

## A IMPORTÂNCIA DA PRONÚNCIA NO CURSO DE LETRAS: UM ENFOQUE NA ORALIDADE

Leônidas José da Silva Jr

Universidade Estadual da Paraíba – [leonidas.silvajr@gmail.com](mailto:leonidas.silvajr@gmail.com)

**Resumo:** O papel da pronúncia nos diversos métodos e abordagens de ensino de línguas, por um longo período, teve seu ensino pouco destacado, em detrimento de estudos da gramática e do vocabulário – tanto nas escolas públicas como nos cursos de letras com habilitação em inglês no que toca a condução das aulas e práticas realizadas pelos docentes. Com a presença da Abordagem Comunicativa nos anos 80, este cenário começou a mudar e, atualmente, os profissionais da área atribuem grande importância ao seu ensino – ainda que de modo precário – mas, como um componente a ser desenvolvido no processo produção-compreensão da oralidade. As abordagens de ensino de pronúncia na sala de aula de Língua Estrangeira sempre constituíram questões controversas, sendo, por vezes, postas em segundo plano durante as práticas dos professores mesmo atualmente. Ainda que vista de forma não-prioritária, é perceptível que, através da oralidade, é possível obtermos êxito nas demais habilidades ao invés de tratá-las como um organismo distinto. Historicamente, os professores resistem em interagir habilidades orais com outras habilidades linguísticas como leitura e escrita. O presente trabalho foi desenvolvido como parte das atividades do subprojeto PIBID/CAPES/UEPB/Inglês em Guarabira-PB com o objetivo de mostrar que a pronúncia é uma ferramenta bastante eficaz quando trabalhada precocemente no curso de Letras bem como, é possível interagir com o falante a partir do que este carrega consigo enquanto sujeito social. Para nossa metodologia, utilizamos um corpus contendo 15 alunos de uma turma do curso Letras-Inglês. Esses alunos produziram material fonético durante as 06 semanas de aula e suas produções foram gravadas e avaliadas perceptualmente. Escolhemos a primeira e a última semana para avaliar as produções com base no que os alunos escutavam durante as aulas. Selecionamos os dados a partir do material didático de áudio e o aplicamos durante as seis semanas. Após avaliação das produções, quantificamos os dados através da técnica estatística de Regressão Linear. Como resultados, verificamos que as produções fonéticas na sexta semana de aplicação demonstraram maior índice de acerto em relação à primeira semana por influência da oralidade.

**Palavras-chave:** Pronúncia, Fonética, Ensino-aprendizagem.

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira (LE) sempre se mostrou uma questão controversa, sendo, muitas vezes, erradicado da prática dos professores. Embora haja um considerável número de pesquisas sobre a importância e mediação do ensino dos aspectos fonético-fonológicos, tais como: Jenkins, (2000), Celce-Murcia et al, (2010), Avery & Ehrlich, (2012a) e no Brasil, Alves (2012), Silva Jr & Scarpa (2013), tal questão ainda não tem o destaque que merece nas universidades e/ou escolas de ensino regular na rede pública.

Não há interação da pronúncia às outras habilidades linguísticas como leitura e escrita porque, por estímulo de tais habilidades, haverá um processo chamado transferência fonológica (TF) (cf: Mascherpe, 1970) do português para a pronúncia do inglês. Esta se dá em

função das diferenças de sistemas de som da LE e a transferência grafo-fônico-fonológica, que se dá em função da forma grafada conforme Alves (2012), Avery & Ehrlich (2012a).

Segundo Almeida Filho (2007), o papel da pronúncia nos diversos métodos e abordagens de ensino de línguas, por um longo período, teve seu ensino pouco destacado, em detrimento de estudos da gramática e do vocabulário – tanto nas escolas públicas como nos cursos de letras com habilitação em inglês no que toca a condução das aulas e práticas realizadas pelos docentes. Com a presença da Abordagem Comunicativa nos anos 80, este cenário começou a mudar e, atualmente, os profissionais da área atribuem grande importância ao seu ensino, visto como um componente a ser desenvolvido no processo produção-compreensão da oralidade satisfatória na LE.

Para alguns estudiosos, como Cagliari (1978), por exemplo, é fundamental que antes de aprender a escrever, o aluno passe por exercícios fonéticos de percepção-produção dos sons da língua a ser estudada.

