



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

**ANA BEATRIZ MIRANDA JORGE**

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE PRONÚNCIA  
DO INGLÊS PARA BRASILEIROS**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2018**

**ANA BEATRIZ MIRANDA JORGE**

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE PRONÚNCIA  
DO INGLÊS PARA BRASILEIROS**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.**

**Orientador: Professora Dra. Neide de Fátima Cesar da Cruz.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2018**

J82p

Jorge, Ana Beatriz Miranda.

A prática docente no ensino de pronúncia do Inglês para brasileiros / Ana Beatriz Miranda Jorge. - Campina Grande, 2018.

67 f.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Profa. Dra. Neide de Fátima".

Referências.

1. Sala de Aula. 2. Ensino de Pronúncia. 3. Aprendizes Brasileiros de Inglês. I. Fátima, Neide de. II. Título.

CDU 811.111(043)

ANA BEATRIZ MIRANDA JORGE

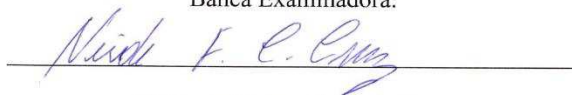
**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE PRONÚNCIA DO  
INGLÊS PARA BRASILEIROS**

Monografia de conclusão de curso  
apresentada ao curso de Letras – Língua  
Inglesa da Universidade Federal de  
Campina Grande como requisito parcial à  
conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Dra. Neide de Fátima  
Cesar da Cruz

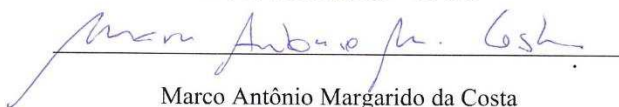
Aprovada em 03 de Agosto de 2018.

Banca Examinadora:



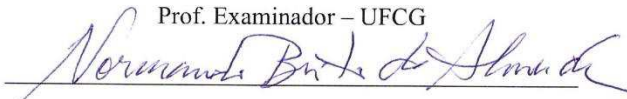
Neide de Fátima Cesar da Cruz

Profa. Orientadora – UFCG



Marco Antônio Margarido da Costa

Prof. Examinador – UFCG



Normando Brito de Almeida

Prof. Examinador – UFCG

CAMPINA GRANDE – PB

2018

Às minhas avós, Maria e Mercedes, eu dedico este trabalho como símbolo do planejamento e da conquista.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha orientadora, Neide Cruz, pela paciência e pelo profissionalismo durante as orientações. Ela certamente é um modelo de pesquisadora e professora que eu admiro profundamente.

Agradeço aos professores e professoras do curso de Letras Inglês pelo profissionalismo durante a minha graduação. Em especial, agradeço ao professor Cleydstone Santos pelo contato mais próximo que tivemos, principalmente durante o curso de extensão.

Agradeço ao professor participante desta pesquisa, pela disponibilidade e colaboração durante a coleta dos dados.

Agradeço ao professor Felipe Reis, quem primeiro me apresentou os fonemas da língua inglesa e despertou em mim a vontade de abraçar essa área de estudo.

Agradeço aos meus pais pelo apoio constante em todas as decisões que precisei enfrentar. Eles são meus dois pilares da educação e são os que mais valorizam isto na família.

Agradeço aos meu tio e tia do coração, Edmilson e Da Luz, que mesmo distantes, às vezes, sempre souberam e apoiaram meus planos sobre minha profissão.

Por fim, agradeço aos meus amigos que acompanharam minhas angústias, meus planos e minhas conquistas durante essa caminhada.

## RESUMO

**RESUMO:** A participação em dois projetos de pesquisa de PIBIC nos anos 2016/2017 e 2017/2018 (CAPES/CNPq) cujos objetos de estudo eram livros didáticos de pronúncia do inglês para brasileiros nos envolveu no tema ensino de pronúncia para brasileiros. Além disso, pesquisas em sala de aula que investigam o ensino de pronúncia do inglês para brasileiros ainda é um tema pouco explorado no Brasil (cf. LIMA JÚNIOR, 2010; RAMOS, 2014). Desta forma, percebemos a necessidade de compreender e refletir sobre a prática de um professor em um curso de pronúncia de língua inglesa para um público específico de aprendizes brasileiros. Nossos objetivos específicos são: (1) identificar quais aspectos do sistema sonoro da língua inglesa são abordados por um professor ao longo de um curso de pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros; e (2) investigar de que forma o professor apresenta tais sons. Este estudo se caracteriza como qualitativo (MOREIRA; CALEFFE, 2006) do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995). Os dados coletados consistem em gravações de trechos das aulas do curso de pronúncia *English Pronunciation for Brazilian Learners* que foi ofertado pelo programa Inglês sem Fronteiras, na UFCG. Além das aulas gravadas, um questionário foi aplicado ao professor participante. Como suporte teórico, apresentamos o conceito e a origem de pesquisas em sala de aula (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004); alguns estudos em sala de aula desenvolvidos no Brasil (D'ELY; MOTA, 2004; PAULA, 2010; REIS, 2015); e características da pronúncia do aprendiz brasileiro de inglês (LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001; SCHUMACHER; et al, 2002; GODOY; et al, 2006; LIEFF; et al, 2010; SILVA, 2015). A análise foi dividida em quatro categorias: (1) Consoantes; (2) Vogais; (3) Acentuação; e (4) Inserção de vogal. Para cada som descrito nas categorias de análise, apresentamos excertos dos trechos transcritos das aulas, baseando-nos nas normas de Allwright e Bailey (2004). Os resultados apontam que os sons abordados pelo professor ao longo do curso *English Pronunciation for Brazilian Learners* correspondem àqueles considerados difíceis para aprendizes brasileiros. Ao apresentar tais sons, percebemos que o professor utilizou duas técnicas de ensino: (1) Comparação das diferenças fonológicas entre o Português Brasileiro (PB) e o inglês; e (2) Relação das dificuldades dos brasileiros com resultados de pesquisa em inteligibilidade de pronúncia de brasileiros. A comparação entre as diferenças fonológicas dos dois idiomas em questão nos revelou que na prática do professor subjaz a teoria da Análise Contrastiva (CELCE-MURCIA, 2010). A presença de resultados de pesquisas nos fez refletir sobre a relação entre pesquisa e ensino, tal qual a presença dessa teoria de aquisição fonológica nos fez refletir acerca da importância de considerar a língua materna do aprendiz durante o processo de aquisição de pronúncia de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: Sala de aula. Ensino de pronúncia. Aprendizes brasileiros de inglês.

## ABSTRACT

**ABSTRACT:** The participation on two research projects of PIBIC in 2016/2017 and 2017/2018 (CAPES/CNPq), which the studying object was textbooks of English pronunciation for Brazilians involved us in the theme pronunciation teaching for Brazilians. Besides, classroom research that investigates English pronunciation teaching for Brazilians still is an unexplored theme in Brazil (cf. LIMA JÚNIOR, 2010; RAMOS, 2014). Therefore, we felt the necessity to comprehend and reflect on the practice of a teacher in an English pronunciation course for Brazilian learners. The specific objectives are: (1) to identify which aspects of the sound system of English are approached by the teacher throughout the course; and (2) to investigate in which way the teacher presents these sounds. This study is characterized as qualitative (MOREIRA; CALEFFE, 2006) of ethnographical type (ANDRÉ, 1995). The data collected consists on recordings of passages of the classes of the pronunciation course *English Pronunciation for Brazilian Learners*, which was offered by the program Inglês sem Fronteiras, at UFCG. Besides recording classes, a questionnaire was applied to the teacher. As theoretical support, we present the concept and the origin of classroom research (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004); some classroom studies developed in Brazil (D'ELY; MOTA, 2004; PAULA, 2010; REIS, 2015); and pronunciation characteristics of Brazilian learners' English (LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001; SCHUMACHER; et al, 2002; GODOY; et al, 2006; LIEFF; et al, 2010; SILVA, 2015). The analysis was divided into four categories: (1) Consonants; (2) Vowels; (3) Stress; e (4) Vowel insertion. For each sound described in the categories, we present excerpts of the class passages which were transcribed, based on the norms of Allwright and Bailey (2004). The results show that the sounds approached by the teacher throughout the course *English Pronunciation for Brazilian Learners* correspond to those considered difficult to Brazilian learners. We noticed that, when presenting these sounds, the teacher used two teaching techniques: (1) Comparison of the phonological differences between Brazilian Portuguese (BP) and English; and (2) Relation of the Brazilian difficulties with results of Brazilian pronunciation intelligibility. The comparison between the phonological differences of the two languages revealed to us that in the teacher's practice underlies Contrastive Analysis (CELCE-MURCIA, 2010). The presence of the research results made us reflect about the relation between research and teaching, and the presence of this phonological acquisition theory made us reflect about the importance of considering the learner's mother tongue during the process of pronunciation acquisition of a foreign language

**Key-words:** Classroom. Pronunciation teaching. Brazilian learners' English.



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 METODOLOGIA.....	10
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	10
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA E COLETA DE DADOS.....	10
2.3 PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	11
3 PESQUISAS EM SALA DE AULA.....	12
3.1 CONCEPÇÃO E ORIGEM.....	12
3.2 ALGUNS ESTUDOS EM SALA DE AULA DESENVOLVIDOS NO BRASIL... 14	
4 CARACTERÍSTICAS DA PRONÚNCIA DO APRENDIZ BRASILEIRO DE INGLÊS....	17
4.1 CONSOANTES.....	17
4.2 VOGAIS.....	21
4.3 ACENTUAÇÃO.....	22
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	24
5.1 CONSOANTES.....	24
5.2 VOGAIS.....	33
5.3 ACENTUAÇÃO.....	36
5.4 INSERÇÃO DE VOGAL.....	38
5.5 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	42
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO.....	49
ANEXO – TRANSCRIÇÕES.....	51

## 1 INTRODUÇÃO

Além de ser considerada uma área de investigação dinâmica, as pesquisas em sala de aula geram resultados que podem ser relevantes para várias facetas do ensino, elaboração de cursos, desenvolvimento de materiais didáticos e formação docente (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004). Segundo Allwright e Bailey (2004), o principal foco de pesquisas em salas de aula é investigar como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem neste ambiente. A prática do professor é um dos diversos fatores que compõem a sala de aula que podem ser objetos de análise nas pesquisas.

No que concerne o ensino de pronúncia do inglês, o professor possui papéis e metas a serem cumpridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (KENWORTHY, 1987). Cabe ao professor, segundo Kenworthy (1987), ajudar os aprendizes a ouvirem com mais atenção e a produzirem sons, providenciar *feedbacks* para os aprendizes, dentre outros papéis. Cabe a ele, também, estabelecer metas de pronúncia a serem atingidas pelos aprendizes e ter ciência de quais metas e modelos de pronúncia os aprendizes desejam alcançar (KENWORTHY, 1987). Entretanto, algumas vezes, o ensino de pronúncia é negligenciado em sala de aula de língua estrangeira (KELLY, 2000), principalmente em situações em que o léxico e a gramática são considerados mais importantes (CELCE-MURCIA, 2010).

Um dos fatores que pode influenciar no processo de aprendizagem de pronúncia é a língua materna do aprendiz (KENWORTHY, 1987; KELLY, 2000; CELCE-MURCIA, 2010). Entretanto, nenhum dos referidos autores sugerem um ensino de pronúncia voltado para as dificuldades específicas provindas da língua materna dos aprendizes. No Brasil, apesar das turmas de aprendizes de inglês serem monolíngues, o ensino de pronúncia de inglês para brasileiros ainda é um tema pouco explorado em pesquisas (cf. LIMA JÚNIOR, 2010; RAMOS, 2014).

Além de ser um tema pouco explorado, a minha participação em dois projetos de PIBIC (CAPES/CNPq)<sup>1</sup> que analisaram livros didáticos de ensino de pronúncia de inglês para brasileiros também me motivou a desenvolver este estudo. O fato de investigar o livro didático

---

<sup>1</sup> Os projetos, realizados em 2016/2017 e em 2017/2018, eram intitulados, respectivamente, *Ensino da pronúncia do inglês para brasileiros: análise de livros didáticos* e *Ensino da pronúncia do inglês para brasileiros: análise de livros didáticos – segunda parte*.

me fez refletir sobre como seria a prática do professor dentro de um contexto de ensino de pronúncia para aprendizes brasileiros.

O objetivo geral deste trabalho consiste em compreender e refletir sobre a prática de um professor em um curso de pronúncia de língua inglesa para um público específico de aprendizes brasileiros. Nossos objetivos específicos são: (1) identificar quais aspectos do sistema sonoro da língua inglesa são abordados por um professor ao longo de um curso de pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros; e (2) investigar de que forma o professor apresenta tais sons.

Este estudo está organizado em cinco seções: Metodologia; Fundamentação teórica – subdividida em Pesquisas em sala de aula e Características da pronúncia do aprendiz brasileiro de inglês; Análise dos dados; e Considerações finais.

Na seção Metodologia, os procedimentos metodológicos serão descritos, como a tipologia de pesquisa, o contexto e a coleta de dados, e o participante. Nas seções intituladas Pesquisas em sala de aula e Características da pronúncia do aprendiz brasileiro, apresentaremos o conceito e a origem de pesquisas em sala de aula; alguns estudos em sala de aula desenvolvidos no Brasil; e características recorrentes na pronúncia dos aprendizes brasileiros de inglês. Na seção Análise dos dados, apresentaremos a análise e discussão dos dados coletados no curso de pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros através de excertos de trechos das aulas gravadas. Por fim, na seção Considerações finais, apresentaremos nossas conclusões sobre os objetivos propostos neste estudo e nossas possíveis contribuições para o ensino de pronúncia para brasileiros.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos a metodologia desta pesquisa, e esta será subdividida em: (2.1) Tipo de pesquisa; (2.2) Contexto de pesquisa e coleta de dados; (2.3) Participante da pesquisa.

### 2.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa se classifica como *qualitativa* (MOREIRA; CALEFFE, 2006), pois “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente.” (p. 73). Segundo Moreira e Caleffe (2006), os dados de uma pesquisa qualitativa geralmente são verbais e são coletados através da observação, da descrição e da gravação, tais como são os deste estudo.

Além de qualitativa interpretativista, esta pesquisa é do *tipo etnográfica* (ANDRÉ, 1995). Segundo André (1995), etnografia é “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade” (p. 27) que pode ser resumido ao termo “descrição cultural”. O referido autor explica que este termo tem dois sentidos: ele tanto pode significar um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um determinado grupo social, quanto ele pode representar um relato sobre o resultado do emprego dessas técnicas. Quando o foco da pesquisa se trata da educação, “fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido restrito.” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Outra característica da pesquisa do tipo etnográfico que está presente nesta pesquisa é a *descrição e a indução*, que, segundo André (1995), constitui em uma quantidade de dados descritivos (situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos) que são reconstruídos pelo pesquisador em forma de palavras ou transcrições literais.

### 2.2 CONTEXTO DA PESQUISA E COLETA DE DADOS

O contexto deste estudo consiste em um curso de pronúncia intitulado *English Pronunciation for Brazilian Learners*, o qual foi ofertado pelo Núcleo de Línguas (NucLi) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que faz parte do programa Idiomas sem

Fronteiras<sup>2</sup> (IsF). O curso era direcionado para alunos de nível intermediário e teve duração de oito aulas de, aproximadamente, uma hora e meia cada. O principal objetivo do curso era apresentar e conscientizar os alunos sobre hábitos de pronúncia de falantes brasileiros de língua inglesa.

O período de coleta de dados ocorreu entre 17 de Outubro e 10 de Novembro de 2016. Os instrumentos de coleta utilizados foram: gravações em áudio das oito aulas (totalizando, aproximadamente, doze horas de gravação) e um questionário aplicado ao professor (APÊNCICE – QUESTIONÁRIO), a fim de traçar um perfil detalhado do participante enquanto aluno da graduação de Letras/Inglês e professor de língua inglesa. O corpus desta pesquisa, portanto, é constituído de trechos das aulas gravadas que buscam responder os objetivos específicos desta pesquisa; e das respostas obtidas no questionário aplicado ao professor (cf. Introdução).

### 2.3 PARTICIPANTE DA PESQUISA

Durante a coleta de dados, o professor tinha 22 anos, cursava o sétimo semestre letivo da graduação de Letras/Inglês da UFCG, e era bolsista do IsF.

O professor estudava inglês há nove anos e nunca viajou para algum país cuja primeira ou segunda língua seja inglês. Seu contato com falantes nativos e não-nativos de inglês era apenas via programas e sites de *chats*, através de conversas em áudio ou vídeo.

