lousa, explicando o que considerar relevante sobre cada um deles, e solicitando que os alunos, então, repitam as palavras após o áudio. As referidas orientações baseiam-se em rimas, descrição de alguns fonemas e indicação de sílaba tônica. Em alguns casos essas explicações são bastante completas e didáticas, mas em outros é exigido o conhecimento do professor para uma boa compreensão das descrições dos sons – por exemplo, no primeiro livro, quando a pronúncia de *sheep* é descrita como rimando com *sleep* e *deep*, é solicitado que o professor explique aos alunos a questão dos *minimal pairs*, sem que haja qualquer orientação adicional a esse respeito (MARQUES, 2010, p. 23).

O primeiro livro da coleção traz a pronúncia de 174 palavras. Além disso, no manual do professor, na descrição da unidade 5, existe uma explicação a respeito dos verbos regulares no tempo passado e a maneira de pronunciá-los. No entanto, as orientações fornecidas baseiam-se somente em regras, sem menção à lógica presente nessas normas – explicita-se como é a pronúncia do “-ed” final após determinados sons, apenas.

²⁷ *Pronunciation n' Stress*

Unit 5

Language in Use

A maioria dos verbos em inglês tem o passado e o particípio de forma regular, pelo acréscimo de **-ed**, ou simplesmente **-d** à sua forma básica. Exemplos: *finish – finished – finished; race – raced – raced*.

Os verbos cognatos (em geral de origem latina) são também regulares: *educate – educated – educated; protest – protested – protested*.

Outros verbos mais comuns, no entanto, muitos deles monossilábicos, são os que “dão mais trabalho” a quem aprende a língua inglesa. Em geral não são de origem latina e são irregulares, com formas próprias de passado e particípio. Exemplos: *see – saw – seen; go – went – gone; do – did – done; eat – ate – eaten*. As dez formas de passado mais frequentes na língua inglesa são todas de verbos irregulares; são elas: *was/were, had, did, went, said, could, would, saw, took, got*.

A pronúncia do **-ed** em verbos no passado ou no particípio em inglês varia conforme podemos ver a seguir:

- a. O som final do **-ed** é pronunciado /t/ quando o infinitivo do verbo terminar em **f, k, p, s, /tʃ/** e /ʃ/. Exemplos: *laughed, walked, stopped, raced, watched, washed*.
- b. O som final do **-ed** é pronunciado /d/ quando o infinitivo do verbo terminar em **b, g, l, m, n, r, v, z, /dʒ/, /ð/** e sons vocálicos. Exemplos: *snowed, rubbed, mugged, dialed, trimmed, listened, answered, arrived, surprised, bathed, judged*.
- c. O som final do **-ed** é pronunciado /ɪd/, como sílaba separada, depois de **t** ou **d**. Exemplos: *waited, wanted, visited, needed, intended, pretended*.

Figura 7 - Explicação sobre o som final do -ed em verbos regulares no passado, Manual do Professor do volume 1 da coleção On Stage

Fonte: MARQUES, 2010, p. 31

É possível comparar essas explicações com as realizadas pela coleção *Globetrekker* sobre o mesmo assunto (seção 5.3.1). Esta apresentou maiores detalhes sobre a produção dos sons, tornando a explicação fácil de ser compreendida e memorizada. No *On Stage*, tais explicações são menos detalhadas e se assemelham mais às presentes na coleção *Freeway* (seção 5.2.1).

O segundo volume da obra traz 90 palavras na referida seção do manual do professor, enquanto que o terceiro traz 167 palavras. Nenhum deles apresenta preocupação com o ensino de pronúncia em outros momentos.

Percebe-se, portanto, que a coleção aborda tanto aspectos segmentais quanto suprasegmentais, uma vez que descreve sons de vogais e consoantes e o acento das palavras. Por conterem ensino explícito de pronúncia, as orientações presentes nos três volumes encaixam-se na abordagem analítico-linguística. De acordo com a sugestão realizada pelo manual do professor, a técnica utilizada é a de ouvir e imitar.

5.5 PRIME

A obra Prime, da editora Macmillan, possui 12 unidades em cada volume e não apresenta aspectos significativos no que concerne ao ensino de pronúncia. Podem ser encontrados, ao longo dos três volumes, recortes de dicionário dentro das unidades, os quais trazem a transcrição fonética do vocábulo junto à sua definição. Em vista disso, ao final de cada livro do aluno há uma explicação acerca de como interpretar esses recortes (ANEXO J), inclusive a transcrição fonética neles presente. A seguir, um exemplo de como esses elementos são apresentados nos livros:

The highlighted words end in **-ly** and all come from existing adjectives.

Adjectives	Adverbs
active	actively
interactive	interactively
introspective	introspectively
individual	individually

1 Go back to the text on page 71 and find other adverbs ending in **-ly**. Write them below.

strongly, effectively, similarly, routinely

adjective /'ædʒɪktɪv/ noun [C] LINGUISTICS ★ a word used for describing a noun or a pronoun

adverb /'ædvɜ:(r)b/ noun [C] LINGUISTICS ★ a word used for describing a verb, an adjective, another adverb or a whole sentence

Figura 8 - Recortes de dicionário no volume 1 da coleção Prime

Fonte: DIAS, JUCÁ, FARIA, 2010, p. 74

Esses elementos da coleção trazem, portanto, traços segmentais e suprasegmentais da pronúncia de língua inglesa. O manual do professor, por sua vez, chama a atenção para a importância de fatores como a entonação e o ritmo – ambos suprasegmentais – para o desenvolvimento das habilidades orais.

O primeiro volume da obra apresenta 14 recortes de dicionário, e traz preocupação com a pronúncia em apenas um momento além desses. Na seção *Self-assessment* da unidade 3, uma das atividades traz o trabalho com rimas em um poema, incentivando os alunos a pensarem em pronúncias similares entre palavras (DIAS, JUCÁ, FARIA, 2010, p. 51).