Corroborando o pensamento de Cagliari (1978), Silva Jr (2014) em sua pesquisa sobre o ensino de pronúncia destaca a importância de levar o aprendiz a ouvir, antes das demais habilidades. Deste modo, suavizará a ocorrência de transferência fonológica (TF), da língua materna (LM) para LE, pois uma vez que somos expostos antes de qualquer outra habilidade ao percepção no processo de aquisição de uma LE, nos familiarizamos cada vez mais dos fonemas que não fazem parte de sua LM.

Assim, o presente trabalho foi desenvolvido como parte das atividades do subprojeto do Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - PIBID/CAPES/UEPB/Inglês em Guarabira-PB, e tem como objetivo mostrar que quando o aluno é exposto às atividades envolvendo percepção (*listening skill*) antes de observarem aspectos morfosintáticos da LE, sua produção é consideravelmente mais efetiva; mesmo na fase adulta. Isso faz com que o professor em progresso / futuro profissional de língua inglesa tenha autonomia no processo de oralidade para que, seu letramento se dê em interface sintaxe-fonologia da língua-alvo.

O que justifica o presente trabalho é apontar para o ensino-aprendizagem de LE a partir da oralidade; sua importância e significância, pois: “O indivíduo que fala a língua antes de escrevê-la, tem maior êxito na comunicação social e ações sociais de uma dada comunidade” (HIRAKAWA, 2007, p.56), bem como apontamos para uma revisão das práticas voltadas massivamente para aspectos morfosintáticos.

Para tal, precisamos entender como o processo de percepção-produção funciona; como

se dá em sua forma física e abstrata. A partir daí, a Fonética e a Fonologia ocupam um papel de destaque no ensino de LE.

### **1.1 Fonética e Fonologia**

De acordo com Massini-Cagliari & Cagliari (2001, p.105), “a principal preocupação da Fonética é descrever os sons os sons da fala”. Ou até mesmo descrever os fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala (cf: CAGLIARI, 2002). Os autores acrescentam que a partir da fonética é possível descrever:

(...) a maneira como os sons são produzidos (ou seja, mostrando que os movimentos do aparelho fonador estão envolvidos na produção dos sons da fala); (... a maneira como eles são transmitidos (isto é, a partir das propriedades físicas – acústicas – dos sons que se propagam através do ar); (... a maneira como eles são percebidos pelo ouvinte (p, 106).

Nesta visão, Matzenauer (2005) e Small (2005) corroboram Massini-Cagliari & Cagliari (2001) colocando que a fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatório - verificando sua produção via aparelho fonador; do ponto de vista acústico - analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons; ou ainda do ponto de vista perceptual; parte responsável pela recepção dos sons.

A importância de se aprender a fonética ao se estudar uma LE deve-se ao fato de, geralmente, pensarmos na palavra como ela é escrita e não como ela é dita ou percebida por um ouvinte. Ao estudar a fonética, o aluno brasileiro vai perceber que a maneira como ele acredita que seja o som de uma palavra pode não corresponder ao seu som verdadeiramente. Isto acontece primeiramente porque os alunos estão intimamente ligados ao sistema de escrita do PB ser transparente opondo-se a opacidade do sistema de escrita do inglês. Tal fato torna a noção dos sons das palavras em língua inglesa equivocada (cf: ALVES, 2012).

Ao tratar das dificuldades dos alunos, em seu trabalho, Alves, (2012) apresenta os problemas encontrados por aprendizes brasileiros na aquisição da pronúncia da língua inglesa. O autor expõe que as línguas mudam e que, por isso, é impossível uma correspondência perfeita entre a pronúncia e a escrita. Roach (2005), Celce-Murcia et al (2010) e Alves (2012) acrescentam que não correspondência fonema-grafema no inglês e, segundo Alves (op. cit.) cabe aos alunos brasileiros interpretar a opacidade da ortografia e perceber o som adequado para produção. Caso não haja familiaridade com a língua alvo, certamente cometerá erros de pronúncia.

Para que esses sons sejam produzidos de forma programada e inteligível ao interlocutor, ou seja, seguindo critérios neurocognitivos arbitrários em sua organização a ciência responsável para dar conta desta etapa do processamento é a Fonologia.