Durante a ministração do curso de pronúncia que é o contexto desta pesquisa, o professor já havia cursado a disciplina Fonética e Fonologia da Língua Inglesa na graduação. Além do curso de pronúncia *English Pronunciation for Brazilian Learners*, sua experiência como professor de pronúncia da língua inglesa inclui um *workshop* que ele ministrou com outro professor, em que ambos focalizaram os sons que tendem a causar mais dificuldade para os falantes brasileiros pronunciarem.

Além da experiência docente, o professor também participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) nos anos 2013/2014 e realizou uma pesquisa na área de inteligibilidade de pronúncia de língua inglesa.

---

<sup>2</sup> Idiomas sem Fronteiras é um programa promovido pelo MEC e pela CAPES, e seu principal objetivo é promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. Para mais informações, acesse: <http://isf.mec.gov.br/>

### 3 PESQUISAS EM SALA DE AULA

Esta seção propõe discutir acerca da concepção e origem das pesquisas em sala de aula enquanto área de estudo, assim como relatar algumas pesquisas em sala realizadas no Brasil nos últimos anos. Desta forma, as subseções se dividem em: (3.1) Concepção e origem; (3.2) Alguns estudos em sala de aula desenvolvidos no Brasil.

#### 3.1 CONCEPÇÃO E ORIGEM

Uma das concepções de pesquisa em sala de aula apresentada por Allwright e Bailey (2004) defende que esta área não só investiga o que ocorre dentro da sala de aula, mas também considera a interação neste ambiente o único objeto de investigação relevante. Para os referentes autores essa concepção é caracterizada como “estreita”, pois outras questões além da interação podem ser investigadas nesta área de pesquisa, como a maneira que o professor responde aos erros dos alunos; os tipos de insumos linguísticos presentes no ambiente; dentre outros (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004).

Um dos principais fatores que constitui a pesquisa em sala de aula é a coleta de dados (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004). Este procedimento se refere aos registros do que ocorre dentro desse ambiente de ensino que auxiliarão na análise da pesquisa. Allwright e Bailey (2004) apresentam duas maneiras de obter tais registros: através de esquemas de observações<sup>3</sup> e gravações das aulas; e de entrevistas e/ou questionários com os participantes envolvidos na investigação. A depender dos objetivos propostos em uma pesquisa, cabe ao pesquisador escolher qual(is) registro(s) se adequam mais em responder seus objetivos de pesquisa.

A origem das pesquisas em sala de aula não começou no contexto de ensino de línguas. A chamada “pesquisa em sala de aula moderna” (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004, p. 6) teve início na década de 1950 com formadores de professores<sup>4</sup>. Após presenciarem problemas ao ajudarem os aprendizes de formadores de professores com feedbacks sobre suas práticas durante o treinamento, os instrutores perceberam a necessidade de investigar que elementos compunham um ensino eficiente, e de que forma poderiam aplicá-los nos treinamentos de formação de professores.

---

<sup>3</sup> Os esquemas de observação consistiam em listas de categorias sobre o que era considerado um comportamento ideal do professor e do aluno no que concerne um ensino eficiente (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004, p. 6).

<sup>4</sup> Teacher trainers (ALLWRIGHT; BAILEY, 1994, p. 6).

<sup>5</sup> Todas as traduções nesta seção e na seguinte foram realizadas pelas autoras deste estudo.

Allwright e Bailey (2004) afirmam que os primeiros esquemas de observação utilizados nas pesquisas de sala de aula avaliavam a qualidade da prática e do comportamento do professor, de acordo com o que era considerado ser o mais eficiente. No entanto, conforme as pesquisas eram realizadas, percebia-se que medir o comportamento de um professor em um contexto de ensino era complexo demais para ser reduzido a algumas categorias nos esquemas de observação.

Somente na década de 1960 a sala de aula de ensino de línguas ganhou foco nas pesquisas em sala de aula. Allwright e Bailey (2004) explicam que o método audiolingual era consideravelmente usado e aceito pelos professores, e que, posteriormente, foi criticado por autores como Chomsky (1959 apud ALLWRIGHT; BAILEY, 2004, p. 7), que era contra o modo behaviorista desse método de ensinar e aprender uma língua. Allwright e Bailey (1994) mencionam outros métodos alternativos que surgiram nessa década, como o cognitivismo. As investigações, neste período, consistiam em descobrir qual método de ensino de língua era considerado o mais eficiente e o mais recomendado para professores.

Os resultados das investigações se mostravam incertos, e à medida que o tempo passava ficava evidente que não fazia sentido tentar provar que existia um método de ensino absolutamente superior aos demais (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004). Desta forma, Allwright e Bailey (2004) explicam que alguns pesquisadores resolveram mudar o foco de investigação nas pesquisas em sala de aula de qual o melhor método para quais eram as melhores técnicas de ensino. Apesar da mudança no foco de investigação, a natureza prescritiva das pesquisas permaneceu, isto é, ainda se buscava prescrever aspectos metodológicos que constituíssem um ensino eficiente.

Uma posterior mudança nos objetivos das pesquisas em sala de aula de língua envolveu dois pontos: (1) um recuo de uma abordagem prescritiva para uma abordagem descritiva; e (2) um recuo de técnicas de ensino para processos de ensino (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004). Os referidos autores afirmam que: “Esses movimentos, juntos, significavam uma tentativa de encontrar formas de descrever os processos que ocorrem na sala de aula e descobrir o que de fato ocorre nesse lugar.”<sup>6</sup> O ensino-aprendizagem, a partir de então, não era mais visto como um produto, e sim, como um processo (GIL, 2005).

Diferentemente dos focos de investigação das décadas de 1960 e 1970 que buscavam determinar o melhor método de ensino (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004), Gil (2005) apresenta

---

<sup>6</sup> “These two moves, taken together, meant trying to find ways of describing classroom processes to find out what actually happens in language classes.” (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004, p. 9)

outros focos voltados para a prática do professor de língua estrangeira, como suas crenças, suas atitudes e suas percepções. A referida autora afirma que segue, em suas pesquisas, uma natureza descritiva e interpretativa, e defende que o ensino-aprendizagem de línguas é “um processo dinâmico que é socialmente construído.” (GIL, 2005, p. 11).

Assim como Gil (2005), Barbirato e Almeida Filho (2016) corroboram com o argumento de que a interação em sala de aula contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, contrariamente ao que Allwright e Bailey (2004) discutem sobre a interação ser o foco de investigação mais relevante nessa área de estudo, Barbirato e Almeida Filho afirmam que além de existirem tipos de interação na sala de aula, “nem todo tipo de interação que é criado na sala de aula pode ser relevante para a aquisição.” (p. 11).

### **3.2 ALGUNS ESTUDOS EM SALA DE AULA DESENVOLVIDOS NO BRASIL**

Considerando a interação em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, relataremos nesta subseção três pesquisas em sala de aula que envolvem o ensino de aspectos da fala da língua inglesa, uma vez que este tema está relacionado com a proposta deste estudo, e, em seguida, relacionaremos seus focos de investigação com os que foram apresentados até então por Allwright e Bailey (2004), Gil (2005) e Barbirato e Almeida Filho (2016).

O primeiro estudo, conduzido por D’Ely e Mota (2004), tem como objetivos investigar como um livro didático aborda atividades orais e como essas atividades são implementadas por um professor em sala de aula. A participante da pesquisa é uma professora de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em um curso de línguas oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados por D’Ely e Mota (2004) consistiram em uma breve descrição sobre o livro didático *New Interchange: English for international communication* (RICHARDS; HULL & PROCTOR, 1998 apud D’ELY; MOTA, 2004) e entrevista, observação e filmagem de cinco aulas. Na entrevista, D’Ely e Mota (2004) investigaram as opiniões e as crenças da professora em relação ao ensino da habilidade oral. Nas observações, as autoras, através de transcrições das aulas, investigaram como as tarefas orais do material didático utilizado eram implementadas pela professora, e como se dava a interação professor-aluno e aluno(s)-aluno(s) nas aulas.

Os resultados obtidos por D’Ely e Mota (2004) apontam que as atividades do livro didático em questão focalizam a comunicação, e, portanto, não abordam aspectos específicos



da habilidade oral (e.g. fluência, pausas). Embora a prática da professora fosse guiada pelo livro didático, suas crenças e valores determinaram os tipos de interação na sala de aula, que foram percebidos pelas autoras em quatro momentos: nas explicações da professora, nos questionamentos da professora, nas interações aluno-aluno e em apresentações orais.

O segundo estudo, realizado por Paula (2010), tem como objetivos identificar a importância dada ao ensino de pronúncia segundo a prática de professores que adotam a abordagem comunicativa em suas aulas e identificar a expectativa dos alunos em relação à aquisição da pronúncia do inglês. Os participantes da pesquisa (professoras e alunos) faziam parte de uma escola particular de idiomas em Brasília.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados por Paula (2010) consistiram em observações, notas de campo e gravações em áudio das aulas; e entrevistas e questionários com os sujeitos participantes. As gravações em áudio foram transcritas a fim de verificar se havia um momento específico de ensino da pronúncia nas aulas. Quanto às entrevistas e aos questionários, Paula (2010) entrevistou as seis professoras participantes e aplicou questionários com os alunos de suas respectivas turmas. Nas entrevistas, ela perguntou a opinião das professoras acerca da importância do ensino de pronúncia do inglês. Quanto aos questionários, Paula (2010) abordou tópicos sobre as expectativas de aprendizagem dos alunos em relação ao inglês.

Os resultados obtidos por Paula (2010) apontam que não existe um consenso em relação à relevância do ensino de pronúncia dentro de uma abordagem comunicativa. Em algumas aulas ela notou uma incoerência entre a prática de algumas professoras e os seus discursos, visto que nas entrevistas elas afirmaram que consideravam importante o ensino de pronúncia, mas durante as aulas o assunto não era abordado. Outra incoerência identificada pela pesquisadora foi entre as expectativas dos alunos em relação à aquisição e ao ensino da pronúncia. Paula (2010) afirma que enquanto eles se preocupavam em adquirir uma “boa” pronúncia, a prática das professoras parecia ignorar essa preocupação.

O terceiro estudo, conduzido por Reis (2015), tem como objetivo identificar o modelo de pronúncia do inglês subjacente nas práticas de dois professores em aulas de inglês no contexto de uma escola de idiomas.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados por Reis (2015) consistiram em notas de campo, gravações em áudio das aulas dos dois professores e entrevistas semiestruturadas com ambos. Das aulas gravadas, o autor selecionou e transcreveu duas atividades de leitura do livro didático utilizadas pelos professores, uma vez que durante essas atividades houve um número

considerável de intervenções dos professores em relação à pronúncia dos aprendizes ao lerem os textos em voz alta. As entrevistas buscaram obter informações acerca das práticas dos professores investigados.

Os resultados obtidos por Reis (2015) apontam que o falante nativo de inglês ainda é considerado o modelo de pronúncia a ser alcançado pelos aprendizes, tal como grande parte da literatura da área de ensino da pronúncia. O autor discute que a realidade do ILE no Brasil pode ser uma das razões pelas quais os professores investigados não discutam em suas aulas o uso contemporâneo dessa língua, como o Inglês como Língua Franca.

Percebe-se nos três estudos apresentados um foco no processo de ensino e aprendizagem de aspectos da fala, corroborando com Gil (2005) e Barbirato e Almeida Filho (2016) (conf. subseção 3.1). Além disso, a interação na sala de aula está presente nas análises (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004; GIL, 2005; BARBIRATO; ALMEIDA FILHO, 2016), assim como as crenças dos professores (GIL, 2005) (conf. subseção 3.1).

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, percebemos semelhanças no que diz respeito ao tipo de registro das aulas (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004): os estudos apresentados utilizam gravações (seja em áudio ou em vídeo); observações e notas de campo; e entrevistas ou questionários aplicados aos participantes envolvidos. Os pesquisadores escolheram os instrumentos de coleta adequados para responder os objetivos das pesquisas em questão, tal como Allwright e Bailey (2004) recomendam (conf. subseção 3.1).

Por fim, Allwright e Bailey (2004) defendem que um dos principais fatores que constituem uma pesquisa em sala de aula é a análise do corpus. Os três estudos apresentados se encarregaram de transcrever os trechos considerados relevantes para a análise, seguindo normas de transcrição explicadas ao longo de cada estudo.

## 4 CARACTERÍSTICAS DA PRONÚNCIA DO APRENDIZ BRASILEIRO DE INGLÊS

Esta seção consiste em apresentar características de pronúncia específicas de aprendizes brasileiros de inglês através de comparações entre os sistemas sonoros do inglês e do Português Brasileiro (PB).

Tais comparações originam de uma teoria de aquisição fonológica denominada Análise Contrastiva (CELCE-MURCIA, 2010). Esta teoria propõe que “aquisição de uma segunda língua é ‘filtrada’ pela língua materna do aprendiz”<sup>7</sup>. Isto é, da mesma forma que a aquisição é facilitada em casos cujos sons da língua alvo se assemelham com os da Língua Materna (LM), ela é dificultada em casos cujos sons não são semelhantes ou são inexistentes na LM.

Entretanto, Celce-Murcia (2010) afirma que apesar da Análise Contrastiva prever quais sons da língua alvo representam um obstáculo para o aprendiz, ela se mostrou, ao passar do tempo, incapaz de prever o grau de dificuldade que o aprendiz poderia ter diante de tais sons.

No que concerne os sons da língua inglesa que representam um obstáculo para o aprendiz brasileiro, alguns deles podem prejudicar o significado do que é dito em um contexto de interação oral. Assim, esses sons serão apresentados em três grupos, sendo: (1) Consoantes, (2) Vogais, e (3) Acentuação.

### 4.1 CONSOANTES

#### (1) Fricativas dentais

Por se tratar de um som particular da língua inglesa, as fricativas dentais geralmente são substituídas pelos brasileiros para compensar a sua ausência no sistema sonoro do PB, sendo /θ/ geralmente substituído por /t/, /f/ ou /s/ e /ð/ geralmente substituído por /d/, /v/ ou /z/ (LIEFF; NUNES, 1993; GODOY; et al, 2006; LIEFF; et al, 2010; SILVA, 2015).

As substituições das fricativas podem afetar e confundir os significados das palavras (SILVA, 2015). Godoy et al. (2006), além de corroborar com Silva (2015), exemplificam essa consequência com uma ilustração que retrata uma substituição de /ð/ por /d/. O contexto da imagem é uma rua em que se tem um sujeito vestido com uma camisa de time de esporte que diz “They won!”. Do outro lado da rua se tem um outro sujeito que responde confuso ao

---

<sup>7</sup> “Second language acquisition is filtered through the learner’s first language.” (CELCE-MURCIA, 2010, p. 19)

primeiro: “Day one? What happened on day one?” Essa ilustração reforça as possíveis quebras de comunicação que provêm de trocas de fricativas dentais, neste caso entre as palavras *they* e *day* que são pares mínimos.

## (2) Fricativas labiodentais

Por existir no sistema fonológico do PB, a dificuldade que esse grupo de consoantes representa para o brasileiro está relacionada com a posição em que essas consoantes ocorrem na palavra (GODOY; et al, 2006). No PB, não existem palavras que terminem com /f/ ou /v/ (SILVA, 2015). Assim, o brasileiro tende a inserir uma vogal após estas consoantes (SCHUMACHER; et al, 2002). Tais inserções podem afetar o sentido da palavra, uma vez que acrescenta uma sílaba a esta, como nas palavras *cough/coffee*, *move/movie* e *have/heavy* (GODOY; et al, 2006, p. 114).

## (3) Fricativas palatais e africadas

Diferentemente das fricativas dentais, as africadas existem no sistema fonológico do PB, apesar de serem consideradas alofones regionais. Elas estão presentes apenas em alguns dialetos do Brasil, principalmente como variantes de /t/ e /d/ em palavras que estes sons precedem a vogal /i/, como em *tia* e *dia* (LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001; LIEFF; et al, 2010). Silva (2015) explica que pronunciar as africadas no lugar de oclusivas é chamado de *processo de palatização* e que os falantes brasileiros de inglês “devem estar atentos para não palatizar t e d quando seguidos de i (pois, além de marcar a pronúncia típica do falante brasileiro, também há o risco de pronunciar uma palavra diferente).” (p. 139).

As fricativas palatais, diferente das africadas, existem no sistema fonológico do PB. A relação entre esses dois grupos de consoantes e a dificuldade que eles podem representar para o falante brasileiro está relacionada à ortografia. A representação ortográfica <ch> corresponde, em PB, ao som /ʃ/, enquanto em inglês ela corresponde ao som /tʃ/. Da mesma forma, a representação ortográfica <j> e <g> correspondem, em PB, ao som /ʒ/, enquanto que em inglês correspondem ao som /dʒ/. Assim, a dificuldade que o falante brasileiro tende a ter pode ser influenciado pela ortografia (LIEFF; NUNES, 1993; SCHUMACHER; et al, 2002).