O segundo volume possui 15 recortes de dicionário, mas há outro momento que merece destaque. Na unidade 5, a respeito da aquisição de novo vocabulário, o livro recomenda: “escreva as palavras novas algumas vezes para que você possa aprender sua grafia. Repita-as em voz alta para praticar sua pronúncia²⁸” (DIAS, JUCÁ, FARIA, 2010, p. 74).

O terceiro volume possui 16 recortes de dicionário. Na unidade 3, o livro aborda brevemente a questão do tom de voz do falante e a maneira como a atenção a esse fator pode auxiliar na compreensão do ouvinte (DIAS, JUCÁ, FARIA, 2010, p. 47).

5.6 TAKE OVER

A coleção Take Over, da editora Larousse, possui 8 unidades para cada volume e, em seus três livros, apresenta pouca preocupação com o ensino de pronúncia – quando este se faz presente, vale destacar que os aspectos tratados são segmentais. Como característica comum a todos os volumes, pode-se destacar a afirmação presente no manual do professor de que o foco das atividades de produção oral na obra encontra-se na acuidade e na fluência (SANTOS, 2010, p. 9). Além disso, ao final do manual, há as sugestões de alguns sites interessantes para o professor. Entre eles, inclui-se um site que fornece acesso a diferentes pronúncias de língua inglesa, tanto de falantes nativos como de não-nativos: <http://web.ku.edu/idea/index.htm> (SANTOS, 2010, p. 38).

O volume 1 da coleção traz, na primeira unidade, a explicação sobre como utilizar um dicionário online, com a presença de breves considerações a respeito da transcrição fonética (SANTOS, 2010, p. 18). Em seguida, o livro afirma ser útil compreender os símbolos fonéticos da língua inglesa, e sugere que o aluno confira, no final do livro, maiores informações a esse

²⁸ *Write the new words a few times so you can learn their spelling. Repeat them out loud to practice their pronunciation.*

respeito. Nessa seção – *Tools for Learning* –, a obra traz a sugestão de um site que auxiliará os alunos a compreenderem os sons da língua inglesa: <http://soundsofenglish.org/about.htm>. Ainda sobre esse assunto, o manual do professor dá a sugestão de mais um site interessante: www.wordia.com. Outrossim, o volume ainda faz menção à importância da atenção ao tom de voz no momento das atividades de *listening*, solicitando que o professor explique esse fator aos alunos (SANTOS, 2010, p. 97).

Enquanto o segundo volume da coleção não traz qualquer consideração a respeito de pronúncia, o terceiro traz algumas atividades voltadas para esse aspecto. A unidade 1, por exemplo, traz o tema *Language in Society*, discutindo algumas questões acerca de dialetos e variações na fala trazidas, entre outros fatores, pela pronúncia. Dentro de uma das atividades da unidade, o livro menciona que “o inglês tem muitas pronúncias para a letra “r”, assim como o português” (SANTOS, 2010, p. 17). Ainda nessa mesma unidade, há atividades tratando da diferença de pronúncia entre falantes americanos e britânicos, com ênfase no som do *flap*, como em “forty” (SANTOS, 2010, p. 19). Todavia, não há explicações significativas sobre o que é esse som, exigindo o conhecimento prévio do professor ou a percepção dos alunos por meio do áudio.

1 Listen to the CD, and answer the questions.

a. How many speakers are there in the passage? One

b. What is the topic of the passage?
 Possíveis respostas: A sound called flap/Different ways of pronouncing some words in English/Differences between American and British English

c. Are these alternatives true or false? Justify your answer.

(F) In the USA, everybody uses a flap in words such as forty.
 The text says “it is very common to notice” that sound; it doesn’t say that everybody uses that sound.

(F) In the UK, nobody uses a flap in words such as forty.
 The text says “It is not common to hear this sound”; it doesn’t say we don’t hear the flap.

d. Which of these words are mentioned in the passage? Após a verificação da atividade, comente que todas as palavras a seguir são comumente articuladas no inglês americano com um flap.

(x) butter () better (x) later (x) water () latter () letter
 (x) party () matter () meter (x) forty () Betty () bitter

Figura 9 - Atividade de pronúncia no volume 3 da coleção Take Over

Fonte: SANTOS, 2010, p. 19

Na unidade 3, o livro traz uma nota explicando brevemente a diferença entre as pronúncias da palavra *close* dependendo de seu significado no contexto de fala. (SANTOS, 2010, p. 94)

people, things and circumstances.
 Converse com a turma sobre possíveis dificuldades de compreensão associadas a palavras que têm uma forma em inglês mas diferentes sentidos em português. Os alunos podem compilar vocabulário com essa característica (palavras tais como *rock, plant, table, address, just*, entre outras) e elaborar um material de referência em arquivos eletrônicos, fichas, cadernos, entre outros, para consultar sempre que necessário.

3 Observe the dictionary entry and underline the meaning of *close* in "...which were close to harvesting." (lines 13-14).

4 Now write the meanings of *close* in the following sentences. Use the note above for reference.

close (pronúncia do som final: [z])
 v fechar; terminar

close (pronúncia do som final: [s])
 adj próximo; íntimo; cuidadoso

Figura 10 - Diferenciação entre as possíveis pronúncias de "close" no volume 3 da coleção Take Over

Fonte: SANTOS, 2010, p. 94

5.7 UPGRADE

A coleção Upgrade, da editora Richmond, foi a única a não abordar nenhum aspecto do ensino de pronúncia em todos os seus três volumes. Vale destacar que no manual do professor, a autora destaca como foco da obra as habilidades de leitura e escrita. No entanto, apesar de outras coleções como a On Stage e a Take Over, não darem ênfase às habilidades orais, ainda trazem aspectos relacionados à pronúncia em seus livros – mesmo que em quantidade diminuta.

5.8 OS LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE COMPARADA

Para fins de melhor visualização das diferenças entre as coleções aqui analisadas, a tabela a seguir busca quantificar os aspectos de pronúncia trazidos em cada um dos livros. Para isso, a tabela traz a classificação de abordagem intuitivo-imitativa e analítico-descritiva, bem como das técnicas utilizadas dentro dessas abordagens.