Segundo Hayes (2001) e Roach (2005), a fonologia está diretamente relacionada à fonética. Ela estuda a organização sistemático-mental dos sons da fala na língua. A maior distinção entre fonética e fonologia é que a fonética, como já fora visto anteriormente, detém-se ao estudo dos sons, suas características acústicas e perceptuais e como eles são produzidos sem fazer menção à maneira como os sons são combinados e usados na língua. A fonologia, por sua vez, tem como foco as regras fonotáticas – regras linguístico-fonológicas usadas para especificar a maneira na qual os sons são organizados e combinados em unidades significativas para formar sílabas, palavras e frases.

A interação entre a fonética e a fonologia mostra como se dá a pronúncia de um indivíduo através da organização de sua fala em termos sonoros. Ao professor, cabe o desafio de instruir explicitamente o aluno uma vez que nem todos os discentes que estão no curso de letras tem domínio perceptual e/ou articulatório dos elementos fonéticos que compõem a LI. Sendo assim, o professor tem um papel fundamental em sala de aula na hora de transmitir este conteúdo como veremos na próxima seção.

## **1.2 O papel da pronúncia na sala de aula**

De acordo com Avery & Ehrlich (2012b), se transpusermos a base fonológica do português brasileiro (PB) – nossa LM como influenciador na aquisição do inglês como LE, teremos uma forte marca de sotaque incidindo sobre o inglês. Os autores ainda afirmam que a natureza do sotaque estrangeiro é determinada pela influência que a LM exerce sobre a LE. Steinberg (1985) já destacava que a proximidade articulatória entre os fonemas de uma língua e outra é uma das primeiras dificuldades que os estudantes encontram ao tentar imitar um som estranho ao de sua LM. Como não vê diferenças entre os fonemas, usam um fonema de sua língua materna que seja próximo daquele que ouviu podendo causar assim um problema no momento da comunicação.

Conforme apontam Alves & Silva Jr (2015) e Alves (2016), normalmente, as atenções sobre as transferências fônicas de uma LM a uma LE adquirida depois da infância voltam-se para as propriedades segmentais, articulatórias dos sons. Assim, um dos fatores ativados por influência da LM que contribui para o sotaque estrangeiro vincula-se à má articulação dos sons considerados “difíceis”. O sotaque estrangeiro, no que diz respeito à transferência

indevida de aspectos articulatórios da LM para a LE, pode ser caracterizado como o produto da ativação de padrões da LM em lugar daqueles da LE, uma vez que o aprendiz trata os novos itens lexicais como se fossem compostos de seqüências de unidades acústico-articulatórias da LM.

Segundo Stampe (1973), um som com essa propriedade “difícil” em termos articulatórios seria substituído por algum outro com um nó de ponto igual, todavia, desprovido dessa propriedade que o tornaria mais complexo para o falante.

De acordo com Cagliari (1978), ensinar uma pronúncia adequada é tornar o aluno consciente das posturas fonéticas que devem realizar, a fim de articular corretamente os sons, respeitando a “empatia entre os interlocutores”, ou seja, no ato da fala, quem ouve acompanha, reproduzindo fisiologicamente, sensações semelhantes às usadas por quem fala; o ouvinte confirma a percepção auditiva com pistas de contextualização equivalentes à produção do que está ouvindo (*feedback* articulatório). Da mesma forma, quem fala, sincroniza a produção articulatória com a sensação acústico-auditiva do produto da fala (*feedback* auditivo). Desta maneira, o autor acredita ser importante que o professor apresente uma pronúncia correta da língua que ensina, uma vez que, do contrário, fará com que o aluno reproduza e internalize formas tidas como “erradas” e tenha maior dificuldade em reconhecer a mesma palavra ou locução quando dita corretamente, por falta de empatia fonética.

Em consonância com os postulados de Cagliari (1978), desenvolvemos o presente trabalho com alunos do curso de Letras-ínglês quando - assim como o autor - defendemos que em sala de aula, o professor exerce um papel fundamental para a aprendizagem da pronúncia de língua inglesa. Todavia, o aluno também deve participar ativamente de seu aprendizado. Para isso, Cagliari (1978) acredita ser fundamental que, antes de falar, o aluno seja exposto a um treinamento para falar corretamente e ter consciência do que diz e de como diz. Em outras palavras, o aluno precisa ter consciência fonológica (CF) na LE no intuito de atingir pronúncia satisfatória dos sons da língua-alvo.

