
A PRONÚNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Michelle Rie Hashimoto¹
Tufi Neder Neto²

Resumo: O presente trabalho teve por objetivo verificar o tratamento que livros didáticos de Inglês como língua adicional (LA) dão aos aspectos fonológicos da língua e propor sugestões de abordagens didáticas para o ensino de pronúncia. Analisamos também três documentos oficiais com o intuito de verificar o tratamento que eles atribuem ao ensino de pronúncia nas salas de aula. Os resultados demonstraram que as duas coleções analisadas apresentaram um número relevante de exercícios destinados ao ensino de pronúncia, porém, estes não levam em consideração aspectos relevantes do processo de aquisição. Diante dessas considerações, o trabalho se volta para a importância de uma boa formação do professor de Inglês como LA no que tange seus aspectos fonéticos e fonológicos, assim como a inserção de avanços da literatura especializada em livros didáticos para que possam abranger as necessidades dos aprendizes brasileiros na área.

Palavras-chave: Ensino de pronúncia. Livros didáticos.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de pronúncia na aprendizagem de um idioma ainda é um tema de muita discussão e, por muitos, é considerada uma habilidade de menor relevância do que as demais, tais como a redação, a leitura ou a compreensão auditiva. Na realidade, de acordo com Celce-Murcia et al (2010), até o século XX a pronúncia ainda não era estudada, tendo a gramática e o vocabulário papéis de destaque em pesquisas e métodos de ensino, alguns dos quais nem ao menos consideravam a pronúncia relevante para o aprendizado de uma língua adicional (LA, doravante).

Pode-se atribuir essa desvalorização a diversos motivos. Um deles é a crença de que os aspectos fonológicos não são importantes como outros (sintáticos e morfológicos, por exemplo) e que, por isso, não devam ser levados em consideração. Há ainda os que atribuem o descaso à dificuldade que envolve o ensino de pronúncia, principalmente para professores que nem sempre possuem a formação adequada para ensiná-la (MORLEY, 1994), fazendo com que produzam erros e tenham dificuldade em identificá-los nas falas dos alunos Delatorre (2007).

¹ mihashimoto@yahoo.com

² tufi@dch.ufla.br



Outro fator a que se pode atribuir a dificuldade de se ensinar pronúncia nas aulas de uma LA é o material didático. Muitos livros não a abordam de forma integrada com as outras habilidades ou, por vezes, nem a abordam de forma alguma, o que prejudica o seu ensino³. Quando se considera a falta de domínio na área pelo professor, os livros didáticos assumem uma importância crucial, pois precisa-se deles para que o ensino possa acontecer (XAVIER e URIO, 2006).

Tendo em vista o exposto, este trabalho propõe-se a averiguar como os aspectos fonético/fonológicos da LA são abordados em alguns livros didáticos disponíveis no país⁴. Para efeito de organização, ele encontra-se assim dividido:

- 1- Introdução, na qual discutiremos alguns fatores de relevância a serem considerados no ensino de uma LA, na área de pronúncia, entre os quais: as recomendações dos documentos oficiais, a interferência da LM e como o assunto é abordado em livros didáticos disponíveis no mercado;
- 2- Metodologia, que se ocupará em esclarecer a escolha e abordagem de análise dos livros didáticos;
- 3- Resultados, onde serão discutidos os dados gerados;
- 4- Conclusão, com as devidas considerações que puderam ser levantadas acerca do ensino de pronúncia nas atividades de livros didáticos.

1.1 Documentos Oficiais

A fim de entender o papel da pronúncia no ensino de LA nas escolas, foram analisados alguns documentos oficiais federais que têm por objetivo instruir o professor e direcionar o seu ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, 2015) e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum, documento ainda em discussão).

Os PCN

Nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998, dedicados ao Ensino Médio, por exemplo, consta que, além de todas as dificuldades que já envolvem o ensino de uma LA, o seu foco costuma se limitar somente ao ensino de regras gramaticais e a leitura, embora o objetivo seja levar o aluno a compreender, falar, ler e escrever o idioma. Na seção em que cita as competências necessárias a serem dominadas para que o ensino da LA seja efetivo, não há nenhuma menção aos aspectos fonético/fonológicos da língua.

³Além disso, tanto os livros vendidos no mercado internacional e adotados aqui quanto aqueles produzidos no país ignoram, em grande medida, a interferência da língua materna (LM, doravante) sobre a pronúncia da LA, o que se constitui em uma omissão importante, conforme veremos a seguir.



Por outro lado, em sua seção destinada ao 1º ao 4º ciclo do Ensino Fundamental, os PCN apresentam instruções mais específicas na área. Em sua 2ª parte, orientações didáticas, encontram-se sugestões de diversas atividades que a contemplam. Por exemplo:

Exemplo 3:

Meta: desenvolver condições para que os alunos percebam as possibilidades diferentes de padrões entonacionais: pergunta, afirmação e exclamação.

Fase: compreensão oral.