Tabela 1 - Análise comparada das abordagens e técnicas do ensino de pronúncia das coleções

Coleções didáticas / Técnicas	Abordagem intuitivo-imitativa		Abordagem analítico-descritiva				
	Ouvir e imitar	Repetição de pares mínimos	Ouvir e imitar	Treino fonético	Repetição de pares mínimos	Trava-línguas	Leitura em voz alta
English For All							
Volume 1	-	-	-	-	-	-	-
Volume 2	-	-	-	-	-	-	-
Volume 3	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 1 - Análise comparada das abordagens e técnicas do ensino de pronúncia das coleções

Coleções didáticas / Técnicas	Abordagem intuitivo-imitativa			Abordagem analítico-descritiva			
	Ouvir e imitar	Repetição de pares mínimos	Ouvir e imitar	Treino fonético	Repetição de pares mínimos	Trava-línguas	Leitura em voz alta
Freeway							
Volume 1	3	2	9	18	-	-	-
Volume 2	-	-	-	1	-	-	-
Volume 3	-	-	-	-	-	-	-
Globetrekker							
Volume 1	-	-	-	12	-	1	9
Volume 2	-	-	-	12	1	-	9
Volume 3	-	-	-	12	1	-	9
On Stage							
Volume 1	-	-	-	1	-	-	-
Volume 2	-	-	-	-	-	-	-
Volume 3	-	-	-	-	-	-	-
Prime							
Volume 1	-	-	-	14	-	-	-
Volume 2	-	-	-	15	-	-	-
Volume 3	-	-	-	16	-	-	-
Take Over							
Volume 1	-	-	-	-	-	-	-
Volume 2	-	-	-	-	-	-	-
Volume 3	-	-	-	2	-	-	-
Upgrade							
Volume 1	-	-	-	-	-	-	-
Volume 2	-	-	-	-	-	-	-
Volume 3	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	3	2	9	103	2	1	27

É possível perceber, também, que as coleções com alguma preocupação em relação à pronúncia, voltam-se principalmente para seus aspectos segmentais. No entanto, autores como Kenworthy, destacam os aspectos suprasegmentais como essenciais para se atingir o objetivo básico de inteligibilidade entre os falantes.

Por outro lado, a maioria das atividades foi pautada na abordagem analítico-descritiva, a qual fornece o ensino explícito de pronúncia. Isso é positivo, na medida em que gera maior consciência por parte dos alunos acerca do objeto de estudo, permitindo uma aprendizagem mais significativa.

Vale destacar, ainda, que as coleções English For All e Upgrade foram as únicas a não abordarem nenhum aspecto do ensino de pronúncia em seus livros²⁹. A obra Globetrekker, por sua vez, foi a que apresentou maior quantidade e qualidade de atividades voltadas para esse

²⁹ Ressalta-se que o livro On Stage apresentou considerações sobre pronúncia, mas estas não eram propriamente atividades, e por isso não foram incluídas na tabela comparativa.

aspecto da língua, sendo seguida pelo volume 1 do Freeway – considerando que a coleção On Stage, apesar de trazer uma quantidade elevada de orientações, abordou atividades voltadas apenas para a explicação dos sons de vocábulos independentes, o que causou uma perda na qualidade desse fator nos livros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo representa um espaço para fins de reflexão a respeito dos resultados encontrados nesta pesquisa, bem como acerca dos objetivos geral e específicos explicitados na seção 1.2. Terão lugar aqui, ainda, sugestões sobre possíveis estudos e pesquisas a serem realizados nessa área.

Em primeiro lugar, torna-se necessário relembrar os objetivos específicos deste trabalho:

1. Discorrer sobre o ensino de pronúncia de língua inglesa, nos seus aspectos segmental e suprasegmental, assim como a questão da necessidade de se atingir a inteligibilidade dos enunciados;
2. Discutir a questão da pronúncia nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Orientações Curriculares Nacionais e no Programa Nacional do Livro Didático;
3. Avaliar como o ensino da pronúncia é abordado nos livros didáticos, inclusive nos manuais do professor, aprovados pelo PNLD para o Ensino Médio nas escolas públicas.

O primeiro deles foi atingido no capítulo 2 da pesquisa, referente à fundamentação teórica. Por meio do trabalho de diversos pesquisadores, foi possível estabelecer uma reflexão significativa quanto aos aspectos concernentes ao ensino de pronúncia, bem como a importância de se ter a inteligibilidade entre falantes como propósito principal desse ensino. É interessante perceber que, ao contrário do que foi constatado nos livros aqui analisados, as supracitadas pesquisas de Jones (2002) demonstravam haver maior preocupação com os aspectos suprasegmentais da pronúncia atualmente.

O segundo objetivo foi alcançado por meio do capítulo 3, em que foi feito um levantamento acerca dos aspectos de pronúncia mencionados nos supracitados documentos oficiais do Estado. A partir disso, foi possível perceber que tais documentos apresentam poucas ou nenhuma consideração sobre o ensino de pronúncia, o que parece influenciar a elaboração dos livros didáticos e o andamento das aulas de inglês de modo geral. Como exemplo, é possível citar o PNLD, o qual não estabelece reflexões sobre a pronúncia, e não questiona o fato de que muitas coleções são voltadas apenas para as habilidades de leitura e escrita. O livro Globetrekker possui uma seção em cada volume voltada para o ensino de pronúncia; o PNLD, entretanto, nem ao menos faz menção sobre essa seção. Assim, a presença ou não do ensino de pronúncia nos livros didáticos acaba por depender exclusivamente das crenças do próprio autor.

O terceiro objetivo foi alcançado capítulo 5 deste trabalho de pesquisa. Por meio de descrições das coleções, bem como análises realizadas a partir da fundamentação teórica

supracitada, foi possível perceber a escassez de atividades significativas voltadas para a pronúncia da língua. Como discutido anteriormente, a influência que esse fator tem nas salas de aula certamente não é pequena, uma vez que o professor se pauta principalmente no livro didático para a prática docente, especialmente no que tange a um aspecto muitas vezes não dominado por ele, como a pronúncia.