## (4) Aproximante e fricativa glotal

Tanto /r/ quanto /h/ existem no sistema fonológico do PB. Entretanto, /r/ ocorre em posição final de vocábulo apenas em alguns dialetos, como o *dialeto caipira* (SILVA, 2015) representado pelos interiores dos estados de São Paulo e Minas Gerais (GODOY; et al, 2006). Em relação à posição inicial de vocábulos, a representação ortográfica influencia na pronúncia, uma vez que em PB <r> é pronunciado com um som semelhante a /h/. Isto faz com que o falante brasileiro não distinga pares como *hat/rat* ou *right/height* (LIEFF; NUNES, 1993).

Devido a fricativa glotal ter representações ortográficas diferentes – <r> no PB e <h> no inglês – é pela semelhança e familiaridade com o som que o falante brasileiro tem dificuldade (GODOY; et al, 2006). Assim como as africadas e as fricativas palatais, a dificuldade que esses sons representam para os brasileiros não está relacionada à articulação, e sim às influências ortográficas.

#### (5) Lateral em posição final

Segundo Silva (2015), “o l-escuro ocorre, tipicamente, em posição final de sílaba” (p. 156) no inglês. Entretanto, devido ao processo de *vocalização* do <l> em final de palavras (SILVA, 2015) no PB, o falante brasileiro tende a pronunciá-lo como [u] (BAPTISTA, 2001; SCHUMACHER; et al, 2002; GODOY; et al, 2006; LIEFF; et al, 2010), transferindo, desta forma, um padrão de uma língua para outra, como nas palavras *kill* e *call* que tendem a ser pronunciadas, respectivamente, como [kiu] e [kɔu] (GODOY et al., 2006).

Baptista (2001) defende que os aprendizes brasileiros deveriam ser ensinados desde o início da aquisição do inglês a não arredondar os lábios em palavras que terminam com /l/, para que, desta forma, não fossem influenciados pela característica do PB em vocalizar o <l>.

#### (6) Nasais em posição final

Todas as palavras em PB, cujas letras finais são <m> ou <n>, seus respectivos sons nasais /m/ e /n/ não são pronunciados. Ao invés disso há uma nasalização da vogal que precede as consoantes nasais (BAPTISTA, 2001; GODOY et al, 2006; SILVA, 2015). Este hábito geralmente é transferido para o inglês, e palavras como *gum* e *train* tendem a ser pronunciadas por brasileiros como [gũ] e [trêi] (GODOY et al., 2006).

Silva (2015) explica que além de nasalizar a vogal precedente, o brasileiro pode “inserir i após a consoante nasal” (p. 184), havendo, em casos assim, uma considerável probabilidade deste hábito derivar de uma interferência ortográfica. Em outras palavras “quando o falante brasileiro de inglês insere uma vogal i após a consoante nasal, observamos que a palavra em questão termina com a letra ‘e’ na ortografia: *name* neim que é pronunciada pelo falante brasileiro de inglês como neimi (sic)” (p. 184)

A nasal velar /ŋ/ é considerada “a consoante da língua inglesa mais difícil de ser produzida pelo falante brasileiro de inglês” (SILVA, 2015, p. 191), muito provavelmente por não existir no PB (LIEFF; et al, 2010). Entretanto, Lieff et al (2010) explicam que /ŋ/ existe no PB como um alofone de /n/ antes de /g/ e /k/, em palavras como *bingo* e *brinco* (p. 58).

Em inglês, geralmente, quando <n> antecede <k> ou <g>, a nasal é pronunciada /ŋ/ (GODOY; et al, 2006). Entretanto, o falante brasileiro tende, nesses casos, a produzir /ŋ/ como /ng/, “talvez por associar à ortografia do PB” e ele “costuma acrescentar uma vogal intrusiva no fim das palavras: *thing* (/θɪŋɪ/), *ring* (/rɪŋɪ/), *wrong* (/rɔŋɪ/), *going* (/goɪŋɪ/).” (LIEFF; et al, 2010, p. 59).

#### (7) Oclusivas

Considerada uma *particularidade articulatória* (SILVA, 2015), a aspiração de oclusivas desvozeadas em início de sílabas tônicas (e.g. *piece*, *top*, *cut*) tende a não ser produzida por falantes brasileiros devido à ausência desse alofone no sistema fonológico do PB (LIEFF; NUNES, 1993; GODOY; et al, 2006; LIEFF; et al, 2010). A falta de aspiração por parte dos falantes brasileiros pode levar a uma má compreensão do ouvinte (GODOY; et al, 2006) por não deixar claro a diferença entre pares como *pen/Ben* e *pill/bill* (LIEFF; NUNES, 1993).

Além da aspiração, a presença de oclusivas em posição final de palavras também representa uma dificuldade para o brasileiro, visto que em PB isso não ocorre (BAPTISTA, 2001; LIEFF; et al, 2010; SILVA, 2015). Lieff et al (2010) e Silva (2015) explicam que quando as oclusivas ocorrem em final de palavras é chamado *travamento*, uma vez que o falante “trava” a consoante. Para compensar essa diferença de ocorrência de oclusivas em posição final de palavra, o falante brasileiro tende a inserir uma vogal – geralmente [i] – após a oclusiva, interferindo e afetando o ritmo e o significado do que se fala (BAPTISTA, 2001; LIEFF; et al, 2010).

## (8) Encontros consonantais em início de vocábulo com /s/

Em PB, os encontros consonantais são “apoiados” por uma vogal (BAPTISTA, 2001; LIEFF; et al, 2010). Contrariamente, “o I (sic) apresenta combinações mais complexas do que o PB, constituídas de duas ou mais consoantes no começo, no meio ou no fim das palavras.”<sup>8</sup>(LIEFF; et al, 2010, p. 66). É comum observar no inglês encontros consonantais com mais consoantes do que em PB, principalmente em palavras que iniciam com /s/, como *school, stop, slice, spray, snow*. Esta diferença leva o brasileiro a inserir uma vogal antes do /s/ (LIEFF; NUNES, 1993; BATISTA, 2001; SCHUMACHER; et al, 2002; GODOY; et al, 2006; LIEFF; et al, 2010; SILVA, 2015).

A vogal intrusiva ou *bug vowel* (LIEFF; et al, 2010) – geralmente [i] – produzida por brasileiros deve ser evitada ao máximo, uma vez que ela acrescenta uma sílaba extra na palavra (GODOY; et al, 2006, p. 119). Além disso, essa vogal intrusiva “afeta a acentuação da palavra e da oração e interfere no ritmo e na própria sintaxe do discurso.” (LIEFF; et al, 2010, p. 66).

O Quadro 1, a seguir, sumariza as dificuldades do brasileiro em relação às consoantes descritas anteriormente:

Quadro 1: Consoantes do inglês que causam dificuldades para o aprendiz brasileiro

Consoantes	Dificuldade do aprendiz brasileiro
/θ/ e /ð/	Substitui /θ/ por /f/, /t/ ou /s/ e /ð/ por /v/, /d/ ou /z/.
/f/ e /v/	Inserir uma vogal após esses sons quando ocorrem em final de palavra.
/ʃ/ x /tʃ/ /ʒ/ x /dʒ/	A ortografia confunde o brasileiro.
/r/ x /h/	A ortografia confunde o brasileiro.
/l/	Pronuncia como [u] quando ocorre em posição final de palavra.
/m/ e /n/	Nasaliza a vogal precedente.
/ŋ/	Pronuncia como /ng/ por associar com a ortografia do PB
/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/	Falta de aspiração das oclusivas desvozeadas. Inserir uma vogal após esses sons quando ocorrem em final de palavra.
/s/ + C	Inserir uma vogal antes do /s/.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

## 4.2 VOGAIS

Segundo Baptista (2001), “um dos aspectos mais difíceis de adquirir em qualquer língua estrangeira é as vogais, principalmente quando a língua estrangeira tem mais vogais do que a

<sup>8</sup> Nas citações de Lieff et al (2010), a letra I corresponde à palavra *inglês*.

língua nativa.”<sup>9</sup>. Isto é perceptível quando um aprendiz brasileiro se depara com os sons vocálicos do inglês, uma vez que no PB tem-se 7 sons, enquanto que no inglês tem-se 12 sons (LIEFF; NUNES, 1993). As referidas autoras, assim como Schumacher et al (2002); Godoy et al (2006); e Lieff et al (2010), afirmam que uma das mais notáveis dificuldades do aprendiz brasileiro em relação a aquisição de vogais está relacionada à diferenciação entre elas.

Sobre o ensino de vogais, Schumacher et al (2002) defendem que “é muito mais esclarecedor e produtivo estudar esse tipo de som dentro das sílabas e palavras do que pronunciá-lo isoladamente” (p. 39). Além disso, a importância em saber distinguir pares de vogais está relacionada com o significado das palavras em contextos de interação. Segundo Godoy et al (2006), confundir pares mínimos devido ao som vocálico (e.g. *eat/it; seek/sick; sleep/slip*) pode causar quebras de comunicação nos momentos de interação, pois o falante pode ser mal interpretado pelo ouvinte.

O Quadro 2, a seguir, sumariza as dificuldades que o aprendiz brasileiro tem em diferenciar pares de vogais da língua inglesa e suas tendências de substituição por vogais próximas do PB:

Quadro 2: Pares de vogais em inglês que o aprendiz brasileiro tem dificuldade em diferenciar

Vogais confundidas	São produzidas como
/i:/ e /ɪ/	/i/
/e/ e /æ/	/ɛ/
/ɑ:/ e /ʌ/	/ɑ/
/ɒ/ e /ɔ:/	/ɔ/
/ʊ/ e /u:/	/u/

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

### 4.3 ACENTUAÇÃO

O PB e o inglês apresentam algumas semelhanças de acentuação de palavras (LIEFF; et al, 2010), como o fato de que a mudança de acentuação de uma palavra pode mudar sua classe gramatical (e.g. *dúvida/duvída* em PB e *récord/recórd* em inglês) (SILVA, 2015, p. 28). Baptista (2001) acrescenta que uma das particularidades da acentuação de palavras do inglês é a redução de vogais em sílabas não acentuadas, as quais geralmente são pronunciadas como [ə] ou [ɪ].

<sup>9</sup> “One of the most difficult things to get right in any foreign language is the vowels, especially when the foreign language has more vowels than the native language.” (BAPTISTA, 2001, p. 223)



Esta particularidade de vogais reduzidas em sílabas não acentuadas representa um obstáculo para o falante brasileiro, que, devido ao PB, tende a pronunciar as sílabas de forma clara e explícita (LIEFF; NUNES, 1993). As referidas autoras, assim como Schumacher et al (2002); e Lieff et al (2010), acrescentam que há uma tendência do falante brasileiro de transferir padrões de acentuação do PB para o inglês em palavras que, ortograficamente, são semelhantes, como em *confortável/comfortable* (LIEFF; NUNES, 1993) *instrumento/instrument* (SCHUMACHER; et al, 2002) *comum/common* (LIEFF; et al, 2010).

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados serão analisados em quatro categorias: (5.1) Consoantes; (5.2) Vogais; (5.3) Acentuação; (5.4) Inserção de vogal. Nas quatro primeiras categorias apresentaremos os aspectos sonoros que foram abordados ao longo do curso de pronúncia *English Pronunciation for Brazilian Learners*. Para cada som abordado, apresentaremos excertos de trechos<sup>10</sup> das aulas. Todos os trechos encontram-se, completos, no Anexo II.

Após a análise dos dados nas quatro categorias, discutiremos e relacionaremos os dados encontrados com os objetivos específicos desta pesquisa (cf. Introdução), na subseção intitulada (5.5) Discussão dos dados.

### 5.1 CONSOANTES

Os grupos de consoantes abordados pelo professor durante o curso foram: Fricativas dentais; Oclusivas; Africada e Fricativa Palatal; Aproximante e Fricativa glotal; Nasais e Lateral em posição final de palavra.

#### (1) Fricativas dentais

A seguir, apresentaremos o momento em que o professor apresenta as fricativas dentais:

19. T - Let's see... what sound do we produce... do Brazilians usually produce... what sound
20. do we usually produce when we try to say the word think?
21. M1 - Can you repeat the the-
22. M2 - Like like it was without the th?
23. T - Yeah. We usually go for what? How do Brazilians usually say the word think? Do we
24. usually say like this? [θɪŋk]? How do we say?
25. M1 - [tʰɪk].
26. M2 - [fɪk].
27. T - [tɪŋk] and [fɪŋk].
28. M1 - Exactly. Something like that.
29. T - (escreve no quadro) [tɪŋk]... and... [fɪŋk]... ok?
30. F1 - (nome do professor) I have a student that she says [sɪk].

---

<sup>10</sup> Os símbolos utilizados nos trechos nesta análise são adaptados das convenções de Allwright e Bailey (2004). São eles: T – Professor; M1, M2, M3... – Aluno identificado; F1, F2, F3... – Aluna identificada; MV ou FV – Voz masculina ou feminina de áudios de exercícios; LLL – Alunos; LLL – Alunos em coro; ... – Pausa; ( ) – Comentários; [ ] – Transcrição fonética; X – palavra incompreendida; XX – frase incompreendida; “ ” – Leitura em voz alta de algum texto escrito; **Negrito** – Ênfase na palavra.

31. T - [sɪŋk].  
 32. F1 - She says-  
 33. T - Ok. Yes, that's- that's another possibility. You try to say /θ/ but you end up saying /s/  
 34. [sɪŋk] ok? So this is another possibility. Usually we go- we usually hear these two (aponta  
 35. para /t/ e /f/) but this is another possibility ok? Now what about the one for [mæðr]... how  
 36. do we usually say it?  
 37. M2 - [modr]? (risos)  
 38. T - No, how do you say it?  
 39. M2 - [madər]  
 40. T - (escreve no quadro) [madər]... ok? [madər]... which is ok... pretty understandable ok.  
 41. (alguém bate na porta) Hello...  
 42. F2 - Hello!  
 43. T - How are you? Wanna come in?  
 44. F2 - XXX.  
 45. T - You look so pretty. Ok. So [madər]... we usually tend to go for [madər]... so what  
 46. happens? We do not have the th sound in Portuguese so what our brain usually does is  
 47. replace it with the closest sound that we have in our language. So when I hear [mæðr] the  
 48. [ðr] sounds like [dr] like [d] [d] so I put a [d] there. [mædr]. And then it sounds very similar.  
 49. So when I hear [θɪŋk] without seeing the mouth [θɪŋk] [fɪŋk] [θɪŋk] [fɪŋk] same sound  
 50. ok? Very similar... and the quality is the same.

Percebemos que, ao abordar as fricativas dentais, o professor menciona que se tratam de sons que não existem no Português Brasileiro (PB), tal como Lieff e Nunes (1993); Godoy et al (2006); Lieff et al (2010); e Silva (2015) (cf. subseção 4.1) afirmam. Assim como os autores mencionados, o professor também apresenta as possíveis substituições que o aprendiz brasileiro de inglês pode realizar ao se deparar com palavras que possuem fricativas dentais. São elas: /f/ e /t/ para /θ/; e /d/ para /ð/.

Explicar a dificuldade que esse grupo de consoantes representa através de uma comparação com o PB (linhas 46-47), ou seja, a língua materna do aprendiz brasileiro, revela uma teoria de aquisição subjacente à fala do professor. A Análise Contrastiva (AC) (CELCE-MURCIA, 2010) (cf. seção 4.0) afirma que a dificuldade de aquisição de um som está relacionada à existência ou inexistência deste no sistema sonoro da língua materna do aprendiz. Desta forma, percebemos a AC subjacente à fala do professor ao apresentar as fricativas dentais.

Além de comparar os dois sistemas sonoros – inglês e PB – o professor também relaciona as substituições das fricativas dentais à inteligibilidade de pronúncia. O excerto a seguir (linhas 68-79) se refere a uma discussão criada pelo professor sobre as substituições das fricativas dentais serem consideradas “certas” ou “erradas”:

68. T - Ok? So... this is not wrong. There is research in the area of intelligibility that they

69. record Brazilians speaking like this and they showed it to Americans and to British people  
 70. and to other types of native speakers and it's understandable... so you **do not** have to say  
 71. [θɪŋk] ok. Now another question do you think doing this gives you an accent?  
 72. M1 - I don't think so.  
 73. T - No?  
 74. M1 - Yeah I don't think so.  
 75. T - It **does** ok? So if you do this if you say [fɪŋk] [θɪŋk] [mædr] [mæðr] it gives you an  
 76. accent so people recognize that you're foreigner. But the studies the research shows that it's  
 77. understandable so it's the right type of accent that you want ok? Something that shows that  
 78. you're Brazilian but doesn't stop you from being understood by people ok? So you should  
 79. have this in mind... it's ok to sound Brazilian but I want to be understood, ok?