Atividade: preencher um quadro indicando quais falas de um diálogo gravado são perguntas, afirmativas ou exclamações (PCN, p. 96).

Além disso, são trazidos também alguns elementos que o professor deve conhecer, mesmo não sendo especialista na área (PCN, p. 102):

- “a interferência - uso do sistema fonético/fonológico da língua materna que não corresponde ao da língua estrangeira, gerando incompreensões. São fontes de problemas:
 - fonemas existentes na língua estrangeira e não existentes na língua materna (e vice-versa);
 - fonemas que apresentam diferente distribuição na língua estrangeira e na língua materna;
 - fonemas que apresentam diferentes realizações fonéticas;
- a relação entre ortografia e pronúncia, que não é a mesma nas diferentes línguas.”

O primeiro item, que diz respeito à interferência da LM, será descrito adiante, visto que se trata de um dos pilares teóricos do presente trabalho.

De forma geral, constata-se que o documento ressalta não somente a importância do trabalho adequado com a pronúncia no ensino de uma LA dentro das salas de aulas, mas explica o porquê e oferece alternativas de atividades para os professores, para que os objetivos sejam alcançados.

O Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)

Outro documento, o Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, 2015), contempla critérios para seleção de livros didáticos a serem utilizados em escolas públicas do país. Dentre esses, aparecem pelo menos quatro que, de certa forma, trabalham com a produção oral e a consideram um aspecto importante no momento de selecionar que material utilizar. Mas somente um que se volta para pronúncia, especificamente (PNLD, 2015, p. 12):



13. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);

Há também um bloco destinado à oralidade como uns dos mecanismos de avaliação, que traz a pronúncia como um fator de relevância. Ao final do documento são apresentadas algumas resenhas de coleções de livros com análises dos exercícios, sob critérios específicos. Pode-se perceber que todos eles contemplaram adequadamente a prática oral, porém poucos elementos que se voltem para a prática de pronúncia e a relevância de aspectos fonético/fonológicos.

A BNCC

Já na BNCC (Base Nacional Curricular Comum)⁵, as orientações de ensino se organizam em quatro campos de atuação nos quais as práticas estão inseridas: vida cotidiana, literário, político-cidadão e investigativo. A produção oral é ressaltada em todos os anos, desde o ensino fundamental até o médio. Como exemplo, um objetivo do 6º ano do Ensino Fundamental que traz: (BNCC, p. 88).

“LILE6FOAO13. Apropriar-se de elementos das linguagens das tecnologias de informação e comunicação em língua estrangeira para fazer uso de ferramentas como dicionários, tradutores, GPS, mapas virtuais, tutoriais, jogos e sites, identificando novas possibilidades de aprendizagem e usando-as para a prática de vocabulário, pronúncia etc.;”

Nos anos seguintes, com exceção do 8º ano, também há tópicos que se destinam ao ensino de pronúncia. Em todos os anos os objetivos se dispõem da mesma forma, sendo boa parte deles destinada à interação oral e às situações comunicativas. Porém, não há um campo específico que se destine aos aspectos da pronúncia ou exercícios que trabalhem com as especificidades que ela envolve.

De maneira geral, os documentos analisados contemplam, de uma forma ou outra, instruções relacionadas ao ensino de uma LA sob seu aspecto comunicativo, visando a importância de se trabalhar também com a habilidade oral. Entretanto, ainda faltam orientações mais objetivas e específicas de como esse trabalho deva ser realizado para propiciar um ensino adequado da pronúncia.

⁵ Documento ainda em fase de discussão.



Recomenda-se assim que os documentos, de forma geral, sejam mais precisos na área, visto que ela possui diversas especificidades que não foram observadas, por exemplo, a interferência da LM ou uma progressão de conteúdos nas séries. Um desses aspectos será tratado na próxima seção.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir, serão apresentados alguns conceitos e aspectos que são importantes serem considerados dentro do processo de aquisição de uma LA e que foram discutidos no presente trabalho.

2.1 A interferência da LM

Diversos fatores são relevantes no processo de aquisição de uma LA, e isso é bem evidente nos aspectos fonético/fonológicos, já que é muito difícil distingui-los quando são processados tendo como base os padrões existentes na LM. Quando esses padrões entram em ação, temos a chamada interferência da LM. Em suma, trata-se dos aspectos conhecidos e familiares da LM que o aprendiz irá transportar para a aquisição da LA.

Sobre essa interferência, Rinvolucrí (2001) diz que

Quando adultos e adolescentes estão aprendendo uma língua estrangeira, eles trazem consigo algum conhecimento de mundo e querem ser capazes de dizer e fazer na língua estrangeira aquilo que fazem na língua materna. Algumas vezes essa relação entre as línguas torna-se difícil para eles, pois “observam a língua materna como algo amplo e a língua estrangeira como algo pequeno e duvidoso” (RINVOLUCRÍ, 2001 Apud FALEIROS, 2004, p. 47).