Conforme mencionado no capítulo 5, as coleções English For All e Upgrade foram as únicas a não abordarem o ensino de pronúncia em seus volumes. A coleção Globetrekker, por sua vez, apresentou maior quantidade e, principalmente, qualidade de atividades voltadas para esse aspecto da língua. O volume 1 do Freeway também se destacou, mas apresentando menor qualidade nas orientações presentes nas atividades. A coleção On Stage, apesar de trazer uma quantidade elevada de orientações, abordou atividades voltadas apenas para a explicação dos sons de vocábulos independentes.

Assim, as discussões aqui realizadas pretendem influenciar positivamente a visão de professores e pesquisadores sobre a questão do ensino de pronúncia, o qual tem sido preterido na escola pública. Do mesmo modo, pesquisas como essa são necessárias também com o objetivo de aprimorar as orientações presentes nos documentos oficiais do Estado e, neste caso, sobretudo o PNLD.

É possível destacar, ainda, algumas possibilidades de futuras pesquisas relacionadas ao tema deste trabalho. Analisar o edital do PNLD de 2015 do Ensino Médio, bem como as obras por ele aprovadas, por exemplo, permitiria avaliar se houve progresso no que concerne ao ensino de pronúncia. Ademais, considerando o foco de grande parte das coleções em leitura, escrita e gramática, seria de grande utilidade analisar as habilidades orais como um todo, integradas, dentro dos livros aqui abordados.

7 REFERÊNCIAS

AGA, Gisele. **Upgrade**. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Richmond Educação, 2010.

AUN, Eliana; MORAES, Maria Clara Prete de; SANSANOVICZ, Neuza Bilia. **English for All**. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2010.

BECKER, Marcia Regina. O ensino-aprendizagem da pronúncia da língua inglesa: uma experiência de formação continuada. In: JORDÃO, Clarissa Menezes et ali. **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo, Pontes Editora, 2011.

_____. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de língua franca**: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros. 259f. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – Linguagens, Código e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2000.

_____. **PCN + Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos Ensino Médio - PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2012 – Língua Estrangeira Moderna**. Brasília, 2011.

BRAWERMAN-ALBINI, Andressa; KLUGE, Denise. **Professores de inglês da rede pública paranaense e o ensino de pronúncia**. 2010. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/14%20Professores%20de%20ingl%C3%AAs%20da%20rede%20p%C3%BAblica%20paranaense.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

BROWN, D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1994.

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, p. 2-11, 1996.

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker – Inglês para o Ensino Médio**. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Macmillan, 2010.

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; FARIA, Raquel. **Prime: Inglês para o Ensino Médio**. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Macmillan, 2010.

ERLING, E. J. **The many names of English**. English Today 81, v. 21, 40-44, 2005.

HEDGE, Tricia. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford: OUP, p. 119-120, 2000.

HERBERT, Julie. **PractESOL: It's not what you say, but how you say it!** In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice**. Nova Iorque: Cambridge University Press, p. 175-200, 2002.

JONES, Rodney H. **Beyond “Listen and Repeat”: Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Acquisition**. In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice**. Nova Iorque: Cambridge University Press, p. 175-200, 2002.

JENKINS, Jennifer. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: OUP, 2007.

_____. **English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom**. ELT Journal, 66, p. 486-494, 2012.

KENWORTHY, Joanne. **Teaching English Pronunciation**. Londres: Longman, p. 1-122, 1987.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2.ed. Nova Iorque: Oxford University Press, 2010.

LATHAM-KOENING, C.; OXENDEN, C. **New routes**. São Paulo, n. 38, Mai 2009. P. 10-13. Entrevista.

MARQUES, Amadeu. **On Stage**. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Ática, 2010.

TWAIN, Mark. **Following the Equator**. American Publishing Company, 1897.

REIS, Felipe Santos dos. **Ensino de pronúncia: técnicas e modelos em aulas de língua inglesa**. Campina Grande, 2012.

ROACH, Peter. **English Phonetics and Phonology: A Practical Course**. Cambridge: CUP, 2000.

SALLES, Michele Ribeiro; GIMENEZ, Telma. **Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/viewFile/7267/5233>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

SANTOS, Denise. **Take Over**. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Larousse do Brasil Participações Ltda., 2010.

SANTOS JORGE, Miriam Lúcia dos; TENUTA, Adriana Maria. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes Cândido de et al. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, p. 121-132, 2011.

SILVEIRA, Rosane; ROSSI, Albertina. **Ensino de pronúncia de português como segunda língua:** considerações sobre materiais didáticos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V.4, n.7, agosto de 2006.

TEODOROV, Veronica. **Freeway**. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Richmond Educação, 2010.

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

WALKER, Sara. **The landmark review of English language teaching in Brazil**. ELT consultant for the British Council. p. 21-24, 2005.

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

ANEXOS

ANEXO A – Seção Pronunciation Practice do volume 1 da coleção Freeway, p. 150.....	59
ANEXO B – Seção Pronunciation Practice do volume 1 da coleção Freeway, p. 151	60
ANEXO C – Seção Pronunciation Practice do volume 1 da coleção Freeway, p. 152.....	61
ANEXO D – Seção Pronunciation Practice do volume 1 da coleção Freeway, p. 153.....	62
ANEXO E – Seção Pronunciation no volume 1 da coleção Globetrekker, p. 176.....	63
ANEXO F - Seção Pronunciation no volume 1 da coleção Globetrekker, p. 177.....	64
ANEXO G - Seção Pronunciation no volume 1 da coleção Globetrekker, p. 178.....	65
ANEXO H - Seção Pronunciation no volume 1 da coleção Globetrekker, p. 179.....	66
ANEXO I – Seção Pronúncia e Acento no volume 1 da coleção On Stage	67
ANEXO J – Descrição dos recortes de dicionário no volume 1 da coleção Prime	68

PRONUNCIATION PRACTICE

Here is a series of exercises to practice the sounds which Brazilian Portuguese speakers find more complicated to pronounce.