Segundo o professor, pesquisas em inteligibilidade de pronúncia revelam que as substituições das fricativas dentais não causam problemas de compreensão. Isto é, apesar de elas representarem uma dificuldade para o aprendiz brasileiro por não existirem no sistema sonoro do PB, e indicar um sotaque estrangeiro quando substituídas por outros sons, há uma probabilidade do brasileiro ser compreendido por falantes nativos.

## (2) Oclusivas

A seguir, apresentaremos o excerto em que o professor apresenta as oclusivas:

01. T - So today we're going to work with /p/ sounds ok? They're called **stops** or they're called  
 02. uh **plosives** and we're going to find out why... (mostra no slide as palavras pai e pie) ok  
 03. now can you pronounce these two words for me? The first one- (aponta para a palavra pie)  
 04. M1 - [p̄ai]  
 05. T - No, this is Portuguese.  
 08. M2 - [p̄ai]  
 09. T - Everyone.  
 10. LLL - (em momentos diferentes) [p̄ai]  
 (professor aponta para a palavra pai)  
 11. LLL - (em momentos diferentes) [p̄ai]  
 12. T - [p̄ai] ok. Same pronunciation?  
 13. M2 - It seems the same.  
 14. T - It seems the same? Same pronunciation? [p̄aɪ] [p̄aɪ]? Do you say the same?  
 15. [p̄aɪ] [p̄aɪ]?.  
 16. M1 - Whe- when I hear XX uh native speaker they kinda like puff some some air  
 17. when they're talking.  
 18. T - Good. Let's hear it let's hear it.  
 19. FV - Close-up. Exercise one. Portuguese. Pai [p̄ai]. English. Pie [p<sup>h</sup>aɪ].  
 20. T - You see? Ok now I'm going to show you the difference. Portuguese [p̄aɪ]  
 21. English [p<sup>h</sup>aɪ] ok? There is a puff of air ok called aspiration. And is the extra puff of air  
 22. that is released when some sound- with some sounds the voiceless consonan- do you

## 23. remember voice and voiceless?

O foco dado pelo professor ao apresentar as oclusivas foi no alofone aspirado. A ausência deste alofone no PB, segundo Lieff e Nunes (1993); Godoy et al (2006); e Lieff et al (2010) (cf. subseção 4.1), tende a levar o aprendiz brasileiro de inglês a não produzir a aspiração. Conseqüentemente, o aprendiz brasileiro tem dificuldade em diferenciar pares mínimos como *pen/Ben* e *pill/Bill*. No excerto anterior, percebemos que o professor utilizou duas palavras, *pai* (PB) e *pie* (inglês) para apresentar a aspiração do som /p/, uma vez que a única diferença entre essas duas palavras é a aspiração.

Ao longo do trecho o professor apresenta a aspiração das oclusivas /t/ e /g/ (ANEXO – TRANSCRIÇÕES). Ao apontar a aspiração de oclusivas, especificamente do som /p/, como uma diferença entre o PB e o inglês, percebemos a AC (CELCE-MURCIA, 2010) (cf. seção 4.0) como teoria subjacente à fala do professor. A ausência deste alofone aspirado da língua materna do aprendiz (PB) torna-o difícil para este adquirir, como previsto pela AC (CELCE-MURCIA, 2010).

## (3) Africadas e Fricativas palatais

A seguir, apresentaremos o excerto em que o professor apresenta a africada /tʃ/ e a fricativa palatal /ʃ/:

01. T - And why was I bringing- ok I was bringing voiceless voiced voiceless voiced voiceless
02. voiced voiceless voiced voiceless voiced and now I bring voiceless voiceless? Why?
03. Because for us the biggest problem with these two sounds is the fact that we associate
04. both... with this spelling (escreve no quadro a ortografia ch) ok? We mistake one for the
05. other. Because in Portuguese whenever we have ch... I'm gonna have to erase here... ok in
06. Portuguese when we have ch... when we have ch how do we usually pronounce ch in
07. Portuguese?
08. LLL - /ʃ/
09. T - For example (escreve no quadro a palavra chá)...
10. F1 - [ʃa]
11. T - /ʃ/ ok? So [ʃa]... but in English usually... we also have ch for /ʃ/ but usually it's going
12. to be /tʃ/. So our difficulty is not to produce the sound because we have both sounds in
13. Portuguese. Our problem is spelling. We have a tendency because Portuguese is very regular
14. ok we have one letter one sound one letter one sound so we have this combination for the
15. sound /ʃ/ and in English we have the same combination for the sound /tʃ/ as well. So it's a
16. little problematic ok? And this causes intelligibility problems I'm going to tell you why. So
17. we're going to work and- on repetition ok? And try- whenever you see a word do not assume
19. that you know the word. Always check on the dictionary ok?

Diferentemente das fricativas dentais, tanto /tʃ/ quanto /ʃ/ existem no sistema sonoro do PB, como é possível observar na fala do professor (linhas 12-13). A dificuldade que estes dois sons causam para aprendizes brasileiros, segundo o professor, é em relação à ortografia, tal como Lieff e Nunes (1993) e Schumacher et al (2002) afirmam (cf. subseção 4.1).

Além de /tʃ/ e /ʃ/ existirem no PB, percebemos, subjacente à fala do professor, a presença da AC. Embora esta teoria de aquisição fonológica proponha que a dificuldade de adquirir um som da língua estrangeira esteja relacionada a diferenças fonológicas entre a língua estrangeira e a língua materna do aprendiz (CELCE-MURCIA, 2010) (conf. seção 4.0), temos aqui, na apresentação de /tʃ/ e /ʃ/ uma dificuldade provinda de uma semelhança. Segundo o professor, a ortografia <ch> existe nas duas línguas, porém com pronúncias distintas. Ainda que a origem da dificuldade, para o aprendiz brasileiro, não se encaixe na proposta da AC (CELCE-MURCIA, 2010), podemos considerar que esta dificuldade é baseada na comparação de pronúncias de uma mesma ortografia nas duas línguas.

No fim do excerto percebemos que o professor menciona que confundir os sons /tʃ/ e /ʃ/ pode causar problemas de inteligibilidade (linha 16). Posteriormente, em outro momento da mesma aula, o professor retoma esse tópico e explica detalhadamente que problemas esses sons podem causar quando confundidos. No excerto a seguir (linhas 18-34), o professor realizou uma atividade na qual ele pede para cada aluno pronunciar uma determinada palavra que ele aponta no slide projetado. Ao pedir para a última aluna pronunciar algumas palavras, o professor faz a seguinte explanação:

18. T - Very good. Now you... very quicky (risos) no I'm kidding no. (aponta para as
19. palavras chew, shore, sherry, chin, shop, mush, wish, catch, butch)
20. F1 - [tʃu:]... [ʃɔr]... [ʃɛri]... [tʃɪn]... [ʃɒp]... [mʌtʃ]... [wɪʃ]... [kætʃ]... [bʌtʃ]
21. T - (risos) [bʌtʃ] ok? A more close /u/ [bʌtʃ] ok? Very good. Now what happens I'm going
22. to show you some data of a research carried out in 2014 by a very special person... ok? So
23. in this study the word reach was pronounced [ri:ʃ] ok and the listener the person who was
24. listening to this sentence had to write down "it's hard" the sentence wa was "it's hard it's
25. harder to reach it" but then the Brazilian said "it's hard it's harder to [ri:ʃ] it". Ok and then
26. the person wrote "it's hard it's hard". Ok and we can see here that is right where this word
27. appears ok so "it's hard it's hard" and then everything disappears. Meaning if you replace
28. /ʃ/ with /tʃ/ people will not probably understand you ok of course if you're talking to another
29. Brazilian they might understand you. So intelligibility in the idea of being understood is
30. very subjective because if you're talking if it's two Brazilians you're going to understand a
31. hundred per cent of what the other Brazilian is saying. But this study was not carried out
32. with a Brazilian listener it was a Brazilian speaker but a **Cameroonian** listener. So if you're
33. talking to someone from another country probably they're not going to understand you. So
34. if we have the word reach we say [ri:tʃ] not [ri:ʃ] ok?

Ao término do exercício, nas linhas 21-34, o professor menciona uma pesquisa realizada na área de inteligibilidade de pronúncia e apresenta um dos resultados desta para exemplificar o seu argumento de que confundir /tʃ/ e /ʃ/ pode causar problemas de compreensão. Na pesquisa em questão, a palavra *reach*, cujo último som é /tʃ/, foi pronunciada [ri:ʃ], isto é, o último som foi trocado por /ʃ/. O ouvinte participante desse estudo, que estava responsável em transcrever o que ouvisse, não entendeu a palavra em questão. Desta forma, percebe-se que o professor utilizou este dado de sua pesquisa como exemplo para que os alunos tentassem evitar confundir o som correspondente a <ch> no PB com o som correspondente a <ch> no inglês.

#### (4) Aproximante e Fricativa glotal

O excerto a seguir, (linhas 08-21) refere-se à apresentação de /r/ e de /h/:

08. T - Ok so in Portuguese we associate the letter r with the sound /h/. In English we associate  
 09. the letter h with the sound /h/. Now guess what happens when we have to say a word such  
 10. as (escreve no quadro a palavra right)... right? In English. What do you think happens when  
 11. we Brazilians try to say the word right in English?  
 12. M1 - [hart]  
 13. T - Exactly. Because of the association of the sound /h/ with the letter r we tend to transfer  
 14. that to English ok but in English this is associated with the sound /r/ ok? And the sound /r/  
 15. happens in Portuguese too ok? If you know someone or if you've ever heard someone from  
 16. São Paulo or Minas Gerais ok uh from from the countryside they'll say porta ['pɔrtə]...  
 17. portão [pɔrt'ɔw], porteira [pɔrt'erə], porta aberta ['pɔrtə,bertə]. Ok so we have that in  
 18. Portuguese. Not all Brazilians produce this ok but we do have the /r/ sound in Portuguese.  
 19. So as we have seen in previous classes we associate- we- our biggest problem is not  
 20. production... but associating the wrong sound- the **right** sound with the wrong uh spelling  
 21. ok?

A dificuldade que o brasileiro enfrenta com os sons /r/ e /h/, segundo Lieff e Nunes (1993), Godoy et al (2006), está relacionada com a ortografia (cf. subseção 4.1). Ao apresentar /r/ e /h/, o professor utiliza o mesmo argumento dos referidos autores mencionados, como podemos observar nas linhas 13-14. Assim como os sons /tʃ/ e /ʃ/, analisados anteriormente, os sons /r/ e /h/ existem no sistema sonoro do PB. Entretanto, enquanto a dificuldade entre /tʃ/ e /ʃ/ está relacionada com a mesma grafia – *ch* – com sons distintos nas duas línguas, a dificuldade entre /r/ e /h/ está relacionada com o mesmo som – /h/ – representado por grafias distintas em início de palavras (*r* em PB e *h* em inglês), como afirma o professor nas linhas 08-09.

Na fala do professor, observamos uma comparação entre aspectos fonológicos – /r/ e /h/ – do PB e do inglês que diz respeito à ortografia. Embora se trate de uma diferença advinda da ortografia das duas línguas, esta causa dificuldade para o aprendiz brasileiro, revelando a AC (CELCE-MURCIA, 2010) (cf. seção 4.0) como teoria subjacente na fala do professor.

No excerto a seguir, (linhas 29-42) o professor explica quais consequências a confusão entre os sons /r/ e /h/ podem causar na área de inteligibilidade de pronúncia:

29. quadro a palavra height). And when we mistake one sound for the other ok we create new  
30. words and I'm going to write down on the table... these sounds ok? For example... here we  
31. have /r/ and here we have /h/. So here is an example we have right but if we pronounce /h/  
32. here we're going to produce the word... height ok?... Now you might say "oh but this is  
33. easy I mean I know this". When we speak fast when we're telling a story like you were  
34. telling this happens. You say height when you mean right and you don't even notice ok?  
35. And **this** causes problems. In a research carried out on 2014 uh a speaker of Brazilian  
36. Portuguese ok Brazilian speaker of English uh said the word rea- reach ok but instead of  
37. saying [ri:tʃ] the person said [hi:tʃ]... not only the sound /r/ was replaced... let's put  
38. here...reach... we have the following transcription (escreve a transcrição [ri:tʃ])... reach  
39. and it was pronounced like this (escreve no quadro a transcrição [hi:tʃ]) so this sound was  
40. not produced and this was replaced with /h/ and it was not understandable ok I have here in  
41. the projector but since we're not using the projector you're not seeing but is in a research a  
42. very recent one. So this is problematic and we should avoid. /h/ is not /r/ ok?

Nas linhas 29-35, o professor explica que a troca desses sons em palavras que possuem pares mínimos pode ser problemática dentro de um contexto de interação. Para ilustrar esse argumento, o professor apresenta um resultado de uma pesquisa realizada na área de inteligibilidade de pronúncia de falantes brasileiros de inglês (linhas 35-42). Nessa pesquisa, a palavra *reach* foi pronunciada por um brasileiro como [hi:tʃ], e foi considerada ininteligível. Assim, o professor encerrou seu argumento advertindo os alunos a tentarem evitar a troca de /r/ e /h/ por influência da grafia.

#### (5) Nasais

A seguir, apresentaremos o excerto (linhas 23-39) que se refere à apresentação da nasal bilabial:

23. T - (...) So they are nasal sounds. And what happens is that in Portuguese we do not have  
24. the sound /m/ at the end of words. And you might say "ok but we have the word também  
25. and cantaram and then we have the letter m at the end". Yes we do. The **letter**. Not the



26. sound. Nobody says [kã'tarəm] or [tã'bem] ok what happens is we have nasal or nasalized  
 27. vowels ok so [tã'běj]... say [tã'běj] and put your finger here [tã'běj] and say it longer make  
 28. it longer [tã'běj] [tã'běj]
29. LLL - [tã'běj]
30. T - Ok can you feel? These are nasalized or nasal vowels ok? And [kã'tarõw]
31. LLL - [kã'tarõw]
32. T - And this is a very big challenge for people who are learning Portuguese because this is  
 33. very hard to do ok? But for us it's very comfortable ok? Now what happens is we usually  
 34. produce a nasalized diphthong so we have [ěj] and [õw]/... [ěj] [õw] ok but not /m/ at the  
 35. end. Now we have the wo- we have the sound /m/ when we have for example uh mão. We  
 36. have /m/ at the beginning not at the end. Mão or mesa... ok? So in English we should  
 37. pronounce it because when we nasalize the vowel and you say [tõ] instead of [tom] we  
 38. produce a completely foreign sound and foreign word ok so my piece of advice start  
 39. pronouncing the /m/ at the end ok?

A dificuldade que as nasais representam para o aprendiz brasileiro está relacionada com seu posicionamento na palavra, isto é, em posição medial e final (BAPTISTA, 2001; GODOY; et al, 2006; SILVA, 2015) (cf. subseção 4.1). No excerto anterior, o professor explica que apesar de existir a letra m no final de palavras em PB, não há a produção do som /m/, e sim, uma nasalização da vogal precedente. Ele exemplifica essa característica com as palavras *também* e *cantaram*.

Segundo o professor, não pronunciar /m/ e nasalizar a vogal precedente da nasal na palavra em inglês torna-a completamente “estrangeira”. O professor aconselha, então, que os alunos tentem produzir /m/ no final de palavras.

No próximo excerto (linhas 01-13) temos a apresentação da nasal alveolar:

01. T - Now we have the sound /n/ and it's the same. Whenever we have the letter n in English  
 02. we usually usually like 99.99999 percent of the times we're going to produce it as /n/ ok?  
 03. And what happens is just like /m/, /n/ does not occur in final position in Portuguese and  
 04. what usually occurs is the nasalization of the vowel that comes before that precedes a written  
 05. n. Ok for example how do we pronounce this? (mostra no slide a palavra inseto)
06. LLL - [ĩ'setu]
07. T - [ĩ'setu]. We don't usually say- nobody says- native speakers of Brazilian Portuguese  
 08. will say- **none** will say [in'setu] [in'setu] no. [ĩ'setu] ok? And this is transferred to English  
 09. and sometimes it will cause some kind of problem ok? So in English a written n always has  
 10. the value of /n/ as in no. And everytime you say it the tip of your tongue should touch the  
 11. alveolar ridge just like in this picture /n/ /n/ your tongue should do this movement /n/ /n/  
 12. ok? Everytime we have the **letter** n. So in this case it's safe to say that the spelling matches  
 13. the pronunciation. The letter n and the sound /n/ just like the letter m and the sound /m/ ok?