É por esse motivo que é tão comum que aprendizes brasileiros, no momento de aprendizagem de uma LA, tendem a relacioná-la com os aspectos que já conhecem da LM. Essa transferência é de extrema importância pois é dela que decorrem os maiores erros e dificuldades de aprendizagem.

Outros conceitos diretamente relacionados à interferência da LM serão apresentados a seguir: o Conexionismo (ou Abordagem Conexionista), a atenção, a instrução e aprendizagem implícita e explícita.

A abordagem conexionista da aquisição da linguagem busca explicá-la pelo viés da cognição, por meio de representações mentais e do processamento de informações. Defende que todo o conhecimento passa por um processamento de conexões, que assimilam as informações novas de acordo com a regularidade na qual aparecem na língua. A aquisição da LA ocorre a partir dos



determinantes probabilísticos presentes no *input*. Contudo, a natureza dessa aquisição difere da LM. Uma das diferenças teve como suporte teórico a Hipótese do Período Crítico, segundo a qual há um período até a puberdade após o qual seria muito mais difícil aprendizes alcançarem um domínio pleno de uma LA. Pode-se relacionar essa hipótese com a noção de atenção na aquisição de LA, na qual adultos, cuja atenção encontra-se comprometida com outras tarefas cognitivas, encontrarão mais dificuldade para adquiri-la. Já para as crianças, a atenção encontra-se voltada principalmente ao *input* a que são expostas (RHODE & PLAUT, 1999).

É importante ressaltar, entretanto, que de acordo com os mesmos autores, embora haja esse comprometimento cognitivo nos adultos, é possível que eles aprendam uma LA, pois a plasticidade do cérebro se mantém durante toda a vida. O que pode diferenciar é o tipo de aprendizagem que ocorrerá e os resultados que serão obtidos, mas isso não impede que uma pessoa adulta adquira uma LA.

Outro conceito crucial é a atenção. Schmidt (1995) afirma que nem todo *input* é convertido em *intake*, ou seja, nem todo conhecimento a que o aprendiz é exposto se transforma de fato em conhecimento, já que não é possível que haja aquisição de qualquer aspecto linguístico que não seja absorvido conscientemente pelo aprendiz. Sendo assim, é necessário um certo nível de atenção seja alcançado para que as informações do *input* sejam de fato processadas.

A atenção ao *input* linguístico exerce um papel fundamental na aquisição de uma LA, principalmente em se tratando dos aspectos fonético/fonológicos da língua. Conforme postulam Rhode & Plaut (1999), o sistema cognitivo do falante precisa estar livre de outras tarefas cognitivas para que a aquisição fonológica da LA possa ocorrer efetivamente. Assim, para exemplificar, a distinção entre sons da LM e LA implica não só a percepção de diferenças no *input* acústico, como também, necessita do envolvimento cognitivo do aprendiz por meio da atenção.

Outro aspecto relevante a ser ressaltado aqui é o fato de que a aquisição de uma LA pode ocorrer tanto implícita como explicitamente. Por mais que tal aquisição ocorra a partir das regularidades presentes no *input*, pode-se considerar também que a instrução explícita facilita o seu processamento, principalmente em relação aos detalhes fonético/fonológicos da LA, mais especificamente, na aquisição de segmentos da LA que não fazem parte do inventário fonêmico da LM. Isso ocorre porque, de acordo com (MCCLELLAND, 2002), nos processos de aprendizagem em geral, há uma tendência muito forte em se manter e reproduzir itens cuja rede cognitiva já está estabelecida. Há, portanto, uma grande dificuldade em distinguir e produzir sons que não fazem parte do sistema fonético/fonológico da LM, notadamente aqueles que se assemelham, perceptualmente, a segmentos da sua LM⁶.

⁶ Para mais detalhes, ver modelo denominado Mãe da Língua Materna (Kuhl e Iverson, 1995; Kuhl, 2000)



Além do mais, por mais que o aprendiz consiga segmentar os sons da fala e perceber acusticamente os padrões da LA, isso não fará com que ele seja capaz de processar essas distinções, pois para que haja seu efetivo processamento, a atenção ao *input* se faz relevante, ou seja, é necessário que haja um engajamento cognitivo por parte do aprendiz. Isso significa, então, que a instrução explícita é o que irá possibilitar não somente que o aprendiz perceba os padrões acústicos, como também note as diferenças entre os padrões da LM e da LA. Além disso, instrui o aprendiz também a se atentar para diferenças dos aspectos fonético/fonológicos da LA.

De acordo com os apontamentos de McClelland (2002), o papel da instrução explícita, assim, é o de viabilizar o processamento das diferenças fonético/fonológicas existentes entre a LM e a LA, o que facilita a aquisição. Dessa forma, fica claro que explicitar os aspectos linguísticos torna possível sua assimilação, mesmo que não tenha havido ainda a consolidação plena do conhecimento da LA. Além disso, serve também para fazer com que o aprendiz tenha consciência da existência dos itens linguísticos da LA, fazendo com que eles notem com mais facilidade as diferenças entre os dois sistemas.