Vowels

1 Listen to the following minimal pairs and repeat.

/æ/	/e/	/ɪ/	/i:/
bat	bet	fill	feel
man	men	ship	sheep
bad	bed	sit	seat
pan	pen	bit	beat
band	bend	slip	sleep

2 Listen to these minimal sentences. Check the sentence you hear.

- 12**
- a He showed the book to the man.

b He showed the book to the men.
 - a Please use that pan.

b Please use that pen.
 - a Drive slowly; there's a band ahead.

b Drive slowly; there's a bend ahead.
 - a She can't feel the bath.

b She can't fill the bath.
 - a Look! There's a ship in the bay.

b Look! There's a sheep in the bay.
 - a Don't slip on the floor.

b Don't sleep on the floor.

3 Listen to the following minimal pairs and repeat.

/ʊ/	/u:/
full	fool
pull	pool

4 Classify the words from the box according to their vowel sound. Then listen and check your answers.

cushion bush tool put tooth soup book shoe do push
you should boot good look soon cool butcher

/ʊ/	cushion, bush, put, book, push, should, good, look, butcher
/u:/	tool, tooth, soup, shoe, do, you, boot, soon, cool

PRONUNCIATION PRACTICE

Vowel sound and spelling

- 5 The same vowel sound may be spelled in many different ways in English. Place the words from the box in the appropriate column according to the pronunciation of their stressed vowels. Then listen and check your answers.

key	many	black
friend	letter	feet
believe	in	said
see	tea	bury
ceiling	police	pizza
Thames	busy	

/æ/	/e/	/ɪ/	/i:/
black	many friend letter said bury Thames	in busy	key feet believe see tea ceiling police pizza

- 6 Check the pairs of words which are pronounced in the same way. Then listen and check your answers.

<input checked="" type="checkbox"/> would – wood	<input checked="" type="checkbox"/> beat – beet	<input checked="" type="checkbox"/> meet – meat	<input checked="" type="checkbox"/> him – hymn
<input type="checkbox"/> had – head	<input checked="" type="checkbox"/> weak – week	<input type="checkbox"/> greet – great	<input checked="" type="checkbox"/> feat – feet

Consonants

- 7 The sounds /p/, /t/ and /k/ at the beginning of stressed syllables are pronounced with a puff of air. Listen and repeat.

[p^h] pen, people, pie, part, pencil, appear, pet, puff

[t^h] ten, tea, take, attention, tick, tattoo

[k^h] car, kill, cat, queue, coat, carry, keep

- 8 Repeat the words above. Place a sheet of paper in front of your mouth: if the paper moves, you are pronouncing the words correctly.

- 9 Listen to the two ways in which the *th* is pronounced and repeat.

<input checked="" type="checkbox"/> /θ/ tooth, tenth, thick	<input checked="" type="checkbox"/> /ð/ this, that, the, smooth
---	---

- 10 Classify the words from the box according to the pronunciation of the *th* sound. Listen and check your answers.

booth	thin	there	month	both	brother	father	mouth
mother	theater	then	path	clothes	other	think	either

/θ/ booth, thin, month, both, mouth, theater, path, think

/ð/ there, brother, father, mother, then, clothes, other, either

PRONUNCIATION PRACTICE

11 Listen to the pronunciation of /m/ and /n/ in final position. Notice that they sound different from Portuguese. Repeat the words.

20

/m/	William, Pam, come, home, poem, room, warm, time, Sam, same
/n/	ten, Ben, billion, stone, Sweden, nine, fifteen, pen, Dan, lane, rain

The regular past tense

12 Listen to the three different ways in which the -ed suffix is pronounced and repeat.

21

/t/	passed, laughed	/d/	opened, lived	/ɪd/	counted, sounded
-----	-----------------	-----	---------------	------	------------------

13 Listen and identify the pronunciation of the -ed suffix as /t/, /d/ or /ɪd/.

22

/ t /	pushed	/ t /	picked	/ d /	loved
/ d /	buzzed	/ ɪ d /	mounted	/ d /	lied
/ d /	answered	/ d /	played	/ ɪ d /	lifted
/ t /	jumped	/ t /	watched	/ t /	stopped
/ d /	called	/ ɪ d /	ended	/ d /	robbed
/ d /	nagged	/ d /	called	/ d /	seemed

14 Circle the correct sound to complete the rule.

- When the verb ends in the sounds *s, f, p, k, sh* and *ch*, the -ed is pronounced /t/ - /d/ - /ɪd/.
- When the verb ends in the sounds *z, v, b, g, l, r, n, m* or in a vowel sound, the -ed is pronounced /t/ - /d/ - /ɪd/.
- When the verb ends in *t* or *d*, the -ed is pronounced /t/ - /d/ - /ɪd/.

Silent consonants: /l/ - /t/ - /d/ - /b/

15 Listen to the pronunciation of the following words and underline those that contain a silent /l/, /b/, /t/ or /d/.

23

world	<u>o</u> ften	faster	almond	bomb	would	Wednesday
chalk	cold	palm	comb	banana	whistle	tomb
						Bob

Words with two or three pronunciations

16 The preposition *of* /ɔv/ becomes /əv/ before vowels and /ə/ before consonants in unstressed position. Listen and repeat.

24

- I'd like a glass of apple juice. /əv/
- Can I have a cup of coffee, please? /ə/

ANEXO D – Seção *Pronunciation Practice* do volume 1 da coleção *Freeway*, p. 153.

PRONUNCIATION PRACTICE

17 The indefinite article **a** /ei/ becomes /ə/ and **an** /æn/ becomes /ən/ in unstressed position. Listen and repeat.

- Oh, that's a PDA, no doubt about it. /ə/
- You should eat an apple every day. It's good for you. /ən/

18 The definite article **the** /ði:/ becomes /ðɪ/ before vowels and /ðə/ before consonants in unstressed position. Listen and repeat.

- Pass me the apple, please. /ðɪ/
- Pass me the book, please. /ðə/

19 The pronoun **him** /hɪm/ becomes /ɪm/ and the pronoun **her** /hɜ:/ becomes /ɜ:/ or /ə/ in unstressed position. Listen and repeat.