Assim como a nasal /m/, a nasal /n/ não ocorre no meio e no fim de palavras em PB (BAPTISTA, 2001; GODOY; et al, 2006; SILVA, 2015) (cf. subseção 4.1). O professor utiliza, ao apresentar /n/, a mesma estratégia que utilizou ao apresentar /m/: ele exemplifica o fato de o brasileiro nasalizar a vogal que antecede /n/ com palavras do vocabulário do PB, como *inseto*.

Além disso, o professor comenta que, diferentemente das duplas /tʃ/ e /ʃ/; e /r/ e /h/, as letras correspondentes às nasais /m/ /n/ são, respectivamente, m e n, tanto no PB quanto no inglês.

Quanto à fala do professor, percebemos que ele realiza um contraste entre o PB e o inglês, principalmente para explicar o processo de nasalização de vogais, de modo que os alunos percebessem essa característica como inerente à língua materna deles, o PB. A dificuldade do aprendiz brasileiro de inglês se refere ao posicionamento dos sons nasais, que não existem em posição final de palavra no PB. Desta forma, consideramos que na fala do professor subjaz a AC (CELCE-MURCIA, 2010) (cf. seção 4.0).

#### (6) Lateral

Antes de explicar o som lateral em inglês, o professor exibiu no slide as palavras *table*, *people*, *real*, *old*, *trouble* e *milk* e pediu para cada um dos alunos pronunciar uma dessas palavras (ANEXO – TRANSCRIÇÕES). O excerto a seguir (linhas 15-18) se refere a um comentário feito pelo professor acerca das pronúncias dos alunos das palavras anteriormente mencionadas:

15. T - Ok very good. Now what usually happens when we say words that have the letter l close  
 16. to the final position or in final position? We tend to pronounce something close to [u] right?  
 17. So ['teibou]... it's usually like [ou]... o u like... like this [ou] right? ['teibou] [wiu] and  
 18. then [u] [iu] ['pi:pou] [oud] right? ['teibou] [miuk].

Semelhantemente às nasais, o professor afirma que a dificuldade que /l/ representa para o aprendiz brasileiro não provém da inexistência desse som no PB, e sim, da posição deste na palavra. Assim como /m/ e /n/, /l/ não é pronunciado quando ocorre em posição final da palavra. O professor explica que é um hábito do brasileiro pronunciar um som próximo a [u] (linha 16) em palavras que tem a letra l no final, tal como afirmam Baptista (2001); Schumacher et al (2002); Godoy et al (2006); Lieff et al (2010) (cf. subseção 4.1).

No excerto a seguir (linhas 28-41), o professor explica alguns efeitos que a substituição de /l/ por /u/ pode causar na fala:

28. talk about. It's very close to what happens when we say this. Ok we say ['teɪbəʊ] and  
 29. ['pi:pəʊ] and [trəʊ]. So we reproduce what in English we call a baby talk ok? So children  
 30. when they're learning English as a native language they're not able to pronounce the /l/ at  
 31. the end of words. So they'll not say ['teɪbəl] or ['pi:pəl]. They'll say ['pi:pəʊ] and ['teɪbəʊ]  
 32. ok? 'Cause it's easier. But we say this not because we're children but because we do not  
 33. have this in Portuguese... Now just like- I'm gonna have to erase here to clear the board  
 34. (apaga o quadro)... uh-uhm... So just like in Portuguese we do not have the final /m/ sound-  
 35. for example we have... we have the letter m at- in the spelling but the pronunciation is a  
 36. vowel right? Cantaram [kã'tarãw]. A nasalized vowel. The same goes for the letter l. We  
 37. have the letter l in words in Portuguese ok? Final, mal... but the pronunciation /w/ ok? And  
 38. this is what happens when we speak English the same happens. And instead of saying  
 39. [brə'zɪl] we say [brə'ziw]. And ['fʊtbəl] ['fʊtbəl] we say ['fʊtbəw] ok? Now uh this  
 40. doesn't... cause a lot of problems when you're talking to someone... it doesn't. What- but  
 41. two things happen ok?

O hábito do aprendiz brasileiro pronunciar /u/ em palavras do inglês que terminam com <l> é denominado pelo professor como *Baby Talk* (linha 29). Ele faz uma relação com as crianças nativas da língua inglesa que, ao aprenderem sua língua materna, têm dificuldade em pronunciar /l/ em posição final de palavras (linhas 29-31). Embora esse hábito – que tende a ser transferido para o inglês pelos aprendizes brasileiros – soe como uma fala de criança, não é considerado, pelo professor, algo preocupante num cenário de interação, no que concerne a compreensão do que é dito (linhas 40-41).

No excerto apresentado, percebemos, na fala do professor, uma comparação com o PB (linhas 32-33). Ele não só explica que /l/ não é pronunciado no final de palavras no PB, como também contrasta a pronúncia de palavras em inglês da forma como geralmente o aprendiz brasileiro pronuncia e da forma como o nativo pronuncia. Assim, consideramos que na fala do professor subjaz a AC (CELCE-MURCIA, 2010) (cf. seção 4.0).

## 5.2 VOGAIS

As vogais abordadas pelo professor ao longo do curso foram /i:/ e /ɪ/; /u:/ e /ʊ/. Para esta análise, selecionamos o trecho em que o professor apresenta o par /i:/ e /ɪ/, uma vez que a apresentação do par /u:/ e /ʊ/ seguiu a mesma lógica de explicação do par anterior (ANEXO – TRANSCRIÇÕES).

A seguir, apresentaremos o excerto (linhas 01-11) em que o professor utiliza uma imagem<sup>11</sup> para apresentar o par de vogais /i:/ e /ɪ/. Nesta imagem, projetada no slide, tem-se dois cozinheiros: um correndo atrás de uma galinha tentando acertá-la com uma colher de pau, e outro parado perto de um balcão com uma galinha pronta para ir ao forno. Este segundo cozinheiro exclama a seguinte frase: “I told you to **heat** the chicken!”. O humor da ilustração está na má compreensão do cozinheiro ouvinte, que entendeu a frase como *hit the chicken* ao invés de *heat the chicken*. O professor, então, pede que os alunos interpretem a imagem:

01. T - Ok now... look at this image and try to explain to me what is going on. (silêncio)
02. M1 - The man... hit [hɪt]...
03. T - Hit...
04. M1 - He understood hit but it's heat
05. T - It's **heat** oh very good. Do you get it? The others? You got it right... so it's- what is the
06. problem there?
07. M2 - The i sound.
08. T - The i sound. The sound that... varies... so we have two sounds /ɪ/- and this one /i/ is
09. very close to our /i/ let's put it like this for you to have a reference ok? It's close to /i/. And
10. this one it's like our i ok a little bit longer but /i:/. So “I told you to heat the chicken” do
11. you understand the word heat?

Ao provocar os alunos sobre qual era o humor da imagem, o professor explica que as duas vogais retratadas na figura – /i:/ e /ɪ/ – são próximas do /i/ no PB. Por ser uma língua que possui mais vogais do que o PB, o inglês tem pares de vogais que podem confundir o aprendiz brasileiro, principalmente no que concerne em diferenciá-los (LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001; SCHUMACHER; et al, 2002; GODOY; et al, 2006; LIEFF; et al, 2010) (conf. subseção 4.2). O professor, então, realiza uma comparação entre o PB e o inglês ao explicar quais sons vocálicos do PB se aproximam de /i:/ e /ɪ/ (linhas 8-10), revelando a AC como teoria de aquisição subjacente em sua fala (CELCE-MURCIA, 2010) (conf. seção 4.0).

Após explorar o significado da imagem, o professor apresenta um vídeo, o qual explica a articulação de /i:/ e /ɪ/ e realiza exercícios de repetição com pares mínimos que contêm essas vogais. A seguir, apresentaremos um excerto (linhas 74-78) em que o professor realiza um comentário sobre a diferenciação das vogais /i:/ e /ɪ/, logo após o vídeo:

---

<sup>11</sup> Esta imagem foi retirada do livro *English Pronunciation for Brazilians* (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006, p. 167).

74. T - Ok? Uhm so could you tell the difference? The difference between the two? It's very  
 75. obvious right? For us... but when we don't pay attention to it we just hear it as /i/ ok because  
 76. in Portuguese we do- do not have this distinguish- the- this difference we don't distinguish  
 77. between /i:/ and /ɪ/ because the difference is short, but once you pay attention in the contrast  
 78. words you see that they're different it's like /ɪ/ and /i:/ ok?

Notamos que, segundo o professor, diferenciar as vogais /i:/ e /ɪ/ é um desafio para o aprendiz brasileiro, principalmente quando se trata em compreendê-las. Ele deixa claro que essa dificuldade advém do fato de no PB não existir essa diferenciação, e que é preciso que o aprendiz desenvolva essa sensibilidade de diferenciar esse par de vogais (linhas 77-78).

Posteriormente, na mesma aula, o professor inicia uma discussão sobre a troca de vogais afetar ou não a inteligibilidade de pronúncia do brasileiro num contexto de interação, como pode ser observado no excerto a seguir (linhas 01-11):

01. T - I'm going to ask you something try to **guess** the answer. Do you think that's it- that  
 02. distinguishing when you are speaking /ɪ/ from /i:/ is important? Do you think that's going  
 03. to affect intelligibility the way someone understands you? Do you think?  
 04. M1 - No.  
 05. F1 - Yes.  
 06. T - Yes? What if I tell you no... would you believe me? Yes?  
 07. M2 - But the difference about I have been [bi:n]...  
 08. T - Yeah [bi:n]...  
 09. M2 - And I have bin [bɪn]?  
 10. T - Yeah but don't you think that the context helps understanding it better? I have [bi:n]...  
 11. because we have the auxiliary have for the pre- for the present perfect ok?

Percebemos que o professor, diante do posicionamento do aluno M2, argumenta que tanto o contexto de interação quanto a gramática podem auxiliar o ouvinte a distinguir as vogais em questão e não prejudicar a compreensão na interação.

O excerto a seguir (linhas 70-80) expressa o momento em que o professor discute sobre pesquisas em inteligibilidade de pronúncia envolvendo diferenciação de vogais do inglês:

70. language ok? So there are many studies on intelligibility that have tested this, a sentence  
 71. where you were supposed to say for example /ɪ/ and you said /i:/ so someone recorded you  
 72. and tested "ok let's test for native speakers" they understood, "let's test for speakers of  
 73. English as a second language" they understood, "for speakers of English as a foreign  
 74. language" they understood. So this does not cause **that** many problems ok? It will cause a  
 75. problem here and there but it's not something that you should **worry** about ok? But since  
 76. we deal a lot with native speakers or- better, not native speakers but the native speaker

77. accent be it because you're watching TV- your favorite TV series, or because you're taking  
 78. the TOEFL ok, it's important to distinguish when you're listening to it ok? You might not  
 79. differentiate when you're producing the sound **but** when you're listening it's important.  
 80. Because sometimes the context will play you ok?

O professor explica que existem estudos em inteligibilidade de pronúncia em que a distinção /i:/ e /ɪ/ foi testada (linhas 70-75). Nas pesquisas, ouvintes de cada uma das três categorias de falantes de inglês<sup>12</sup> participaram e não sentiram dificuldade em compreender o que era dito. Entretanto, o fato do aprendiz brasileiro ter um contato com a indústria de entretenimento de países cuja língua nativa é o inglês, e de realizar exames de proficiência internacionais, como o TOEFL, é importante, segundo o professor, aprender a diferenciar as vogais ao ouvi-las, mais do que ao produzi-las, uma vez que o contexto pode deixar o ouvinte em dúvida do que foi dito (linhas 78-80).

### 5.3 ACENTUAÇÃO

O professor apresenta a acentuação de palavras através de exemplos do léxico da língua inglesa, cuja acentuação, quando mudada, altera a classe gramatical da palavra. Foram elas: *project, increase, object, decrease, permit, conflict, present, contrast e desert*. Após pronunciar estas palavras com a acentuação na primeira sílaba (indicando que é um substantivo) e, depois, na segunda sílaba (indicando que é um verbo), o professor menciona reduções de vogais em sílabas não acentuadas, tal como Baptista (2001) menciona (conf. subseção 4.3). No excerto a seguir (linhas 42-62), o professor faz o seguinte comentário:

42. vowel /u:/ ok? So it's very important to distinguish this ok stress. Not just for nouns and  
 43. verbs but for any word. And we have to remember that transferring stress pattern from  
 44. Portuguese into English is very problematic ok there is one word uh for example one tha-  
 45. that's **two**, actually that are very problematic for students the words comfortable and  
 46. vegetable ok?... How do we say vegetable in Portuguese? (escreve no quadro a palavra  
 47. vegetable)  
 48. M1 - Vegetal  
 49. T - (escreve no quadro a palavra vegetal) The stress is on the ta right? Here... and  
 50. comfortable? (escreve no quadro a palavra comfortable)... How do we say in  
 51. Portuguese?  
 52. M1 - Confortável  
 53. T - (escreve no quadro a palavra confortável) Uhm... so here students tend to say

<sup>12</sup> As categorias de falantes de inglês, segundo o professor, são representadas por: Inglês como Língua Nativa; Inglês como Segunda Língua; e Inglês como Língua Estrangeira (linhas 62-64).

54. [vədʒə'teibow] and [kɑ̃fər'teibow] ok? When actually the stress is on the first syllable  
 55. ['vədʒtəbəl]... ['kʌmfərtəbəl] ok instead of vegetal and confortável. So how are we  
 56. supposed to know the stress?... Just like the pronunciation of any word... you go to the  
 57. dictionary and you check it there is no formula magic formula ok and the stress if you have  
 58. a dictionary where is the dictionary is there... anyway I'll bring it next class in our last class  
 59. but here you can see the stress is determined by this ok the following uhm syllable is the  
 60. stressed one so if it's here it means this one is not stressed but the following ok? Here  
 61. ['prɒdʒəkt] here [prə'dʒekt]... ['pərmit] [pər'mit] ok? (aponta para o símbolo de  
 62. acentuação no quadro)

Apesar de ter iniciado a apresentação da acentuação de palavras através do léxico da língua inglesa, é possível observar no excerto anterior uma relação que o professor faz com a acentuação do PB (linhas 43-44). Segundo Lieff e Nunes (1993); Schumacher, et al (2002) e Lieff et al (2010) (conf. subseção 4.3), há uma tendência do aprendiz brasileiro transferir padrões de pronúncia do PB para o inglês, principalmente quando, ortograficamente, as palavras são semelhantes. No excerto anterior, o professor destaca duas palavras em que essa transferência é percebida: *vegetal* e *confortável*. Segundo o professor, suas respectivas traduções, *vegetable* e *comfortable*, são pronunciadas com o padrão de acentuação do PB: [vədʒə'teibow] e [kɑ̃fər'teibow], respectivamente (linha 54). Concomitantemente, o professor explica para os alunos o símbolo fonético que representa a acentuação da sílaba tônica e reforça o uso do dicionário para conferir a acentuação de qualquer palavra.

A comparação dos padrões de acentuação do PB e do inglês feita pelo professor revela que, quando deparado com palavras ortograficamente semelhantes, o aprendiz brasileiro tende a transferir o padrão de acentuação de sua língua materna para a língua estrangeira. Portanto, percebemos que na fala do professor subjaz a AC (CELCE-MURCIA, 2010) (conf. seção 4.0).

Posteriormente, antes de realizar um exercício de percepção sobre padrões de acentuação chamado “Stress Maze”, o professor apresenta dados de uma pesquisa que ele realizou na área de inteligibilidade de pronúncia (linhas 01-22):

01. T - Now... we have a “stress maze” let me see how much time we have left... oh we have  
 02. fifteen minutes we have a lot of time. Ok oh just- we have data from a research that I carried  
 03. out I'm very proud of it ok? And this is part of my monograph. Ok so in this- remember  
 04. those studies that I always talked about? So I carried out those types of research ok? So this  
 05. research wa- happened between Brazilians ok so here speakers of English as a foreign  
 06. language and a listener that speaks English as a second language. Now, speakers of English  
 07. as a second language they **don't** stress they don't have a stress pattern like native  
 08. speakers. They will change stress ok? But... even with this variation, check what happens  
 09. with the words native, police, Brazil, fluently, and museum. So native here is the  
 10. pronunciation ok that we have for the American and British because we use them as a  
 11. reference (mostra no slide as transcrições das palavras native, police, Brazil, fluently e  
 12. museum, acompanhadas de suas respectivas transcrições de acordo com as variedades-

13. padrão do inglês). So native stress on the first one Brazilian said [na'tiv]... police was  
 14. pronounced as ['pɒlis]... Brazil was pronounced as ['breɪzɪw]... fluently was pronounced  
 15. as [flu'entli]... and museum was pronounced as ['mjuziəms] ok? So most of them was not  
 16. understood. The majority was not understood. Except for this one (aponta para a palavra  
 17. fluently) because the speaker read the sentence- the listener read the sentence and said “oh  
 18. I pronounce fluently as [flu'entli] too”. So this was the reason why the listener was 20. able  
 19. to understand the Brazilian ok? So you don't want **that** to happen to you ok? So it's better  
 20. to have a- an accent as a reference so either the American or the British because... because  
 21. the world is like this and try to stress as close as you can to the way they do because the  
 22. chances of you being understood are bigger ok?