Por isso, cabe ao professor sistematizar de forma clara e objetiva os aspectos das formas linguísticas presentes tanto na LM quanto na LA, principalmente em relação aos aspectos fonéticos de uma que se assemelham à outra e que, por esse motivo, acabam passando despercebidos pelo aprendiz.

Por outro lado, embora a instrução explícita seja essencial para o aprendizado na LA, reconhece-se o papel da aprendizagem implícita, na qual a exposição à LA é a base para a aquisição, reforçada pela aprendizagem explícita.

Atentamos, entretanto, para o fato de que é recomendável que o ensino explícito integre as habilidades e aspectos linguísticos da LA, pois entendemos que somente falar sobre pronúncia não é eficaz. Ele pode até compreender e absorver informações novas, mas isso não implica dizer que saberá como colocá-las em prática espontaneamente. Sugerimos, assim, que haja situações práticas nas quais os alunos terão a oportunidade de vivenciar a língua em todos os seus aspectos. É essa prática que poderá fazer com que os aspectos fonético/fonológicos da língua sejam inseridos naturalmente na realização da LA.

Concluindo, defendemos um ensino de pronúncia que, além de possibilitar a atenção e enfoque em pontos específicos de maneira mais mecânica, culmine com a prática voltada para o uso autêntico da língua-alvo. Nesse sentido, Celce-Murcia et al (2010, p.44-49) propõem cinco etapas para sua realização:



- (1) descrição e análise: explicitação da forma-alvo por meio de explicações articulatórias, diagramas, etc. Tem por objetivo conscientizar o aprendiz acerca da existência de características fonéticas, tanto para percepção quanto para a produção.
- (2) discriminação auditiva: envolve identificação perceptual de sons.
- (3) Prática controlada e feedback: repetição controlada de itens previamente definidos.
- (4) Prática guiada e feedback: uso da língua de forma menos controlada.
- (5) Prática comunicativa e feedback: produção das formas da LA de forma livre e independente.

É importante enfatizar que a forma mais eficaz de se alcançar um ensino de pronúncia comunicativo, segundo as autoras, é fazer uso desses cinco passos em conjunto, e não de forma isolada. Embora, como alegam Barreto e Alves (2009), no ensino tradicional haja a predominância dos três primeiros passos, os dois últimos são fundamentais, pois o aprendiz terá a oportunidade de colocar em prática as instruções recebidas nos passos anteriores. Além disso, contribuirá para que o ensino de pronúncia ocorra de maneira contextualizada, e não de forma isolada das outras formas linguísticas da língua ou de seu contexto de produção.

2.2 Processos de transferência da LM para a LA

Há diversos tipos de transferência da LM que aprendizes brasileiros de inglês tendem a realizar na LA, prejudicando, assim, a aquisição, principalmente no que concerne à sua produção oral. Há duas principais formas de transferência:

- a) fonético/fonológica, que ocorre em função das diferenças fonológicas de uma língua para outra, que conduz o aprendiz a transferir os padrões da LM para a LA;
- b) a transferência grafo-fônico-fonológica, que ocorre em função da forma grafada das palavras da LA, levando o aprendiz a produzi-las na LA de acordo com os padrões entre grafema e fonema da LM (ZIMMER, SILVEIRA E ALVES, 2009).

Para o primeiro tipo de transferência, a fonético/fonológica, a grande causa da dificuldade encontrada por aprendizes brasileiros é o fato de que muitos fonemas da LA não existem no inventário da LM. Já que nesse tipo de transferência há a tendência de se processar e produzir sons da LA de forma próxima aos pertencentes aos aspectos fonético/fonológicos da LM, o aprendiz encontra dificuldade em pronunciá-los. Um exemplo disso, que acontece no nível segmental, é a dificuldade de falantes do português brasileiro pronunciarem as fricativas dentais /ð/ e /θ/, já que esses sons não existem em sua LM. Há a tendência de substituí-los por /t/, /d/ /f/ ou /s/, que são os mais próximos na LM.



Já na transferência grafo-fônico-fonológica da LM para a LA, existe uma forte tendência em se adquirir a pronúncia das palavras de acordo com a sua representação ortográfica. Assim, uma palavra como *house* tende a ser pronunciada [haʊzi], com duas sílabas, por causa da presença da letra “e” no final.

Em razão das dificuldades encontradas por aprendizes brasileiros de inglês, dadas as diferenças encontradas nas duas línguas, faz-se relevante destacar em quais aspectos fonético/fonológicos essas dificuldades são mais fortes. Assim, encontra-se abaixo um quadro apontando os principais processos de transferência tanto fonético/fonológicos, como também grafo-fônico-fonológicos do português para o inglês, de acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009).

2.3 A pronúncia e o livro didático

O ensino de pronúncia da língua inglesa percorre um grande caminho até ser considerado como um fator importante nas salas de aulas e nos livros didáticos. De acordo com Celce-Murcia et al (2010), o estudo sistemático da pronúncia teve início somente em meados do século XX. Antes disso, a gramática e o vocabulário desempenhavam papéis de destaque em pesquisas e métodos de ensino. Há métodos, como por exemplo o de Gramática e Tradução, que não consideravam o ensino de pronúncia importante.