- Give him the CD, please. /ɪm/
- Give her the CD, please. /ɜ:/ or /ə/

20 The preposition **to** /tu:/ becomes /tʊ/ before vowels and /tə/ before consonants in unstressed position. Listen and repeat.

- OK, it's time to eat. /tʊ/
- OK, it's time to go. /tə/

21 The preposition **for** /fɔ:/ becomes /fɜ:/ or /fə/ in unstressed position. Listen and repeat.

- Listen, John. I'll say this for the last time: stop it please. /fɜ:/ or /fə/

22 The pronoun **that** /ðæt/ becomes /ðət/ in unstressed position. Listen and repeat.

- He said that they were very worried about her. /ðət/

23 Paul and Jane are talking about their visit to London, England. Read and listen to their conversation. Fill in the blanks with the correct one-syllable word: **of, a(n), the, him/her, that, for** or **to**.

Paul: You see, to me it was certainly one of the best vacations in my entire life. I mean, London is the place to visit.

Jane: You can say that again! I was there with Jason for the opening of the Film Festival last year and we had such fun! I told him at the time that London was the city of my dreams.

Paul: Their accent can be a bit confusing sometimes, though. I mean, to us, Americans. But after a while, I suppose you get used to it and it's all right.

Jane: Yeah. I remember this lady asked Jason for some information and he kept looking at her, staring really, as if she was speaking Greek or something. Well, I had to tell her that we were Americans, you know, could she repeat what she'd said.

Paul: How did she react?

Jane: She was quite nice, actually. She said that it wasn't the first time an American had problems understanding her. She was from a part of Britain where they speak a variety of English which can be difficult for people from other regions.

Paul: I see... I'll tell you what. What about going there next summer? I mean, Celia, my girlfriend, Jason, you and me. July or August?

Jane: Oh, that'd be fantastic, but let me talk with Jason first.

pronunciation

Unit 1

/i:/ and /ɪ/

The sounds /i:/ and /ɪ/ are commonly mispronounced in English. /i:/ is long, your lips are very spread, and your tongue is lying at the front of your mouth, touching your lower teeth. /ɪ/ is short, your lips are a little more rounded, and your tongue moves back a little bit.

Say these words with /i:/: freedom, be, he, she, we, read.

Now say these words with /ɪ/: is, discuss, vigilance, liberty, it, if.

Pronounce each line separately:

/i:/	/ɪ/
eat	it
ease	is
sheep	ship
beat	bit

Now finish this sentence orally: "Freedom is..."

→ ending in /d/: spend, good, word, need
 → ending in /k/: make, work, talk
 → ending in /g/: long

Now finish this sentence orally: "What I like about English is..."

Unit 2

Final mute consonants

Brazilians typically put a final /ɪ/ sound in words that end in mute consonants. In English you must be careful to end the word in the consonant sound, so that for example:

"like" is pronounced /laɪk/ and not /laɪkɪ/
 "time" is pronounced /taɪm/ and not /taɪmɪ/
 "friend" is pronounced /frend/ and not /frendɪ/, and so on.

Practice saying these words in English.

→ ending in /m/: program, same, from
 → ending in /t/: what, lot, get, but, at, about

Unit 3

The /ə/ sound & weak forms

The /ə/ represents a very common sound in English. It is weak and in European Portuguese is the first sound in the words *até*, *assim*, and *amor*.

First practice producing this sound in isolation.

Now, pronounce these words in English. The underlined vowel is pronounced /ə/.

career • about • conversation •
 data • ambitious

The articles "a" and "an" are pronounced /ə/ and /ən/. Practice saying these phrases:

an aircraft mechanic	an actor
a farmer	a nurse
an optician	a chef
a dentist	a lawyer
an agronomist	an IT specialist
an editor	a clerk

Now finish this sentence orally:
 "In the future I want to be a/an..."

Unit 4

Sounds and stress in can & can't

As mentioned in Unit 4, *can* is usually unstressed in the middle of sentences, whereas *can't* is usually stressed.

pronunciation

176

ANEXO F - Seção *Pronunciation* no volume 1 da coleção *Globetrekker*, p. 177

But, in short answers and at the end of sentences they are both stressed.

- Yes, I can.
- No, I can't
- He said he couldn't run, but I'm sure he can.

The negative *can't* may really be pronounced in two ways, /kænt/ (more common in American English) or /ka:nt/ (more common in British English). If you decide to speak /ka:nt/, make sure you open your mouth and do a long /a:/ sound as in father.

Recite this bit of the song "Anything You Can Do I Can Do Better" by Irving Berlin from the Broadway Musical *Annie Get Your Gun*.

*Anything you can do, I can do better
I can do any thing better than you
No you can't, Yes I can,
No you can't, Yes I can
No you can't, Yes I can, yes I can.*

Now have a conversation with a colleague about the things you can and can't do. Ask them if they can do the same things.

Unit 5

Final /m/ sound

When speaking English, it is important to close your lips every time the /m/ sound occurs, particularly at the end of words. In Portuguese, we typically don't close our lips and just nasalize the vowel in words like *além*, *som*, *sim*, and *atum*.

Practice saying these words in English. Close your lips at the end.

- from • them • him • system • exam • program •
ice cream • swim • room • forum

Words ending in *-ism* are pronounced /ɪzəm/.

Pronounce these words:

- activism • racism • sexism • autism

Now say these sentences:

- Activism is a form of freedom fighting.
- I spoke to them about autism.
- The program includes a forum on sexism.

Answer:

- How do you feel about...
 - racism?
 - sexism?
 - handicapism?
 - anti-Semitism?
 - religious fanaticism?

Unit 6

/r/ and /h/

Brazilians often mispronounce /r/ and make it an /h/ sound because of the Portuguese pronunciation of *rato*, *rosto*, *erro* etc. when doing the /r/ sound. Make sure your tongue is curved inside your mouth.