A obtenção de CF na aquisição e/ou processo ensino-aprendizagem de pronúncia é essencial uma vez que há uma tendência natural de o aluno transportar os hábitos linguísticos de sua LM para a LE como já fora exposto anteriormente. Por causa da CF que os alunos, em termos de pronúncia, adquirem maturidade neuro-muscular no trato vocal para produzir sons da fala bem como, habilidades neuro-sensoriais auditivas da fala para perceber sons da língua e de seu valor fonológico, ou seja, é importante que o aluno saiba das realidades fonético-fonológicas da língua que se pretende aprender e ensinar.

Vejam os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa.

## 2. METODOLOGIA

Nossa pesquisa foi realizada a partir de aulas em uma turma do curso Letras-ínglês na UEPB/CH – Guarabira-PB. Houve um total de 24 h/aulas divididas em seis semanas sendo 04 aulas/dia. Um total de 15 alunos compôs nosso corpus e coletamos dados a partir de 07 experimentos. Todas as 24 aulas foram conduzidas apenas em inglês.

Durante as primeiras 16 aulas, ou seja, da 1ª à 4ª semana, os alunos foram expostos a diversas seqüências conversacionais tais como: “*greetings*”, “*my country and hometown*”, “*family*” e “*likes & dislikes*” apenas partindo de exercícios de percepção (faixas do áudio do material didático e a condução do professor) e produção fonética dos alunos quando solicitados. O material didático que utilizamos para montagem do corpus foi o *American Headway: student book 1<sup>1</sup>* e *cd 1<sup>2</sup>* para os estímulos auditivos. Nas últimas 08 aulas – 5ª e 6ª semana – utilizamos duas frases-veículo – extraídas do material didático - para estender ao máximo as respostas dos alunos na língua-alvo. Vejam as frases em (1)

(1)

- *What are you going to do on your vacation?*
- *I am going to \_\_\_\_\_A\_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_B\_\_\_\_\_.*

Em “A”, o aluno deveria colocar o nome de um país – de uma lista de 05 países (Mexico, Japan, Italy, Russia, Brazil) em “B”, o aluno deveria completar com alguma informação, como por exemplo, a resposta sublinhada: “*I am going to Japan to visit my family*”. Para assegurar nossa hipótese de que o aluno aprende de modo mais eficaz ouvindo ao invés de lendo, as frases-veículo não foram mostradas aos alunos para leitura. Eles as ouviam a partir do material de áudio (CD 1) e as utilizaram em suas produções. Retiramos para análise 02 frases “*going to do*” e “*on your vacation*”.

Para a pronúncia dos países e frases acima citados, utilizamos o critério de grau de dificuldade a partir de elementos da fonologia SE e SU. O grau de dificuldade dos eventos foi baseado em uma escala de pontos determinada por Selkirk (1984), Hayes (1995) e Avery & Ehrlich (2012b) medidas nesta pesquisa em uma escala crescente de 1-7 sendo “1”, o

<sup>1</sup> SOARS, J.; SOARS, L. *American Headway. Student book 1*. Oxford, Oxford University Press, 2001.

<sup>2</sup> \_\_\_\_\_ . *American Headway. CD 1*. Oxford, Oxford University Press, 2001 .

experimento com menor dificuldade de produção e “7”, com maior. O grau de dificuldade está elencado nos itens abaixo:

- Sílabas (CV) portadoras de acento [+1] como [mɛ] em “**ME**xico” são melhor produzidas por falantes de línguas silábicas – o PB, por exemplo;
- Aumenta-se o grau de dificuldade quando:
  - há alternância rítmica fraco-forte (*w-s*) como em ja**PAN**,
  - há *onset* com “*flapping*” alveolar [ɾ] substituindo a oclusiva coronal [t] como em **ITALY**,
  - há *onset* simples (C) retroflexo e *onset* complexo (CC) composto por grupo consonantal (*cluster*) do tipo {+ bilabial}[+ rótico/central] respectivamente em “**RUSSIA**” e “**BRAZIL**”;
- Frases fonológicas ( $\varphi$ ) são mais difíceis de produzir do que palavras fonológicas ( $\omega$ ) por envolverem aspectos SU da língua como em **GOING TO DO** e **ON YOUR VACATION**.

A análise dos dados se deu sob ponto de vista perceptual e as transcrições fonéticas foram feitas de acordo com o IPA<sup>3</sup> (*International Phonetic Alphabet*) – (cf: LADEFOGED & JOHNSON, 2011, p, 43-44). Não foi possível a realização de análise acústica dos dados devido às sobreposições de vozes dos demais alunos e relação sinal-ruído (SNR) uma vez que todos os dados foram coletados durante as aulas.