A partir do século XX, Celce-Murcia et al (2010) destacam duas abordagens: a intuitivo-imitativa, que se refere à habilidade do aprendiz em ouvir e reproduzir os sons da língua alvo sem nenhum tipo de instrução; e a analítico-linguística, que faz uso de informações e instruções específicas para o ensino de pronúncia, como por exemplo, o alfabeto fonético, descrições articulatórias e qualquer outro recurso que trabalhe com a compreensão auditiva e a sua produção.

Há métodos e abordagens que consideram o ensino de pronúncia relevante, como por exemplo, o método Direto, no qual a pronúncia era ensinada por intuição e imitação. Esperava-se do aluno que, por meio da repetição, ele fosse capaz de reproduzir o que ouvia. Posteriormente, surgiram os métodos naturais, que defendem um ensino voltado para a compreensão auditiva da língua antes de se incentivar a produção oral. Isso daria segurança ao aluno, pois ele teria a chance de, inicialmente, internalizar o sistema de sons para começar a produzi-lo.

Do método analítico-linguístico, de acordo com Celce-Murcia et al (2010), surgiu o AFI (Alfabeto Fonético Internacional)⁷, que apresentava uma correspondência exata do símbolo escrito em relação ao som que representava. Defendiam-se também as seguintes ideias:

⁷ IPA, International Phonetic Alphabet, na sigla em Inglês.



a forma primária de uma língua é a falada, por isso deveria ser ensinada primeiro; as descobertas da fonética devem ser aplicadas ao ensino; os professores devem ter formação adequada de Fonética; e os aprendizes têm direito a receber treinamento fonético para que se estabeleça o hábito da fala. (Celce-Murcia et al, 2010;3).

Ainda assim, o AFI só passa a ser aderido aos livros didáticos por volta de 1950. Foi uma época de muito esforço de vários países para incluir o ensino de língua estrangeira no currículo das instituições escolares (STERN, 1983). Foi a partir desses esforços que passa-se a atribuir à pronúncia certa relevância e o seu ensino é realizado de maneira explícita, com o auxílio de recursos extras, como por exemplo, quadro de articulação dos sons, sistema de transcrição visual, etc.

Mais adiante, na década de 80, a Abordagem Comunicativa predomina nos estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, tendo a comunicação como objetivo; contudo, não se preconiza um enfoque na pronúncia em si (PICCIN E SILVA, 2004).

Quanto aos livros didáticos, Piccin e Silva (2004) indicam que poucas coleções seguiram os novos modelos e abordagens que iam surgindo ao longo dos anos, havendo assim, uma grande defasagem entre tais modelos e suas aplicações nos livros. Os autores concluem, por meio da observação de materiais brasileiros, que até a década de 40 era somente a abordagem intuitiva-imitativa que predominava. A partir daí, observa-se um encaminhamento para uma abordagem analítico-linguística no ensino de pronúncia com o Método Áudio-Lingual.

Atualmente, embora haja avanços na área de pronúncia, principalmente no que se refere ao estudo da interferência da LM, eles não foram incorporados às coleções, pelo menos naquelas indicadas pelas edições de 2011 a 2015 do Guia do PNLD. E, devido à ausência de especificações quanto à pronúncia nesses guias, os livros nacionais exibem tão pouca referência à área que ficou inviável fazer uma análise deles neste trabalho.

Para a análise dos livros didáticos a seguir, foram considerados pontos levantados anteriormente como a relevância da atenção e da instrução no processo de aquisição de uma LA.

3. METODOLOGIA

Partindo dos apontamentos levantados anteriormente acerca do ensino de pronúncia, foram analisadas duas coleções de livros didáticos internacionais com o intuito de verificarmos o



tratamento que os exercícios contidos neles dão aos aspectos fonético/fonológicos no processo de aquisição da LA. Segue a lista dos livros que foram analisados:

1) Coleção English File:

Níveis: pre-intermediate, intermediate e upper-intermediate.

Autores: Christina Latham-Koenig e Clive Oxenden

Data: 2014, 3ª edição.

Editora: Cambridge

2) Coleção Face 2 face:

Níveis: starter, elementary, pre-intermediate, intermediate e upper-intermediate.

Autores: Chris Redston & Gillie Cunningham.

Data: 2013, 2ª edição.

Editora: Cambridge

Vale ressaltar que os dois livros selecionados para análise são livros de distribuição internacional. Alguns livros brasileiros de ensino da língua inglesa foram também analisados (Way to go – Ensino Médio e High Up – Ensino Médio); porém, convém reforçar que o número de exercícios de pronúncia era tão pequeno - ou mesmo inexistente -, que não possibilitou uma análise mais profunda e essa análise não foi inserida neste trabalho.