Pronounce these words:

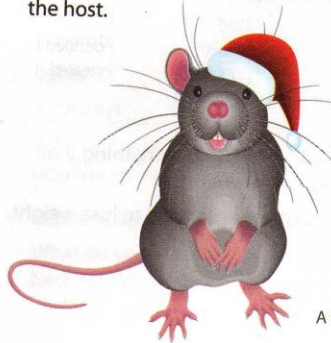
- register • real • report • rule • creation • history
• representative • correct

Now compare these words, pronouncing them in a line and then in a column.

rat	hat
real	heal
red	head
rot	hot

And say this tongue-twister:

Rick and Helen had the right to register with the host.



A rat in a red hat.

Unit 7

Pronunciation of final -ed in regular verbs

Before you read on, do the following exercise.

Put your finger on the front of your neck and pronounce the sounds /v/ and /f/. You will feel that your neck vibrates in /v/ but doesn't in /f/.

- /v/ is a **voiced** sound. This means you are using your vocal cords to produce the sound. Other voiced sounds are /b/, /z/, /m/ etc.
- /f/ is an **unvoiced** sound. Here you don't use your vocal cords. Other unvoiced sounds are /p/, /k/, /s/ etc.

The pronunciation of the final **-ed** at the end of regular verbs depends on the verb in its infinitive form. There are three possibilities:

- /d/, if the last sound of the verb is voiced. Examples: loved and robbed.
- /t/, if the last sound of the infinitive is unvoiced. Examples: stopped and worked.
- /ɪd/, if the last sound of the infinitive is /d/ or /t/. Examples: wanted and needed.

Classify these verbs according to their final **-ed** sound:

- moved • stayed • lived • liked • missed
 • published • developed •
 smiled • called • decided • created

-ed is pronounced /d/	-ed is pronounced /t/	-ed is pronounced /ɪd/
moved stayed lived smiled called	liked missed published developed	decided created

Now tell you colleagues something that happened to you last year.

Example: Last year I decided to lose weight.

Unit 8

The /ə/ sound

The symbol /ə/ represents the unvoiced sound produced when you put your tongue between your teeth and let the air out. It typically occurs with the letters **th**.

Practice saying /ə/ at the end of these numbers.

- fourth • fifth • sixth • seventh • eighth • ninth • tenth • eleventh • twelfth

Now say these words containing the /ə/ sound.

- thanks • third • Elizabeth • Thursday • thing • math • month

Give your opinion.

How do you think Brazilians will finish in the Formula One championship this year?

Example: I think Bruno Senna will finish in tenth place.

Unit 9

When "i" is /aɪ/ or /ɪ/

There are many exceptions, but as a rule of thumb you can say that the letter "i" is pronounced

- /aɪ/ when it is followed by a consonant and a vowel, such as in **bike** and **site**.
- /ɪ/ when it is followed by two consonants or one consonant only at the end of the word such as in **link** and **big**.

All these words follow the rule of thumb above. Put them in the correct column and pronounce them.

- picture • predict • reptile • will • private • unlike
 environment • climate • since • miss

pronunciation

/aɪ/	/ɪ/
reptile	picture
private	predict
unlike	will
environment	since
climate	miss

Search unit 9 for words that do not follow this rule.

There are many, such as *wildlife, critical, literacy, magazine, historical, resilient* etc.

Unit 10

When "o" is /əʊ/, /ʌ/, or /ɒ/

First observe these three sounds:

/əʊ/ as in home

/ʌ/ as in cut

/ɒ/ as in hot

The letter "o" may take these three sounds. Check which of these words has which sound and put them in the table below.

love • got • nothing • does • so • going • song • most • on

/əʊ/	/ʌ/	/ɒ/
so	love	got
going	nothing	song
most	does	on

Now ask and answer this question:

What's violence got to do with love?

Unit 11

Linking

In sentences words are usually linked so that there are no spaces or pauses between them.

Practice saying these phrases without a pause. Then try to say the whole sentence.

an apartment / ənəˈpɑːrtmənt /

in an / ɪnən /

live in / lɪvɪn /

I live in an apartment. / aɪlɪvɪnənəˈpɑːrtmənt /

Do the same with these phrases:

is AIDS • problem in • is it • more important • fever or

Now discuss these questions.

1. Is AIDS a big problem in Brazil?

2. It is more important than dengue fever or malaria?

Unit 12

Plurals

Do you remember the concept of voiced and unvoiced sounds? To produce voiced sounds you use your vocal cords. You don't use them to produce unvoiced sounds.

Which of these sounds are voiced and which are unvoiced?

/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /m/, /n/, /r/

voiced: /b/, /d/, /g/, /v/, /z/, /m/, /n/, /r/

unvoiced: /p/, /t/, /k/, /f/, /s/

In plural words ending in -s, the "s" sound is /z/ when the sound before is voiced. If it is unvoiced the "s" sound is /s/.

How do we pronounce these plurals? With a /z/ or an /s/ sound?

gods /z/

lanterns /z/

debts /s/

dogs /z/

fireworks /s/

noodles /z/

presents /s/

lights /s/

ancestors /z/

grapes /s/

resolutions /z/

Now answer:

What do you normally do for Christmas and New Year's?

ANEXO I – Seção Pronúncia e Acento no volume 1 da coleção *On Stage*

debt	rima com <i>bet</i> ; o b é mudo
genius	pronunciam-se duas sílabas; a primeira é a tônica: GENius
eternal	rima com <i>maternal</i> ou <i>fraternal</i> ; pronunciam-se três sílabas; a segunda é a tônica: eTERNal
theory	rima com <i>dearie</i> ; pronunciam-se três sílabas; a primeira é a tônica: THEory
transformational	pronunciam-se quatro sílabas; a terceira é a tônica: transforMAtional
rhythmical and melodic pattern	em <i>rhythmical</i> pronunciam-se três sílabas; a primeira é a tônica: RHYTHmical em <i>melodic</i> pronunciam-se três sílabas; a segunda é a tônica: meLODic em <i>pattern</i> pronunciam-se duas sílabas; a primeira é a tônica: PATTern
therapy	rima com <i>theory</i> ; pronunciam-se três sílabas; a primeira é a tônica: THERapy
memory	pronunciam-se três sílabas, ou apenas duas em uma emissão mais rápida, omitindo-se o som do o ; a sílaba tônica é a primeira: MEMory
cognitive processes	em <i>cognitive</i> pronunciam-se três sílabas; a primeira é a tônica: COGNitive em <i>processes</i> pronunciam-se três sílabas; a primeira é a tônica: PROCesses
experience	pronunciam-se quatro sílabas; a segunda é a tônica: exPERience