Os participantes da pesquisa, segundo o professor, consistiam em falantes brasileiros e um grupo de ouvintes que usam o inglês como segunda língua. Segundo o professor, falantes de inglês como segunda língua não possuem um padrão de acentuação como os falantes nativos do inglês (linhas 07-08). Mesmo assim, ao serem expostos às palavras *native*, *police*, *Brazil*, *fluently* e *museum*, pronunciadas pelos brasileiros como [na'tiv], ['pɒlis], ['breɪzɪw], [flu'entli] e ['mjuziəms], respectivamente, isto é, com a acentuação diferenciada do padrão, os ouvintes participantes da pesquisa não compreenderam a maioria dessas palavras (linhas 15-16).

Com base nos resultados da pesquisa que ele realizou, o professor aconselha os alunos a se basearem em um sotaque padrão do inglês – seja o americano, seja o britânico – para evitar a acentuação diferenciada, uma vez que as chances de não ser entendido são grandes (linhas 21-22).

## 5.4 INSERÇÃO DE VOGAL

Durante o curso, o professor abordou três situações em que o aprendiz brasileiro insere uma vogal na palavra: (1) antes de /s/ em grupos consonantais em início de palavras; (2) após /f/ e /v/ em posição final; e (3) após oclusivas em posição final. Nesta análise, apresentaremos os grupos (1) e (2), uma vez que, dos três, foram os mais discutidos em sala.

### 5.4.1 Posição inicial: antes de /s/ em grupos consonantais

A seguir, apresentaremos o excerto (linhas 13-32) em que o professor apresenta a inserção de vogal em palavras que iniciam com /s/:



13. T - Ok so what happens is... in Portuguese we usually do not have the sound /s/ followed  
 14. by a consonant sound be it /t/ or /m/ or any sound ok or /l/ so this never happens for  
 15. example... we don't have a word that starts with /s/ and then /m/ like small we don't have  
 16. this. So usually we have... uh... we usually have a vowel then /s/ then a consonant but there  
 17. is **always** a vowel here ok? Always always always. So the word small... as a reference so  
 18. let's we have- we always have as a reference I mean I always have as a reference the  
 19. American accent or the British accent ok you choose which one... whichever you want. But  
 20. uh so at- in our reference thi this word is usually pronounced like this (escreve no quadro a  
 21. transcrição fonética da palavra small) you don't have to know how to read this but you have  
 22. to know that this starts with the sound /s/ so [smɔl]. So when we Brazilians pronounce it  
 23. even **I** do that because usually I don't monitor my accent all the time I'm not always paying  
 24. attention to what I'm saying. When I'm teaching yes I'm always very focused in everything  
 25. that I said. But if I'm talking to a friend of mine on the internet if I'm just chatting about  
 26. what happen in Brazil last week ok what's happening with education right now **I am not**  
 27. paying attention to what I'm saying ok I'm not monitoring my accent all the time. So what  
 28. usually comes out of my mouth would be something like this (acrescenta na transcrição a  
 29. letra i antes da palavra)... [izmɔw] ok [izmɔw]... so we tend to... we tend to insert a vowel  
 30. ok and then we change... the voicing. So instead of a voiceless sound /sss / it becomes /zzz/  
 31. ok? And instead of no sound here no sound we add the sound /i/ ok even if it's very short.  
 32. We say [izmɔw].

A língua inglesa possui combinações consonantais mais complexas que o PB, que podem envolver duas ou mais consoantes em diversos posicionamentos nas palavras, como afirma Lieff et al (2010) (cf. subseção 4.1). Devido a isto, e ao fato de encontros consonantais no PB serem “apoiados” por vogais (BAPTISTA, 2001; LIEFF; et al, 2010) (cf. subseção 4.1), o brasileiro tende a inserir uma vogal em palavras do inglês. O professor pede que os alunos pronunciem a palavra *small* para perceberem a inserção de vogal no início da palavra.

Após cada aluno pronunciar a palavra *small*, o professor explica, através de uma comparação entre o PB e o inglês, a razão de os aprendizes brasileiros inserirem uma vogal antes de /s/. Segundo ele, no PB não existem combinações de consoantes sem serem apoiadas por vogais (linhas 13-17). Para enfatizar este hábito como extremamente comum dentre os aprendizes brasileiros de inglês, o professor se inclui no grupo de falantes que insere a vogal /i/ antes de /s/, muito embora ele afirme que quando está em um contexto de ensino há um esforço para evitar essa inserção (linhas 23-29).

A comparação entre o PB e o inglês é clara durante a fala do professor, principalmente quando ele explica o porquê de aprendizes brasileiros inserirem vogais em palavras do inglês. É possível inferir que na fala do professor subjaz a AC (CELCE-MURCIA, 2010) (cf. seção 4.0).

Em seguida, uma discussão sobre a inserção de vogal em início de palavras com /s/ afetar a inteligibilidade de pronúncia é iniciada pelo professor. Como argumento, ele apresenta

resultados de pesquisa na área de inteligibilidade de pronúncia, como será apresentado no excerto a seguir (linhas 48-62):

48. So we have two syllables something that's supposed to happen only one syllable we  
 49. have two extra syllables and this is **not understandable at all**. And there's this study that  
 50. was carried out in 2014 when the word speechless was pronounced [is'pitʃlɛs] by a  
 51. Brazilian speaker and then it was presented to someone from Cameroon in Africa and then  
 52. this person was supposed to listen and write down what they heard and then the sentence  
 53. was "I was speechless I was speechless". And then the listener wrote "I was st-" and then  
 54. it's a woman and then she said "this is hard to understand. But I know it's a word that begins  
 55. with the /s/ sound because Brazilians tend to do this". So **this** speaker lives in Brazil ok and  
 56. even though they were familiar with the Brazilian accent meaning they already knew how  
 57. Brazilian spoke but **still** even being familiar she was not able to understand. Now imagine  
 58. what happens if the person is **not** familiar with the accent... because this listener was  
 59. familiar. What if the person is not familiar? You see? And then it's like the fact that she  
 60. added the vowel at the beginning of the word speechless may be part of it ok? So again I'm  
 61. going to repeat the listener was familiar, already knew Brazilians already spoke to Brazilians  
 62. but still was not able to understand ok the word.

Na pesquisa mencionada pelo professor, a palavra *speechless* foi pronunciada pelo participante brasileiro como [is'pitʃlɛs], e o ouvinte, de Camarões, que já era familiarizado com o brasileiro falando inglês, não a compreendeu. Embora não tenha entendido o que foi dito, o participante ouvinte explicou que sabia que a palavra começava com /s/, pois identificou uma inserção de vogal no início da palavra (linhas 54-55).

O enfoque do professor ao apresentar esse dado de sua pesquisa é no fato do ouvinte participante já ser familiarizado com o brasileiro falando inglês e esta variável não ter ajudado o mesmo a compreender o que foi dito pelo brasileiro (linhas 55-58). Desta forma, o professor encerra seu argumento enfatizando que mesmo sendo familiarizado com o sotaque brasileiro de inglês, a inserção de vogal em palavras que iniciam com /s/ ainda pode afetar a inteligibilidade de pronúncia de brasileiros (linhas 60-62).

#### 5.4.2 Posição final: após oclusivas

A seguir, apresentaremos o excerto (linhas 42-58) em que o professor explica a inserção de vogal em palavras que terminam com oclusivas:

42. about... **don't... don't...** ok? Uhm this is called vowel insertion and this is something that  
 43. Brazilians do a lot ok? Because in Portuguese we have the pattern one consonant one vowel  
 44. one consonant sound one vowel and we always have- we have the need to add a supporting

45. vowel because we do not have this in Portuguese. These sounds do not occur in final position  
 46. in Portuguese so “in Portuguese the voiceless consonants /p/ /t/ and /k/ as well as their  
 47. voiced counterparts /b/ /d/ and /g/ do not occur in final position” ok. “Due to this Brazilian  
 48. learners of English tend to add a vowel sound usually /i/ to the end of such words and has  
 49. X caused intelligibility problems” and you already you know that person right? Our dear  
 50. advisor she carries out research in this area. Uhm and this happens ok now when you do  
 51. this in English you add an extra syllable ok because in English we count the syllables with  
 52. the number of vowels that are pronounced in a word for example uh let me think of a word  
 53. that have only... big for example. Big it only has one vowel the vowel /i/ big big when you  
 54. say... when we add /i/ we take an extra syllable so [bigi]... alright it’s like saying pá- shovel  
 55. ok in Portuguese is [pa:] now if I say [pai] I say another word. That’s exactly what happens  
 56. in English for example uhm let me think of a word... uhm... hat ok? If I add /i/ here I say  
 57. [hæri] ok [hæti] [hæti] it’s another word it could be even a proper name like Paty... “Paty  
 58. come here” ok? So do not do this, it always causes a problem... just no.

Segundo Baptista (2001); Lieff et al (2010); Silva (2015), palavras que terminam em oclusivas representam uma dificuldade para o aprendiz brasileiro, uma vez que isso não ocorre no PB (cf. subseção 4.1). O professor explica que no PB há um padrão de consoante-vogal-consoante, e que em inglês, quando isso não ocorre, o aprendiz brasileiro tende a inserir uma vogal para compensar a ausência desta na palavra (linhas 43-47).

Na fala do professor, percebemos um contraste entre o PB e o inglês, principalmente em relação à diferença de padrões das duas línguas. Por não existirem palavras que terminam em sons oclusivos no PB, o brasileiro tende a transferir um padrão de sua língua materna – consoante-vogal-consoante – para a língua estrangeira. Isto é, inserção de vogal representa uma consequência de uma dificuldade do aprendiz brasileiro. Desta forma, é possível inferir que na fala do professor subjaz a teoria AC (CELCE-MURCIA, 2010) (cf. seção 4.0).

Baptista (2001) e Lieff et al (2010) afirmam que a inserção de vogal pode afetar o ritmo e o significado do que é dito (cf. subseção 4.1). O professor, ao mencionar que a inserção de vogal causa problemas de inteligibilidade não especifica quais os são (linhas 47-49), apenas explica que a inserção de vogal resulta em acréscimos de sílabas nas palavras (linhas 50-52).

Para encerrar seu argumento, o professor afirma e exemplifica que a inserção de vogal pode resultar em outras palavras que podem prejudicar a comunicação. Segundo ele, isso sempre é considerado um problema que, conseqüentemente, deve ser evitado pelos aprendizes brasileiros (linha 58).

Na próxima subseção, discutiremos, nesta subseção, como os dados analisados nas quatro categorias anteriores respondem aos objetivos específicos desta pesquisa (cf. Introdução).

## 5.5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Quanto ao primeiro objetivo específico, que busca identificar quais aspectos do sistema sonoro da língua inglesa são abordados pelo professor ao longo do curso *English Pronunciation for Brazilians*, percebemos que o professor focaliza os sons que são considerados difíceis para o aprendiz brasileiro. Em cada categoria de análise descrita anteriormente, notamos uma relação entre os sons apresentados e a literatura que se refere aos sons problemáticos para o brasileiro (LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001; SCHUMACHER; et al, 2002; GODOY; et al, 2006; LIEFF; et al, 2010; SILVA, 2015) (cf. seção 4.0).

Quanto ao segundo objetivo específico, que busca identificar de que forma o professor participante apresenta os sons abordados ao longo do curso, percebemos dois aspectos que se mostram presentes na maioria dos sons abordados: uma constante comparação entre o PB e o inglês; e uma relação das dificuldades dos brasileiros com resultados de pesquisas em inteligibilidade de pronúncia de brasileiros.

Ao longo do curso, percebemos um padrão de apresentação dos sons: o professor sempre compara o aspecto sonoro em questão no PB e no inglês, como é possível observar na coluna do meio do Quadro 3. Esta constante comparação nos revela a AC (CELCE-MURCIA, 2010) como teoria subjacente a sua prática ao longo do curso, pois é a partir da comparação que o professor explica a dificuldade dos sons para os alunos. O fato de notarmos esta teoria em sua prática reforça o fato do curso de pronúncia analisado abordar, especificamente, os sons considerados difíceis para os aprendizes brasileiros, como é investigado no primeiro objetivo específico.

Além da constante comparação entre os aspectos sonoros do PB e do inglês, percebemos outro aspecto de apresentação recorrente na maioria dos sons abordados. Na apresentação das Fricativas dentais, Africada e Fricativa palatal, Aproximante e Fricativa glotal, Vogais, Acentuação e Inserção de vogal antes de /s/, o professor participante relaciona a dificuldade que estes sons representam para os aprendizes brasileiros com resultados de pesquisa na área de inteligibilidade de pronúncia que envolvem brasileiros, conforme é possível observar no Quadro 3. A relação, feita pelo professor, destes sons com os resultados de pesquisas em inteligibilidade tanto mostra que alguns sons não interferem na inteligibilidade de pronúncia (e. g. Fricativas dentais e Vogais), quanto mostram que alguns podem interferir (e. g. Africada e Fricativa palatal, Aproximante e Fricativa glotal, Acentuação e Inserção de vogal antes de /s/).

Quadro 3: Sumarização dos resultados encontrados em relação aos objetivos específicos

Sons abordados ao longo do curso <i>English Pronunciation for Brazilian Learners</i>	Comparação das diferenças fonológicas entre o PB e o inglês	Relação das dificuldades dos brasileiros com resultados de pesquisa em inteligibilidade de pronúncia de brasileiros
<b>CONSOANTES</b>		
Fricativas dentais	X	X
Oclusivas (aspiração)	X	
Africada e Fricativa palatal	X	X
Aproximante e Fricativa glotal	X	X
Nasais	X	
Lateral	X	
<b>VOGAIS</b>	X	X
<b>ACENTUAÇÃO</b>	X	X
<b>INSERÇÃO DE VOGAL</b>		
Antes de /s/ (início)	X	X
Após oclusivas (final)	X	

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Considerando que o professor participante utilizou a mesma técnica de comparação em todos os sons; e relacionou, na maioria dos casos, a dificuldade do aprendiz brasileiro com resultados de pesquisa em inteligibilidade de pronúncia de brasileiros, podemos inferir que estas duas técnicas se caracterizam, neste caso, como técnicas de ensino do professor participante.

É importante destacar, pois, a relação entre pesquisa e ensino feita pelo professor participante. Como afirmado por ele (cf. subseção 5.3), alguns dos resultados de pesquisa apresentados ao longo do curso são frutos de um estudo que ele realizou na área de inteligibilidade de pronúncia, conforme detalhado na questão seis do questionário que lhe foi aplicado (APÊNDICE – QUESTIONÁRIO). O professor participante não só menciona resultados de pesquisas em inteligibilidade de pronúncia de brasileiros ao longo do curso, como também se posiciona, enquanto pesquisador da área, acerca de alguns sons do inglês considerados problemáticos para brasileiro, baseando seus argumentos nos resultados da pesquisa que ele realizou.

Além da relação entre pesquisa em ensino, cabe aqui salientar a postura maleável que o professor também assumiu durante o curso. É possível perceber esta postura na maioria das apresentações dos sons, uma vez que ele aconselha, adverte, exemplifica, argumenta, dentre outras ações descritas ao longo da análise. Sua formação acadêmica, detalhada na resposta da questão seis do questionário (APÊNDICE – QUESTIONÁRIO), mostra que para ele a conscientização da pronúncia é uma de suas principais metas para com os alunos, e sua experiência com pesquisas na área de inteligibilidade de pronúncia de brasileiros foi sua maior influência na sua prática.

No que concerne ao ensino de pronúncia de inglês para aprendizes brasileiros, relacionaremos este estudo com os que foram feitos nos PIBIC 2016/2017 e 2017/2018 (CAPES/CNPq) intitulados *Ensino de pronúncia do inglês para brasileiros: análise de livros didáticos* e *Ensino de pronúncia do inglês para brasileiros: análise de livros didáticos – Segunda parte*, respectivamente. Nesses dois estudos, quatro livros didáticos<sup>13</sup> de pronúncia do inglês voltados, especificamente, para aprendizes brasileiros foram analisados. Uma das perguntas de pesquisa buscava identificar as teorias de aquisição de pronúncia que subjazem nos livros. Após uma análise dos livros selecionados, percebemos que a teoria subjacente predominante em todos os livros é a AC (CELCE-MURCIA, 2010). Isto é, na apresentação da maioria dos sons do inglês, há um contraste dos sistemas sonoros das duas línguas, a fim de explicar a dificuldade desses sons para o aprendiz brasileiro.