Os procedimentos de análise foram organizados da seguinte maneira, de acordo com os passos propostos por Bauer & Alves (2011, p. 289):

- 1) Analisar todos os exercícios contidos nos livros e verificar quais abordaram aspectos fonético/fonológicos;
- 2) Determinar o nível prosódico de cada um deles, segmental ou suprasegmental, e em que aspectos eles ocorriam;
- 3) Classificar o tipo de tarefa de pronúncia que o exercício propunha;
- 4) Verificar possíveis processos de transferência da LM para a LA que o aprendiz poderia realizar na atividade em questão;
- 5) Observar quais passos pedagógicos visando um ensino comunicativo foram abordados pelos exercícios;



4. ANÁLISE DE DADOS

Foram analisadas duas séries de livros. Seguem adiante duas tabelas com a quantidade de exercícios totais e de pronúncia em cada volume das séries, com seus percentuais em relação ao total.

Tabela 4.1 – Quantidade de exercícios totais e exercícios de pronúncia do livro *English File*.

Série: English File	Exercícios totais	Exercícios de pronúncia
Pre-intermediate	781	169 (21,6%)
Intermediate	621	155 (24,9%)
Upper-intermediate	737	115 (15,6%)
TOTAL	2.139	439

Tabela 4.2 – Quantidade de exercícios totais e exercícios de pronúncia do livro *Face to Face*.

Série: Face to face	Exercícios totais	Exercícios de pronúncia
Starter	728	176 (24,2%)
Elementary	965	166 (17,2%)
Pre-intermediate	951	194 (20,4%)
Intermediate	936	117 (18,9%)
Upper-intermediate	790	183 (23,2%)
TOTAL	4.370	896

Observa-se que, nas duas séries, embora haja alguns volumes com percentuais ligeiramente mais altos ou baixos, a quantidade de exercícios de pronúncia se manteve estável, sendo significativa e proporcionalmente bem distribuída.

Abaixo, segue outra tabela com uma análise geral das duas coleções de livros mencionados:

Tabela 4.3 – Análise geral das duas coleções de livros.

Livros: English File e Face to Face	
	Quantidade:
Exercícios totais:	6.509
Exercícios de Pronúncia:	1.265



Segmental 434		Suprasegmental 872	
Total: 28,53%		Total: 71,19%	
	Porcentagem:		Porcentagem:
Vowel	40,55%	Sentence Stress	24,79%
Sounds e Spelling	34,34%	Word stress	18,53%
Consonants	15,67%	Intonation	11,2%
Phonetic Symbols	9,44%	Linking	9,75%
		Reductions	9,15%
		Vocabulary groups	8,18%
		Rhythm	6,14%
		Contractions	5,42%
		Sounds and grammar	3,74%
		-ed endings	1,8%
		- s endings	0,6%
		Homophones	0,6%
		Stressed syllables	0,1%

Nesta tabela acima, foram demonstrados o percentual de cada nível prosódico (segmental ou suprasegmental) dos exercícios analisados. É importante ressaltar que, diversas vezes, um mesmo exercício se encaixava em dois ou mais aspectos de um mesmo nível, ou mesmo em dois níveis.

Para iniciar a análise dos dados coletados, é válido ressaltar que, do total de exercícios das duas coleções de livros didáticos, aproximadamente 19,44% eram relacionados à pronúncia, número satisfatório se considerarmos todas as áreas do ensino de LA que precisam ser exploradas em um material didático. Entretanto, a questão é que ambas as séries não mencionam as possíveis dificuldades que aprendizes brasileiros podem encontrar no aprendizado da LA, as quais podem passar despercebidas caso a atenção deles não lhes seja direcionada.

Observou-se também que os exercícios no nível suprasegmental foram mais frequentes em ambos os livros, apresentando um total de 71,19% do total do número de exercícios.

Das duas coleções, somente quatro aspectos no nível segmental foram trabalhados, aspectos estes que se mostraram estáveis nas duas coleções. O aspecto menos frequente na *English File* e inexistente na *Face to Face* foram os que envolviam símbolos fonéticos, havendo assim, uma pequena quantidade de exercícios que trabalhassem a simbologia no nível da palavra: somente 16,4% do total dos exercícios de pronúncia na *English File*, enquanto na segunda, *Face to Face*, somente 3,4%. Já as vogais apareceram com mais frequência em ambos os livros, apresentando uma porcentagem de 40,55%.



Já no nível suprasegmental, os exercícios foram mais variados, tendo como aspectos mais recorrentes *sentence stress* e *word stress*, com um percentual de 24,79% e 18,53%, respectivamente. Isso é positivo, pois a acentuação é muito importante para a inteligibilidade, como defende Celce-Murcia et al (2010).

Conforme já mencionado anteriormente, julgamos importante também um ensino comunicativo de pronúncia. Portanto, foram analisados como os exercícios contidos nos livros foram trabalhados com base nos 5 passos pedagógicos preconizados por Celce-Murcia et al (2010). Os níveis que predominam nos exercícios dos livros didáticos são os três primeiros, que demandam menos participação ativa e conhecimento linguístico dos alunos e se reduzem à compreensão e reprodução de itens linguísticos. Porém, também são importantes, visto que, em um primeiro momento, é necessário que os aprendizes se conscientizem da existência e diferença dos aspectos fonológicos entre a LM e a LA e que saibam percebê-los para que, posteriormente, consigam produzi-los.