Unit 7 (faixa 14)

medium	pronunciam-se três sílabas; a primeira é a tônica e rima com <i>need</i> : MEDium
library	rima com <i>primary</i> ; pronunciam-se três sílabas; a primeira é a tônica: LIbrary
via	duas pronúncias possíveis, ambas com duas sílabas: a primeira soa como "vaia" em português; a segunda soa como "via", com i longo (/i:/)
automobile	pronunciam-se quatro sílabas; a primeira é a tônica: AUTomobile
restaurant	pronunciam-se três sílabas; a primeira é a tônica: RESTaurant
enormous	pronunciam-se três sílabas; a segunda é a tônica: eNORMous
opportunity	pronunciam-se cinco sílabas; a terceira é a tônica: opporTUNity
create	rima com <i>debate</i> ; pronunciam-se duas sílabas; a segunda é a tônica: creATE
village	<i>village</i> não rima com <i>page</i> ; pronunciam-se duas sílabas; a primeira é a tônica: VILLage
ignorance	pronunciam-se três sílabas; a primeira é a tônica: IGNorance
content available	pronunciam-se duas sílabas; a primeira é a tônica: CONtent em <i>available</i> pronunciam-se quatro sílabas; a segunda é a tônica e rima com <i>sail</i> ou <i>sale</i> : aVAILable
distinguish	pronunciam-se três sílabas; a segunda é a tônica: dISTINguish
garbage	pronunciam-se duas sílabas; a primeira é a tônica e não rima com <i>page</i>
Niagara	pronunciam-se quatro sílabas; a segunda é a tônica: niAGara

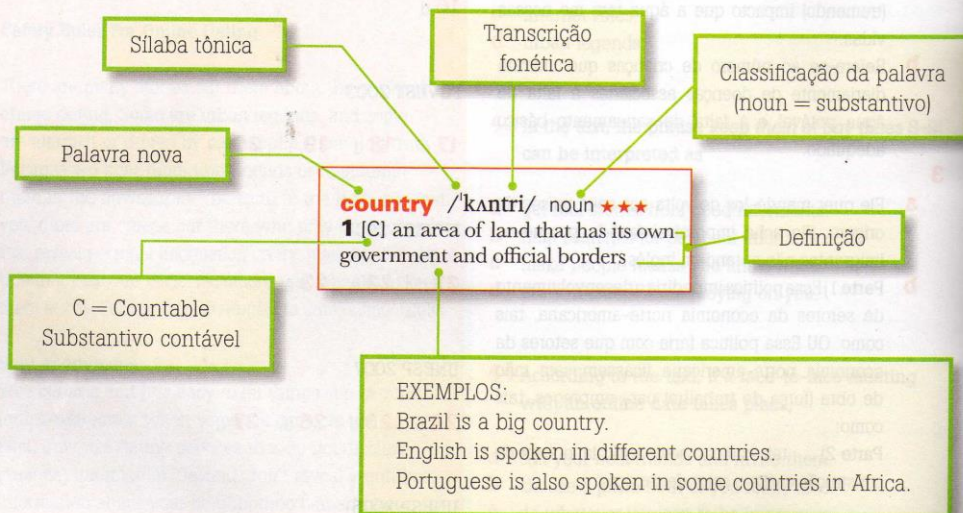
Unit 8 (faixa 16)

incredible	pronunciam-se quatro sílabas; a segunda é a tônica: inCREDible
prediction	pronunciam-se três sílabas; a segunda é a tônica e rima com <i>sick</i> : preDICTion
cyborg	pronunciam-se duas sílabas; a primeira é a tônica e rima com <i>my</i> : CYborg
manufacturing	pronunciam-se cinco sílabas; a terceira é a tônica: manuFACTuring

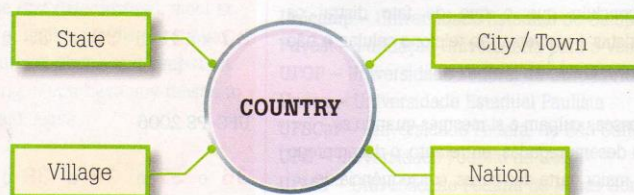
ANEXO J – Descrição dos recortes de dicionário no volume 1 da coleção *Prime*

GLOSSARY

Aqui você poderá construir seu próprio glossário, com as palavras escolhidas por você ao longo das unidades de seu livro. Inclua nele as palavras novas, aquelas que considera difíceis ou aquelas que quer aprender por alguma razão especial. Você poderá organizá-las em ordem alfabética, por unidade ou por assunto. Ao incluir uma nova palavra, ponha também sua transcrição fonética e sílaba tônica (*stress*), sua classificação (n – *noun*; adj – *adjective*; adv – *adverb* etc.) e, finalmente, sua definição ou um sinônimo, de forma que se torne mais fácil para você compreendê-la. Caso julgue adequado, poderá incluir, ainda, um antônimo e exemplos de uso da palavra em contextos que sejam significativos. Isso, sem dúvida, vai ajudá-lo(a) a fazer relações com outros conceitos já presentes em sua memória e, assim, você terá maior facilidade de se recordar da palavra e de saber como usá-la em diversas situações. Veja como isso poderá ser feito no exemplo abaixo, retirado da Unit 1:



Outra boa ideia para a criação de seu glossário é relacionar palavras novas com aquelas que já conhece ou acabou de aprender. Por exemplo:



Esperamos que você possa criar um glossário que o(a) ajude a aprender inglês de forma diversificada, divertida e eficaz. Compartilhe-o, de vez em quando, com seus/suas colegas de sala. Bom trabalho!