Para quantificar nossos dados, utilizamos a técnica estatística de Regressão Linear<sup>4</sup> (RL) com o objetivo de correlacionarmos a realização fonética dos experimentos em função da escala de pontos que contém o grau de dificuldade de 1-7, bem como determinarmos qual o nível de correlação dentro e entre as semanas em que os dados foram coletados.

A partir desta análise, verificamos os seguintes resultados.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

<sup>3</sup> IPA = *International Phonetic Alphabet*. Convenção internacional para transcrição dos sons da fala.

<sup>4</sup> **Regressão Linear** é uma equação para se estimar o valor esperado de uma variável **Y**, dados os valores da variável **X**. A Regressão Linear é chamada “linear” porque se considera que a relação da resposta às variáveis é uma função linear de alguns parâmetros. Em Linguística de Corpus, esta técnica é bastante utilizada para verificação de correlação dentro de um mesmo grupo de amostras ou entre grupos de amostras distintos (cf: REIS, 1994).

No gráfico 1 a seguir, podemos observar a quantificação na produção dos alunos nas palavras e frases analisadas deste trabalho em que, o eixo 'Y' representa o percentual da quantidade de acerto na produção dos alunos e o eixo 'X' representa nossos os dados segundo a escala de pontos 1-7. No gráfico 2 vamos observar a técnica RL e uma linha de tendência (LT) para as realizações na 1ª semana e no gráfico 3, a RL e LT para a 6ª semana. A LT representa a quantidade de acertos de pronúncia dos alunos em função do grau de dificuldade dos experimentos.

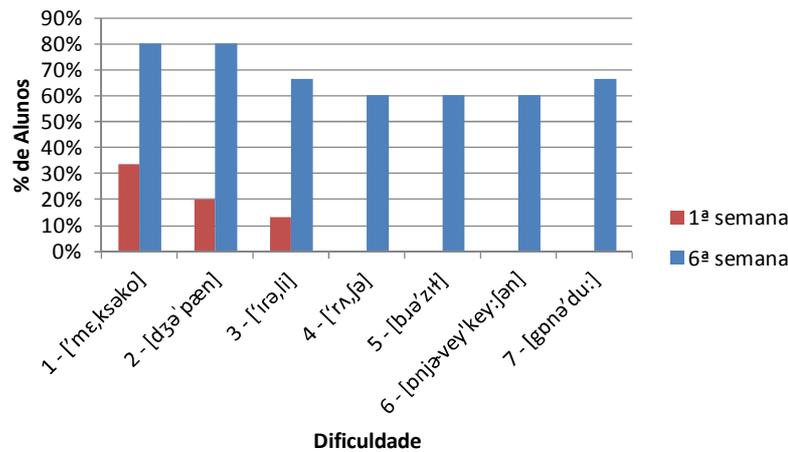


Gráfico 1: Descrição percentual das produções dos alunos na 1ª e 6ª semana.

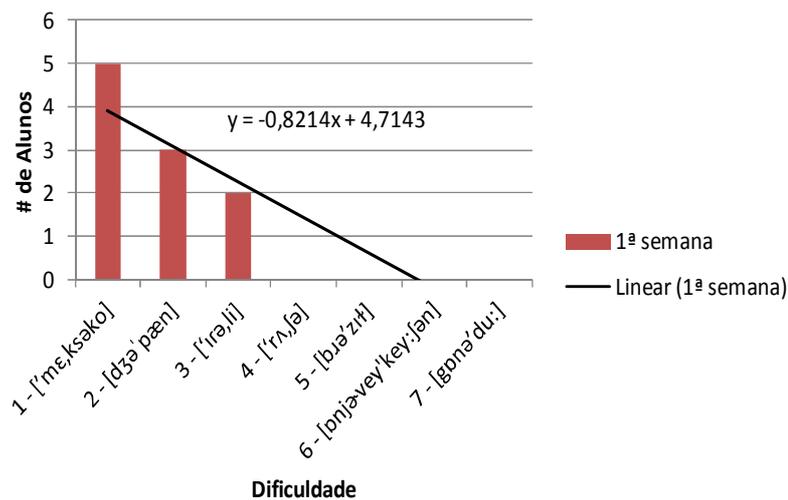


Gráfico 2: RL nas produções na 1ª semana.