Entretanto, para dar continuidade a esse aprendizado de construção processual, os dois últimos passos deveriam também estar presentes para que o aluno tenha a oportunidade de produzir os itens fonológicos em situações de comunicação autêntica. Porém, nos livros analisados, pouquíssimos exercícios possibilitaram ao aluno esse ensino comunicativo, sendo que os passos 4 e 5 apareceram de forma escassa ao longo das unidades.

Segue abaixo uma tabela com as porcentagens de cada nível das duas coleções.

Tabela 4.4 – Passos pedagógicos para um ensino comunicativo do livro *English File*.

Série: English File	Exercícios de pronúncia	Passo 1	Passo 2	Passo 3	Passo 4	Passo 5
Pre-intermediate	157	51	44	45	14	3
Intermediate	107	36	30	28	13	0
Upper-intermediate	88	30	21	29	3	5
TOTAL	352	117	95	102	30	8
		(33,2%)	(27%)	(29%)	(8,53%)	(2,27%)

Na coleção de livros *English File*, predomina o passo número 1, apresentando um total de 33,2% dos exercícios de pronúncia. Observa-se que os passos 4 e 5 representam somente 8,53% e 2,27%, respectivamente.

Tabela 4.5 – Passos pedagógicos para um ensino comunicativo do livro *Face to Face*.



Série: Face to face	Exercícios de pronúncia	Passo 1	Passo 2	Passo 3	Passo 4	Passo 5
Starter	198	7	51	139	1	0
Elementary	199	30	65	104	0	0
Pre-intermediate	165	28	64	73	0	0
Intermediate	169	30	74	65	0	0
Upper-intermediate	138	43	54	40	1	0
TOTAL	869	138	308	421	2	0
		(15,88%)	(35,44%)	(48,44%)	(0,24%)	

Já na série de livros *Face to face*, os exercícios que mais predominaram foram aqueles se encaixavam dentro do passo 3, prática controlada e feedback. O passo 4 pouco apareceu, apresentando um percentual de 0,24%. O passo 5, por sua vez, foi inexistente em todos os livros analisados dessa série.

É possível, entretanto, atribuir essa ausência ao fato de que, para que tais passos possam ocorrer de forma efetiva, é necessário que os alunos apresentem um certo grau de fluência da língua para que consigam fazer uso dela de forma espontânea e livre. Dessa forma, talvez unidades posteriores dos livros dos estágios mais avançados das séries apresentem um número maior de exercícios dentro de tais níveis, mas não é possível afirmar sem antes analisá-los.

É importante ainda salientar que as duas coleções de livros analisadas são livros internacionais, o que quer dizer que não são direcionadas a aprendizes brasileiros. Portanto, embora contemplem os aspectos levantados acima, ao fazê-lo, não são levadas em consideração as dificuldades específicas que esses aprendizes podem apresentar. Por isso, cabe ao professor ressaltar os possíveis processos de transferência da LM para a LA que o aluno poderá realizar. Novamente, é ressaltado o importante papel do professor como mediador do ensino da pronúncia, já que os livros brasileiros recomendados nos Guias oficiais não atribuem, de forma geral, um espaço adequado dedicado à área. Ao mesmo tempo, os livros internacionais analisados não direcionam o ensino às especificidades de grupos de aprendizes específicos. Conclui-se que os materiais didáticos dos quais o professor dispõe hoje não são suficientes para garantir que a pronúncia seja aprendida de forma satisfatória.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando do ensino de pronúncia nos materiais didáticos disponíveis, reconhecendo a grande limitação da amostra analisada, não é fácil encontrar algum que se proponha a abordar a interferência da LM na aquisição da LA e se dedique ao seu ensino. Nas duas coleções analisadas, entretanto, foi possível observar que, em praticamente todas as unidades, havia um espaço que se dedicava a exercícios de pronúncia. Foi possível identificar também que os exercícios de pronúncia não apresentavam muita instrução explícita direcionada a possíveis dificuldades que os aprendizes poderiam encontrar em determinados aspectos de pronúncia. Isso dificulta a sua aquisição, já que as instruções explícitas se fazem necessárias para que os aprendizes possam se conscientizar de aspectos específicos da língua alvo que não existem em sua LM e, assim, sejam capazes de fazer o uso adequado deles. Isso pode ser atribuído ao fato de que se tratam de livros internacionais, não direcionados a um público alvo específico. Sobre isso, Bell e Gower (1998) alegam que, por esse motivo, os livros didáticos devam ser adaptados e complementados de acordo com os objetivos e necessidades pedagógicas do contexto de determinada turma.