Ao relacionarmos essa predominância da AC nos livros didáticos de ensino de pronúncia de inglês para brasileiros com a prática do professor participante deste estudo, percebemos uma semelhança na forma de ensinar pronúncia. Inferimos que apresentar um sistema sonoro de uma língua estrangeira comparando com o da língua materna do aprendiz parece ser confortável para este, uma vez que ele pode criar referenciais sobre como pronunciar certos sons da língua estrangeira que são considerados difíceis.

---

<sup>13</sup> Os livros analisados foram: *Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiros* (Campus, 2002); *English Pronunciation for Brazilians* (Disal, 2006); *Descobrimos a pronúncia do inglês* (Martins Fontes, 2010); e *Pronúncia do inglês para falantes brasileiros* (Contexto, 2015).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos propostos neste estudo, concluímos que os sons focalizados pelo professor participante ao longo do curso *English Pronunciation for Brazilian Learners* foram aqueles considerados difíceis para o aprendiz brasileiro, uma vez que todos estão de acordo com a literatura apresentada na seção 4.0 (LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001; SCHUMACHER; et al, 2002; GODOY; et al, 2006; LIEFF; et al, 2010; SILVA, 2015).

Concluímos, também, que o professor utilizou duas técnicas de ensino ao longo do curso para apresentar os aspectos sonoros da língua inglesa: através de comparações entre os sistemas sonoros do PB e do inglês; e através da relação de resultados de pesquisas em inteligibilidade de pronúncia de brasileiros com os sons considerados difíceis para estes. A comparação entre os dois sistemas sonoros revelou a AC (CELCE-MURCIA, 2010) como teoria subjacente a prática do professor participante. A relação entre os resultados de pesquisa em inteligibilidade de pronúncia e as dificuldades do brasileiro na apresentação de alguns sons nos relevou que o professor não só relacionou pesquisa e ensino na sua prática, como também um envolvimento com a área de inteligibilidade de pronúncia de brasileiros, uma vez que ele realizou uma pesquisa nesta área e mencionou sua autoria em certos momentos do curso.

Como foi discutido, dois projetos de pesquisa de PIBIC (CAPES/CNPq) realizados por nós nos anos de 2016/2017 e 2017/2018 nos revelou que há uma predominância da AC (CELCE-MURCIA, 2010) como teoria de aquisição subjacente nos quatro livros didáticos de ensino de pronúncia de inglês para brasileiros analisados nos dois projetos. Ao relacionarmos os resultados dessas duas pesquisas com a técnica de ensino do professor participante percebemos uma semelhança. Ensinar a pronúncia de uma língua estrangeira comparando o sistema sonoro desta com o da língua materna do aprendiz cria um acervo de referências sonoras para o aprendiz. O contraste dos sistemas sonoros das duas línguas pode tornar o processo de aquisição de pronúncia do aprendiz mais consciente, uma vez que ele estará ciente das dificuldades de pronúncia que ele possa ter devido as diferenças entre sua língua materna e a língua estrangeira em questão.

Reconhecemos as limitações deste estudo no que diz respeito a analisarmos a prática de somente um professor. Esperamos que este estudo contribua para o ensino de pronúncia de inglês para brasileiros, principalmente para alunos da graduação de Letras Inglês, isto é, futuros docentes da língua inglesa. Ter ciência de quais sons do inglês representam obstáculos para o brasileiro pode influenciar a prática desses futuros professores de inglês, assim como influenciou a do professor participante. Da mesma forma, ter conhecimento de pesquisas em

inteligibilidade de pronúncia realizadas com brasileiros pode contribuir ainda mais para com a prática do professor, uma vez que os resultados destas pesquisas podem complementar a apresentação das dificuldades de pronúncia do inglês comuns ao brasileiro, e demonstrar seus possíveis efeitos em contextos de inteligibilidade.



## REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- BAPTISTA, B. Frequent pronunciation errors of Brazilian learners of English. In: FORTKAMP, M.; XAVIER, R. (Orgs.) *EFL teaching and learning in Brazil: Theory and Practice*. Florianópolis: Insular, 2001, p. 223-230.
- BARBIRATO, Rita de Cássia; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Orgs.) **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- CELCE-MURCIA, M. et al. **Teaching pronunciation**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- D'ELY, Raquel C. S. F.; MOTA, Mailce Borges. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. **Linguagem & Ensino**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 65-98, 2004.
- GIL, Gloria et al. (Orgs.) **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE**. Florianópolis: UFSC, 2005.
- GODOY, S. et al. **English Pronunciation for Brazilians**. São Paulo: Disal, 2006.
- KELLY, Gerald. **How to teach pronunciation**. London: Pearson, 2000.
- KENWORTHY, Joanne. **Teaching English Pronunciation**. London: Longman, 1987.
- LIEFF, C. et al. **Descobrimos a pronúncia do inglês**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- LIEFF, C.; NUNES, Z. English pronunciation and the Brazilian learner: How to cope with language transfer. **Speak Out! Newsletter of the IATEFL Pronunciation SIG**, v. 12, p. 22-27, August 1993.
- LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p.747-771, 2010.
- PAULA, Luciane Guimarães de. O ensino da pronúncia do inglês e a abordagem comunicativa. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 153-163, 2010.

RAMOS, Paulo Roberto de Souza. Considerações sobre o ensino de pronúncia do inglês como língua internacional a falantes do português brasileiro. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 10., 2014, Porto Alegre. **Anais Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação do UniRitter**. Porto Alegre: Uniritter, 2014.

REIS, Felipe Santos dos. Modelos de pronúncia em aulas de língua inglesa. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXX, p. 165-192, 2015.

SILVA, Thaïs Cristófar. **Pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHUMACHER, C. et al. **Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiros**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

## APÊNDICE – QUESTIONÁRIO



### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA Pesquisadora: Ana Beatriz Miranda Jorge

#### **DADOS DO PARTICIPANTE**

**Idade:** 22

**Curso:** Letras/Inglês

**Período atual:** 7º (sétimo)

**1. Há quanto tempo você estuda inglês? Você estudou em alguma instituição de idiomas? Por favor, detalhe sua resposta.**

Comecei a estudar inglês na quinta série na escola, no ano de 2004. Porém, só em 2007 que comecei a estudar em uma escola de idiomas, onde estudei por 5 anos e meio. Após terminar o curso, eu já estava na universidade, onde continuei e aprofundei meus estudos da língua e da literatura inglesa. Contando desde 2007, estudo inglês há 9 anos.

**2. Você já viajou para algum país cuja língua nativa/segunda língua é inglês?**

Não.

**3. Você se comunica/já se comunicou oralmente com falantes de inglês (seja nativo ou estrangeiro)? Se sim, que meio(s) de comunicação você utilizou? Por favor, detalhe essa(s) experiência(s).**

Sim! Desde que me dei conta que só ir para as aulas de inglês não iam me tornar fluente no idioma, após mais ou menos 1 ano e meio de estudo (em 2009), comecei a praticar inglês na internet com estrangeiros de todos os cantos do mundo, através de chamada de voz e de vídeo (MSN e posteriormente Skype). A princípio, preferia falar com falantes estrangeiros, por me sentir intimidado pelos falantes nativos que não tinham paciência com quem não falava o idioma muito bem. Contudo, à medida que fui ganhando confiança através da prática diária, comecei a interagir com nativos também, alguns com quem inclusive até hoje ainda tenho contato.

**4. Você cursou a disciplina *Fonética e Fonologia da Língua Inglesa* na graduação de Letras Inglês da UFCG?**

Cursei sim!

**5. Caso a pergunta 4 seja afirmativa, seu interesse pela área de fonética e fonologia surgiu:**

antes de cursar a disciplina da graduação

durante a disciplina da graduação

após a disciplina de graduação

**Detalhe a opção escolhida:**

Eu sempre tive facilidade em reproduzir os sons de outras línguas, sempre fui um bom papagaio. A pronúncia a qual fui mais exposto durante meu aprendizado da língua inglesa foi a americana, e eu sempre tentei me aproximar o máximo dela. Quando entrei na universidade e estava no segundo período, na disciplina de oralidade e escrita, uma professora logo percebeu meu interesse pelos estudos da oralidade, e durante a disciplina, inclusive, fiz minha primeira pesquisa em compreensão oral. A professora dessa disciplina, posteriormente, me indicou uma professora que me apresentou à área de fonética e fonologia mesmo antes de eu cursar a disciplina.

**6. Caso a pergunta 4 seja afirmativa, comente um pouco suas impressões sobre a área de Pronúncia da Língua Inglesa como aluno da disciplina da graduação e como professor do curso *English Pronunciation for Brazilian Learners*.**

Os sons da língua inglesa sempre me chamaram a atenção. Quando eu interagía com os estrangeiros, sempre havia uma certa dificuldade na hora de nos comunicarmos. Como mencionei anteriormente, eu falava com pessoas do mundo inteiro e os sotaques variavam muito. Sempre havia um choque inicial de ambos os lados, que com o passar do tempo desaparecia. Quando entrei na graduação e tive a oportunidade de estudar os sons da língua inglesa individualmente, me encantei, e quanto mais eu estudava, mais eu entendia o que havia acontecido comigo no passado, em minhas interações com estrangeiros na internet.

Na disciplina a professora sempre voltava nossa atenção para a questão da inteligibilidade e para uma pronúncia que fosse, antes de tudo, compreensível, e isso me estimulou bastante, ao ponto de eu me envolver com pesquisa na área. O que ficou da disciplina é que é preciso dar importância a uma pronúncia clara, não perfeita, mas compreensível, para que não haja tanta dificuldade na comunicação com outros falantes de inglês. Ter isso em mente como professor e passar isso para os aprendizes é essencial para um aprendizado efetivo e saudável da oralidade em língua inglesa.

Com relação ao curso, eu vi uma oportunidade de pôr em prática algo do que eu havia aprendido, tanto na disciplina, como na pesquisa da qual participei, pois não vejo sentido em ser um professor em formação e fazer pesquisas que não têm aplicação em sala de aula. O curso foi uma experiência única e acho que consegui aplicar um pouquinho do que aprendi na disciplina de fonética e fonologia da língua inglesa. Os alunos costumavam gostar das aulas e sempre ficavam surpresos quando eu levava dados de pesquisas para mostrá-los o tipo de dificuldade que eles poderiam encontrar em uma interação com um estrangeiro.

**7. Você participa/participou de algum programa na instituição em que você está vinculado? Se sim, qual?**

Sim! Participei do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) entre 2013 e 2014, e atualmente participo do IsF (Inglês Sem Fronteiras).

**8. Além do curso *English Pronunciation for Brazilian Learners*, você tem alguma experiência com ensino de pronúncia da língua inglesa? Se sim, por favor, detalhe-a.**

Não sei se conta, mas antes do curso, ministrei um *workshop* de pronúncia no qual utilizei o mesmo material do curso. Porém, por ser um *workshop* apenas e termos pouco tempo, o mesmo foi voltado apenas para os sons que tendem a causar mais dificuldade para os falantes brasileiros (apenas os que eu e o outro professor com quem ministrei o *workshop* consideramos realmente mais difíceis).

**9. Você já participou de ou produziu pesquisa(s) na área de pronúncia da língua inglesa? Se sim, por favor, especifique e detalhe.**

Sim! Como mencionei na resposta à pergunta de número 7, participei do PIBIC/CNPq/2013-2014 e produzi a pesquisa intitulada “Inteligibilidade de Pronúncia entre o Inglês Brasileiro e o Inglês Camaronês”, sob a orientação da professora Neide Fátima Cesar da Cruz. Durante a pesquisa, li vários estudos que foram e ainda são referências para mim quando se trata de pronúncia do aprendiz brasileiro e inteligibilidade da mesma, referências essas que também usei como base para o *workshop* que ministrei e para minhas aulas.

## ANEXO – TRANSCRIÇÕES

**Fricativas dentais**

01. T - What is the sound that whenever- when we start learning English we're like "I don't  
 02. know how to produce this sound". Because in Portuguese we have all these consonants...  
 03. all of them. So it's not difficult to produce any of these sounds... but there is one sound  
 04. that's difficult...  
 05. LL - /tʃ/  
 06. T - Which one is? No we have /tʃ/ in Portuguese when we say tchau.  
 07. M1 - The th sound?  
 08. T - The th sound ok? And we usually don't have- we just don't have a minimal pair ok for  
 09. this.  
 10. M1 - X.  
 11. T - Yeah. So we ju- I- these are just two different words that have the th sound and then we  
 12. have think [θɪŋk] and mother [mæðr]... ok? Now let's go over what Brazilians do whenever  
 13. they encounter this sound.  
 14. M2 - It's wrong say [madər]?  
 15. T - No.  
 16. M2 - But you can say [madər] too...  
 17. T - [mæðr].  
 18. M2 - [mæðr].  
 19. T - Let's see... what sound do we produce... do Brazilians usually produce... what sound  
 20. do we usually produce when we try to say the word think?  
 21. M1 - Can you repeat the the-  
 22. M2 - Like like it was without the th?  
 23. T - Yeah. We usually go for what? How do Brazilians usually say the word think? Do we  
 24. usually say like this? [θɪŋk]? How do we say?  
 25. M1 - [tɪk].  
 26. M2 - [fɪk].  
 27. T - [tɪŋk] and [fɪŋk].  
 28. M1 - Exactly. Something like that.  
 29. T - (escreve no quadro) [tɪŋk]... and... [fɪŋk]... ok?  
 30. F1 - (nome do professor) I have a student that she says [sɪk].  
 31. T - [sɪŋk].  
 32. F1 - She says-  
 33. T - Ok. Yes, that's- that's another possibility. You try to say /θ/ but you end up saying /s/  
 34. [sɪŋk] ok? So this is another possibility. Usually we go- we usually hear these two (aponta  
 35. para /t/ e /f/) but this is another possibility ok? Now what about the one for [mæðr]... how  
 36. do we usually say it?  
 37. M2 - [modr]? [risos]  
 38. T - No, how do you say it?  
 39. M2 - [madər]  
 40. T - (escreve no quadro) [madər]... ok? [madər]... which is ok... pretty understandable ok.  
 41. (alguém bate na porta) Hello...  
 42. F2 - Hello!  
 43. T - How are you? Wanna come in?  
 44. F2 - XXX.

45. T - You look so pretty. Ok. So [madər]... we usually tend to go for [madər]... so what  
 46. happens? **We** do not have the th sound in Portuguese so what our brain usually does is  
 47. replace it with the closest sound that we have in our language. So when I hear [mæðr] the  
 48. [ðr] sounds like [dr] like [d] [d] so I put a [d] there. [mædr]. And then it sounds very similar.  
 49. So when I hear [θɪŋk] without seeing the mouth [θɪŋk] [fɪŋk] [θɪŋk] [fɪŋk] same sound  
 50. ok? Very similar... and the quality is the same. So do you think that is wrong?  
 51. M2 - No because define wrong.  
 52. T - What?  
 53. M2 - Define wrong.  
 54. T - Define wrong. There is no such thing as wrong when it comes to pronunciation.  
 55. M1 - The... variações linguísticas XX is the same thing?  
 56. T - It's the same thing. And if I tell you that there is one category of native speaker from  
 57. England, a very specific region that says [fɪŋk] instead of [θɪŋk]? What now?... If you  
 58. search for... on YouTube- go on YouTube and write "cockney accent"... they'll say [fɪŋk]  
 59. [fət]... and [mædr]... they'll say [mædr] not [madr]... they'll say [mædr] ok? Oops. So  
 60. there is no such thing as wrong or right. But there is understandable or intelligible and  
 61. unintelligible or not understandable ok?  
 62. M1 - But a native speaker says [mædr]... [mædr].  
 63. T - There is. Black English. From America they'll say [madr]. "My brother from another  
 64. mother"... have you ever heard this expression?  
 65. M1 - My nigga.  
 66. T - Ok? S- ye- my nigga... that's offensive.  
 67. M2 - [risos] Oh my gosh.  
 68. T - Ok? So... this is not wrong. There is research in the area of intelligibility that they  
 69. record Brazilians speaking like this and they showed it to Americans and to British people  
 70. and to other types of native speakers and it's understandable... so you **do not** have to say  
 71. [θɪŋk] ok. Now another question do you think doing this gives you an accent?  
 72. M1 - I don't think so.  
 73. T - No?  
 74. M1 - Yeah I don't think so.  
 75. T - It **does** ok? So if you do this if you say [fɪŋk] [θɪŋk] [mædr] [mæðr] it gives you an  
 76. accent so people recognize that you're foreigner. But the studies the research shows that it's  
 77. understandable so it's the right type of accent that you want ok? Something that shows that  
 78. you're Brazilian but doesn't stop you from being understood by people ok? So you should  
 79. have this in mind... it's ok to sound Brazilian but I want to be understood, ok?