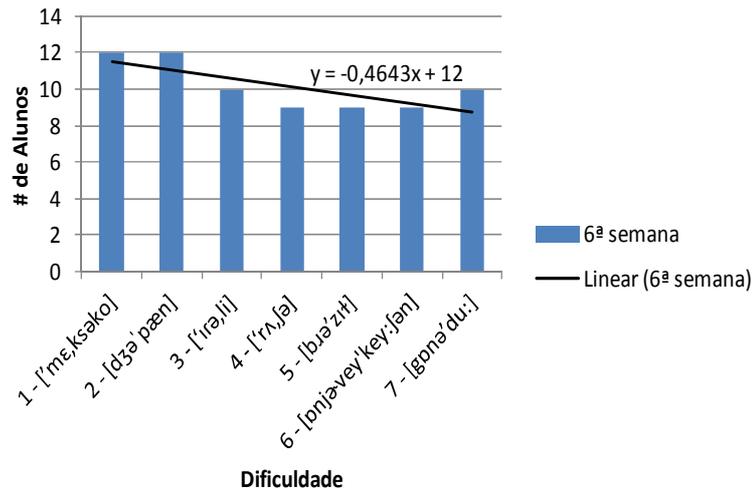


Gráfico 3: RL nas produções na 6ª semana.

A partir da 6ª semana, a produção de palavras e frases fonológicas (respectivamente 'ω' e 'φ') como: “MEXICO” [ˈmɛksəkɔ]ω, “JAPAN” [dʒə'pæɪn]ω “ITALY” [ˈɪrəlɪ]ω, “RUSSIA” [ˈrʌʃə]ω, “BRAZIL” [bɪə'zɪl]ω e “ON YOUR VACATION” [ɒnjə'veɪ'keɪʃən]φ, “GOING TO DO” [gɒnə'du:]φ, foram realizadas de modo que a linha de tendência, apesar de ainda estar decrescendo, tende a ficar mais constante. Tal fato se reflete em nossos resultados matemático-estatísticos em que, o coeficiente angular “a” (em  $y = ax + b$ ) é significativamente maior na 1ª semana do que na 6ª; o que demonstra que desnível da percepção e produção dos alunos em função do grau da dificuldade fonético-fonológica dos eventos diminui de forma significativa. Além do  $a_{coef.}$ , o coeficiente de correlação ( $R^2$ ) é considerado estatisticamente *alto e ótimo*<sup>5</sup> tanto na correlação feita entre X e Y na 1ª semana ( $R^2 = 0,83$  ou 83%), na 6ª semana ( $R^2 = 0,82$  ou 82%) e uma intracorelação de variáveis (entre Y e Y) na 1ª e 6ª semana respectivamente ( $R^2 = 0,92$  ou 92%).

Apontamos aqui para uma boa realização dos aspectos SU da LE, muito provavelmente, por não ter havido interferência lexical durante a etapa experimental desta língua-alvo. Vale frisar que ainda encontramos TF da LM incidindo sobre a LE durante as produções. Verificamos e atestamos a hipótese de que, se estimulados de modo a trabalharem via processo de percepção-produção, o aluno/falante de inglês como LE pode produzir resultados mais eficazes do que se utilizarmos a leitura ortográfico-lexical ou frasal como estímulo em sua vida acadêmica. Além disso, apontamos que as relações grafo-fônicas das línguas realizam-se com menos TF se o estímulo oral vier primeiro do que o morfossintático.

<sup>5</sup> De acordo com Rumsey (2011), o coeficiente de correlação ( $R^2$ ) é descrito da seguinte forma: **ALTO** =  $0,8 < R < 0,9$  e **ÓTIMO** =  $0,9 < R < 1,0$

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a partir desse estudo - de modo preliminar - que o ensino de pronúncia bem como, input e output fonéticos devem ser mais explorado nas aulas de língua inglesa do 1º ao 8º ciclo do curso de Letras-inglês por se mostrarem como organismo estável na aquisição de aspectos fonético-fonológicos da LE – tanto da fonologia SE quanto da SU.

Bauer & Alves (2011) em consonância com Ellis (2005) acreditam que a instrução pedagógica é uma ferramenta muito importante, possibilitando ao aprendiz a formação de um conhecimento explícito acerca dos detalhes necessários para a aquisição da LE. Esse conhecimento explícito é de grande validade, uma vez que salienta aspectos linguísticos que correm o risco de não serem notados sem a chamada de atenção por parte do professor. Assim, a explicitação dos aspectos formais da LE faz com que haja, por parte do aprendiz, uma intenção consciente de aprendizagem e dessa forma, os aspectos formais presentes no input, aos quais os aprendizes não necessariamente são submetidos de forma explícita, poderão ser também, notados.