Como forma de realçar ainda mais o problema dos livros didáticos no ensino de pronúncia, temos a escassez de livros brasileiros que trabalhem de forma efetiva com os aspectos fonéticos e fonológicos da língua. Eles trazem muito pouco, ou nada, de exercícios que possibilitem seu uso prático. Podemos relacionar esse negligenciamento do ensino de pronúncia nos livros com os documentos oficiais que têm por função direcionar o ensino (MOREIRA, 2001), os quais, de forma geral, pouco dedicam seu conteúdo ao ensino de pronúncia. Exceção feita aos PCN que descrevem, mesmo que superficialmente, conteúdos importantes da área, inclusive mencionando a interferência da LM, embora não apresentando proposições metodológicas para o ensino.

Assim, não apresentando possibilidades de abranger o ensino de pronúncia nas aulas de LA de forma efetiva, tanto no que concerne os livros didáticos disponíveis e sem o amparo dos documentos oficiais, ao professor recai a responsabilidade de suprir essas lacunas e garantir que esse ensino seja possível. Entretanto, a formação dos docentes de línguas no país não é eficaz na área de pronúncia. Por isso, os livros didáticos precisam incluir os aspectos fonológicos da língua; caso contrário, os aprendizes poderão jamais ter contato com eles.

É necessário levantar, entretanto, as limitações deste trabalho. Nele, foram analisadas somente duas coleções de livros internacionais, e ainda somente os níveis básicos e intermediários. Para que se tenha uma visão mais ampla e resultados mais precisos, é preciso que mais coleções, tanto nacionais quanto internacionais, sejam também trazidas para análise.

Como recomendação, sugerimos a elaboração dos materiais didáticos que levem em consideração estudos mais recentes da área, podendo assim, auxiliar o docente de forma eficaz.



Simultaneamente, os professores precisam de uma formação adequada para poderem adaptar os livros didáticos às necessidades dos seus alunos. Assim, o ideal seria que ambos trabalhassem juntos para que o ensino de pronúncia pudesse de fato ocorrer satisfatoriamente.

Abstract: The current paper aimed to investigate how some English textbooks treat the phonological aspects of the language, and suggest didactic approaches to pronunciation teaching. We also analyzed three official documents in order to verify the kind of treatment they dedicated to pronunciation. The results demonstrated that both textbook series analyzed presented a considerable number of pronunciation teaching exercises, however, they did not consider relevant aspects of the acquisition process. Therefore, this paper stresses the importance of an adequate education of language teachers on the phonological aspects of the L2 and the insertion of recent advances of the literature in textbooks so that they can comprehend the specific difficulties of Brazilian learners.

Keywords: Pronunciation teaching. Textbooks.

6. REFERÊNCIAS

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

BAUER, D. de A.; ALVES, U. K. **O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático**. In *Linguagem & Ensino*, v. 14, pp. 287-314, 2011.

BELL, J. & Gower, R. *Writing Course Materials for the World: a Great Compromise*. **Materials Development in Language Teaching**. Edited by Brian Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: 2010. 48 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PBLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: 2011. 72 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: 2013. 56 p.



BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: 2014. 56 p.

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

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 556p.

DELATORRE, F. EFL teacher's education and the importance devoted to pronunciation in Brazil. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G. RAUBER, A. S. (Orgs.). **Congresso latino americano sobre formação de professores de línguas**, 1, 2007, Florianópolis, SC. Anais... Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FALEIROS, M. H. V. **A influência de atividades orais na produção oral e escrita de alunos de inglês como L2.** 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas). Universidade de Franca, Franca, 2004.

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

KUHL, P.K. e IVERSON, P. (1995). Linguistic experience and the "perceptual magnet effect". In: STRANGE, W. **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research.** Baltimore: York Press, p. 121-154.

McCLELLAND, James L. Failures to learn and their remediation: a Hebbian account. In: McCLELLAND, J. L. & SIEGLER, R.S. **Mechanisms of cognitive development: behavioral and neural perspectives.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 97-121.

MOREIRA, M. A. R. The use of the mother tongue in the foreign language classroom of the Great Florianópolis (SC) region: **A study of state school teachers' perceptions.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

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

PICCIN, I. M.; SILVA, M. A. C. **O ensino de pronúncia em livros brasileiros para o ensino de inglês: perspectiva histórica.** Intercâmbio, V. XIII. 2004.

RHODE, Douglas; PLAUT, David. Language acquisition in the absence of explicit negative evidence: how important is starting small? **Cognition**, n. 72, p.67-109, 1999.

RINVOLUCRI, M. **Mother tongue in the foreign language classroom. Modern English teacher**, London, v. 10, n. 2, p. 41-44, Abril. 2001.

SCHMIDT, R. **Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning.** In: SCHMIDT, R. (Ed). Attention and awareness in foreign language learning. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995. p. 1-63.



SCHMIDT, R. **Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning.** In: SCHMIDT, R. (Ed). Attention and awareness in foreign language learning. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995. p. 1-63.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching.** London: Oxford University Press. 1983

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. (2006) O professor e o livro didático: Que relação é essa?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 1

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