Por esse motivo, o papel do professor caracteriza-se pela necessidade de que o mesmo saiba distinguir as principais dificuldades de seus alunos no que tange a pronúncia com o intuito de selecionar os aspectos a serem ensinados, de discernir em qual ordem os mesmos devem ser apresentados, bem como, escolher de que maneira serão ensinados.

Sugerimos também que, para a obtenção de resultados mais acurados em estudos futuros, fazem-se necessárias pesquisas com um corpus mais consistente tal qual, com um número de experimentos mais significativo a serem testados bem como, a análise de procedimentos sob o ponto de vista fonético-acústico uma vez que esta pesquisa se deu no nível perceptual.

#### 5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 4 ed, 2007.

ALVES, A C. **A importância da consciência fonológica na aquisição do inglês como segunda língua**. Monografia de Licenciatura em Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/10954>

ALVES, A. C.; SILVA Jr., L. **A Transferência Fonológica no Ensino do Inglês como L2**. In: Anais do II CONEDU. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA1](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1)

[6\\_ID5409\\_23082015200627.pdf](#), 2015.

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

AVERY, P.; EHRLICH, S. **Problems of Selected Language Groups**. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. *Teaching American English Pronunciation*. New York, Oxford University Press, 2012b, pp 111-157

AVERY, P.; EHRLICH, S. **Common Pronunciation Problems**. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. *Teaching American English Pronunciation*. New York, Oxford University Press, 2012a, pp. 96-109.

BAUER, D.; ALVES, U. K. **O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 287-314, 2011.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica – Introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAGLIARI, L. C. **A fonética e o ensino de língua estrangeira**. Campinas, UNICAMP, 1978.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*, 2 ed . Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

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

GILBERT, J. B. **Pronunciation as orphan: what can be done?** In: *IATEFL Pronunciation Special Interest Group Newsletter Issue NN*, 2010. HAYES, B. *Introductory Phonology*. Oxford, Wiley-Blackwell, 2001.

HAYES, B. **Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies**. Chicago, University of Chicago Press, 1995.

HIRAKAWA, D A. **A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas**. Dissertação de mestrado, 2007. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/.../DISSERTACAO\\_DANIELA\\_AKIE\\_HIRAKAWA.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../DISSERTACAO_DANIELA_AKIE_HIRAKAWA.pdf).

JENKINS, J. **The phonology of English as an International Language**. Oxford, Oxford

University Press, 2000.

JENKINS, J. Which pronunciation **norms and models for English as an International language?** *ELT Journal*, 52 (2), 119-126, 1998.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford, Oxford University Press, 1993

LADEFOGED, P.; JOHNSON, K. **A Course in Phonetics** 6ed. Wadsworth, Boston, 2011.

MASCHERPE, M. **Análise comparativa dos sistemas fonológicos do Inglês e do Português**. Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1970.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Fonética**. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, A. C. (orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATZENAUER, C. L. **Introdução à teoria fonológica**. In: BISOL, L. (org). *Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 4ed., 2005

REIS, E. **Estatística Descritiva** 2ed. Lisboa, Edições Sílabo, 1994.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology**, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

RUMSEY, D. **Statistics**, 2ed. Indianapolis, Wiley Publishing, 2011.

SELKIRK, E. **Phonology and Syntax: The relation between sound and structure**. Cambridge: MIT Press, 1984.

SILVA Jr, L.. **O ensino de pronúncia na formação do aluno de letras: contribuições da habilidade “listening”**. IN: Anais IV ENID, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/anais.php>.

SILVA Jr, L.; SCARPA, E. **Choques de acento e interferências rítmicas do português brasileiro na aquisição do inglês como L2: considerações preliminares**. *Revista Prolíngua*, Vol. 8, nº 2, 2013, pp 93-106.

SMALL, L. H. **Fundamental of Phonetics: a practical guide for students**. 2ed. Boston: Bowling Green State University, (2005).

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. (Tese de Doutorado), Chicago University, Chicago, 1973.

STEINBERG, M. **Pronúncia do inglês norte-americano**. São Paulo: Ática, 1985.