## Oclusivas

01. T - So today we're going to work with /p/ sounds ok? They're called **stops** or they're called  
 02. uh **plosives** and we're going to find out why... (mostra no slide as palavras pai e pie) ok  
 03. now can you pronounce these two words for me? The first one- (aponta para a palavra pai)  
 04. M1 - [p<sup>h</sup>ai]  
 05. T - No, this is Portuguese.  
 08. M2 - [p<sup>h</sup>ai]  
 09. T - Everyone.  
 10. LLL - (em momentos diferentes) [p<sup>h</sup>ai]  
 (professor aponta para a palavra pai)  
 11. LLL - (em momentos diferentes) [p<sup>h</sup>ai]

12. T - [p̄ai] ok. Same pronunciation?
13. M2 - It seems the same.
14. T - It seems the same? Same pronunciation? [p̄ai] [p̄ai]? Do you say the same? [p̄ai]
15. [p̄ai]?
16. M1 - Whe- when I hear XX uh native speaker they kinda like puff some some air
17. when they're talking.
18. T - Good. Let's hear it let's hear it.
19. FV - Close-up. Exercise one. Portuguese. Pai [p̄ai]. English. Pie [p<sup>h</sup>ai].
20. T - You see? Ok now I'm going to show you the difference. Portuguese [p̄ai]
21. English [p<sup>h</sup>ai] ok? There is a puff of air ok called aspiration. And is the extra puff of air
22. that is released when some sound- with some sounds the voiceless consonan- do you
23. remember voice and voiceless?
24. M1 - Yes.
25. T - Ok what is voiced?
26. M1 - Voiced is when...
27. M2 - Your folds vibrates folds...
28. T - Exactly. The vocal chords or vocal folds... the throat ok? Let's call it the throat. And
29. voiceless?
30. M1 - When it doesn't.
31. T - When it doesn't. Ok. So what does it mean to say that /p/ /k/ and /t/ **are not** voiced they
32. are voiceless? What does that mean?
33. F1 - (em direção ao M1) You just said it.
34. T - You just said it.
35. M1 - Allright (risos) I just said it.
36. T - Repeat it.
37. M1 - No.
38. T - What? It means that you do not vibrate your vocal folds when you produce them. So
39. after me /p/
40. LLL - /p/ /p/
41. T - Now /k/ like like the letter k /k/
42. LLL - /k/ /k/
43. T - You see the /k/ /k/? And /t/ /t/
44. LLL - /t/ /t/
45. T - Think about- whenever you produce this sound the the the t the sound for the letter t ok
46. /t/ /t/ in English think about the letter t plus the letter s /t/ /t/
47. LLL - /t/ /t/
48. T - /t/ /t/ allright? In Portuguese they go- we say tudo it's dental ok? Tudo tudo. In English
49. we say teeth it's like [t<sup>h</sup>u:du] [t<sup>h</sup>u:du] ok [t<sup>h</sup>u:du] /t/ is aspirated ok? So the only difference
50. between pai in Portuguese and pie in English is that the p in English is aspirated ok? So
51. these sounds right there /p/ /t/ /k/ they are voiceless ok and these ther three they are produced
52. exactly the same way of these ones except they are voiced ok? So we go /p/ /p/ everybody.
53. LLL - /p/
54. T - Now I want you to add voice to it and vibrate your vocal folds... with the sound /p/
55. M1 - /pa/
56. T - No. Voice the the consonant... for example we have /sss/ and if I add voice /zzz/
57. LLL - /zzz/
58. T - Now I have /p/ if I add voice I have... /b/
59. LLL - /b/

60. T - /b/ /p/ /b/ so they are produced the same way with the lips /p/ /b/ one is the opposite of  
 61. the other ok? Now here we have /t/ /t/ if I add voice I have...  
 62. LLL - X  
 63. T - /d/ /d/ do you see they are produced the same way? /t/ /d/ ok? And the last one we have  
 64. /k/  
 65. LLL - /k/ /k/  
 66. T - /k/ if I add voice... try to add voice.  
 67. M1 - /gə/  
 68. T - No you're adding a vowel... /g/ /g/ you have to add voice when you're producing the  
 69. consonant just like /ss/ /zz/ /ss/ /zz/ /k/ /g/ /k/ /g/ alright? So let's see words that have these  
 70. sounds.

### **Africadas e Fricativas palatais I**

01. T - And why was I bringing- ok I was bringing voiceless voiced voiceless voiced voiceless  
 02. voiced voiceless voiced voiceless voiced and now I bring voiceless voiceless? Why?  
 03. Because for us the biggest problem with these two sounds is the fact that we associate  
 04. both... with this spelling (escreve no quadro a ortografia ch) ok? We mistake one for the  
 05. other. Because in Portuguese whenever we have ch... I'm gonna have to erase here... ok in  
 06. Portuguese when we have ch... when we have ch how do we usually pronounce ch in  
 07. Portuguese?  
 08. LLL - /ʃ/  
 09. T - For example (escreve no quadro a palavra chá)...  
 10. F1 - [ʃa]  
 11. T - /ʃ/ ok? So [ʃa]... but in English usually... we also have ch for /ʃ/ but usually it's going  
 12. to be /tʃ/. So our difficulty is not to produce the sound because we have both sounds in  
 13. Portuguese. Our problem is spelling. We have a tendency because Portuguese is very regular  
 14. ok we have one letter one sound one letter one sound so we have this combination for the  
 15. sound /ʃ/ and in English we have the same combination for the sound /tʃ/ as well. So it's a  
 16. little problematic ok? And this causes intelligibility problems I'm going to tell you why. So  
 17. we're going to work and- on repetition ok? And try- whenever you see a word do not assume  
 19. that you know the word. Always check on the dictionary ok?

### **Africadas e Fricativas palatais II**

01. T - Ok very good. Now I'm going to point at a word and I would like you to pronounce it  
 02. ok? So let's begin with you sir... (aponta para a palavra sherry)  
 03. M1 - [ʃeri]  
 04. F1 - [ʃeri].  
 05. T - Ok no just him.  
 06. F1 - Ah sorry.  
 07. T - Ok say it.  
 08. M1 - [ʃeri] and [tʃeri]  
 09. T - Ok just- just one ok? Uh another one... (aponta para a palavra chore)  
 10. M1 - [tʃɔr]  
 11. T - Chore very good. Now (aponta para a palavra share)  
 12. M1 - [ʃer]



13. T - Share very good... (aponta para as palavras which, wash e catch)
14. M1 - [witʃ]... [wəʃ]... [kætʃ]
15. T - Ok now (nome do aluno)... (aponta para as palavras ship, chore, cherry, shop,
16. chore, cheap, bush e much)
17. F2 - [ʃip]... [tʃɔr]... [tʃeri]... [ʃɒp]... [tʃɔr]... [tʃip]... [buʃ]... [mætʃ]
18. T - Very good. Now you... very quicky (risos) no I'm kidding no. (aponta para as
19. palavras chew, shore, sherry, chin, shop, mush, wish, catch, butch)
20. F1 - [tʃu:]... [ʃɔr]... [ʃeri]... [tʃɪn]... [ʃɒp]... [mætʃ]... [wɪʃ]... [kætʃ]... [bʌtʃ]
21. T - (risos) [butʃ] ok? A more close /u/ [butʃ] ok? Very good. Now what happens I'm going
22. to show you some data of a research carried out in 2014 by a very special person... ok? So
23. in this study the word reach was pronounced [ri:tʃ] ok and the listener the person who was
24. listening to this sentence had to write down "it's hard" the sentence wa was "it's hard it's
25. harder to reach it" but then the Brazilian said "it's hard it's harder to [ri:tʃ] it". Ok and then
26. the person wrote "it's hard it's hard". Ok and we can see here that is right where this word
27. appears ok so "it's hard it's hard" and then everything disappears. Meaning if you replace
28. /ʃ/ with /tʃ/ people will not probably understand you ok of course if you're talking to another
29. Brazilian they might understand you. So intelligibility in the idea of being understood is
30. very subjective because if you're talking if it's two Brazilians you're going to understand a
31. hundred per cent of what the other Brazilian is saying. But this study was not carried out
32. with a Brazilian listener it was a Brazilian speaker but a **Cameroonian** listener. So if you're
33. talking to someone from another country probably they're not going to understand you. So
34. if we have the word reach we say [ri:tʃ] not [ri:tʃ] ok?

### Aproximante e Fricativa glotal

01. T - Ok I would like to talk about... the sound /r/ ok?... Where's... xx ok so I'm going to
02. talk about the sound /r/ ok it's very important... so the sound /r/... and the sound /h/. So
03. how do we pronounce this in Portuguese (escreve no quadro a palavra rei)?
04. LLL - [heɪ]
05. T - [heɪ] Very good... And how do you say this in English (escreve no quadro a palavra
06. hey)?
07. LLL - [heɪ]
08. T - [heɪ]. Ok so in Portuguese we associate the letter r with the sound /h/. In English we
09. associate the letter h with the sound /h/. Now guess what happens when we have to say a
10. word such as (escreve no quadro a palavra right)... right? In English. What do you think
11. happens when we Brazilians try to say the word right in English?
12. M1 - [hɑt]
13. T - Exactly. Because of the association of the sound /h/ with the letter r we tend to transfer
14. that to English ok but in English this is associated with the sound /r/ ok? And the sound /r/
15. happens in Portuguese too ok? If you know someone or if you've ever heard someone from
16. São Paulo or Minas Gerais ok uh from from the countryside they'll say porta ['pɔrtə]...
17. portão [pɔrt'ɔw], porteira [pɔrt'erə], porta aberta ['pɔrtə,bertə]. Ok so we have that in
18. Portuguese. Not all Brazilians produce this ok but we do have the /r/ sound in Portuguese.
19. So as we have seen in previous classes we associate- we- our biggest problem is not
20. production... but associating the wrong sound- the **right** sound with the wrong uh spelling
21. ok? Just like we have (escreve no quadro ch)... ok in Portuguese this sounds like what?
22. LLL - /ʃ/

23. T - /ʃ/ ok? But in English you can have the sound when you say [ʃef] ok because it's a  
 24. French word but it can also be...  
 25. M2 - [tʃef]  
 26. LLL - /tʃ/  
 27. T - /tʃ/ very good. When we say curch [tʃɜrtʃ] ok? So the same goes here. So it's used to  
 28. be associated with the letter r and here with the letter /tʃ/. Let's put height (escreve no  
 29. quadro a palavra height). And when we mistake one sound for the other ok we create new  
 30. words and I'm going to write down on the table... these sounds ok? For example... here we  
 31. have /r/ and here we have /h/. So here is an example we have right but if we pronounce /h/  
 32. here we're going to produce the word... height ok?... Now you might say "oh but this is  
 33. easy I mean I know this". When we speak fast when we're telling a story like you were  
 34. telling this happens. You say height when you mean right and you don't even notice ok?  
 35. And **this** causes problems. In a research carried out on 2014 uh a speaker of Brazilian  
 36. Portuguese ok Brazilian speaker of English uh said the word rea- reach ok but instead of  
 37. saying [ri:tʃ] the person said [hi:tʃ]... not only the sound /r/ was replaced... let's put  
 38. here...reach... we have the following transcription (escreve a transcrição [ri:tʃ])... reach  
 39. and it was pronounced like this (escreve no quadro a transcrição [hi:tʃ]) so this sound was  
 40. not produced and this was replaced with /h/ and it was not understandable ok I have here in  
 41. the projector but since we're not using the projector you're not seeing but is in a research a  
 42. very recent one. So this is problematic and we should avoid. /h/ is not /r/ ok?

### Nasal Bilabial

01. T - Now we're going to work with two more sounds... three actually I think... that are very  
 02. important for linking ok? Now how can you remember a sentence that usually people  
 03. usually put as the caption of their pictures on Instagram or Facebook when they go to the  
 04. gym? A very famous sentence that people use usually use... "no pain no gain" ok? That's  
 05. the sentence. And how do- how do we- how do we pronounce?  
 06. F1 - (risos)  
 07. M1 - [no'pẽino,gẽi]  
 08. F2 - [no'pẽino,gẽi]  
 09. F1 - [no'pẽino,gẽi]  
 10. T - It's very **cute** when Brazilian say- when we say no [pẽi] no [gẽi] nasal ok? And that's  
 11. the consonant that we're going to work with right now. So remember that I told you that  
 12. when we produce a sound the air comes out of our lungs goes through the windpipe and  
 13. then it comes out of our... mouths ok so the oral sounds or it can come out of our **nose** and  
 14. then we have **nasal** sounds ok? So let's work with the sound let's work with the /m/ sound  
 15. first. I want you to go /mmm/ go.  
 16. LLL - /mmm/  
 17. T - /mmm/ I want you to put your finger below your nose and go /mmm/  
 18. LLL - /mmm/  
 19. T - Can you feel the hot air leaving through your nose? This means that this is a nasal sound  
 20. ok? So the the soft palate is not raised it's lowered and then the air goes right here and  
 21. comes out of our noses ok? And the same goes for /n/ go /nnn/  
 22. LLL - /nnn/  
 23. T - /nnn/ ok? It's the same. So they are nasal sounds. And what happens is that in Portuguese  
 24. we do not have the sound /m/ at the end of words. And you might say "ok but we have the  
 25. word também and cantaram and then we have the letter m at the end". Yes we do. The

26. **letter**. Not the sound. Nobody says [kɔ̃'tarəm] or [tɔ̃'bem] ok happens is we have nasal or  
 27. nasalized vowels ok so [tɔ̃'bẽj]... say [tɔ̃'bẽj] and put your finger here [tɔ̃'bẽj] and say it  
 28. longer make it longer [tɔ̃'bẽẽj]  
 29. LLL - [tɔ̃'bẽẽj]  
 30. T - Ok can you feel? These are nasalized or nasal vowels ok? And [kɔ̃'tarõw]  
 31. LLL - [kɔ̃'tarõw]  
 32. T - And this is a very big challenge for people who are learning Portuguese because this is  
 33. very hard to do ok? But for us it's very comfortable ok? Now what happens is we usually  
 34. produce a nasalized diphthong so we have [ẽj] and [õw]/... [ẽj] [õw] ok but not /m/ at the  
 35. end. Now we have the wo- we have the sound /m/ when we have for example uh mão. We  
 36. have /m/ at the beginning not at the end. Mão or mesa... ok? So in English we should  
 37. pronounce it because when we nasalize the vowel and you say [tõ] instead of [tom] we  
 38. produce a completely foreign sound and foreign word ok so my piece of advice start  
 39. pronouncing the /m/ at the end ok?

### Nasal alveolar

01. T - Now we have the sound /n/ and it's the same. Whenever we have the letter n in English  
 02. we usually usually like 99.99999 percent of the times we're going to produce it as /n/ ok?  
 03. And what happens is just like /m/, /n/ does not occur in final position in Portuguese and  
 04. what usually occurs is the nasalization of the vowel that comes before that precedes a written  
 05. n. Ok for example how do we pronounce this? (mostra no slide a palavra inseto)  
 06. LLL - [ĩ'setõ]  
 07. T - [ĩ'setõ]. We don't usually say- nobody says- native speakers of Brazilian Portuguese  
 08. will say- **none** will say [ĩn'setõ] [ĩn'setõ] no. [ĩ'setõ] ok? And this is transferred to English  
 09. and sometimes it will cause some kind of problem ok? So in English a written n always has  
 10. the value of /n/ as in no. And everytime you say it the tip of your tongue should touch the  
 11. alveolar ridge just like in this picture /n/ /n/ your tongue should do this movement /n/ /n/  
 12. ok? Everytime we have the **letter** n. So in this case it's safe to say that the spelling matches  
 13. the pronunciation. The letter n and the sound /n/ just like the letter m and the sound /m/ ok?  
 14. (mostra um slide com palavras que terminam com /n/: sun, fine, Jane, again, insane, green)  
 15. So here the same case we don't pronounce the final e ok? and I'm going to produce the  
 16. words and I would like you to repeat all of them so first just listen to me. [sʌn], [fain],  
 17. [dʒein], [ə'gen], [ĩn'sein] and [gri:n] ok? Now try you (aponta para M1). All of them.  
 18. M1 - [sʌn], [fain], [dʒein], [ə'gen], [ĩ'sein], [gri:n]  
 19. T - Very good. Say insane again.  
 20. M1 - [ĩn'sein]  
 21. T - Insane very good. Now (nome de F1)  
 22. F1 - [sʌn], [fain], [dʒein], [ə'gen], [ĩn'sein], [gri:n]  
 23. T - Green. (aponta para F2)  
 24. F2 - [sʌn], [fain], [dʒein], [ə'gen], [ĩn'sen] [gri:n]  
 25. T - [ĩn'sein]  
 26. F2 - [ĩ'seĩ]  
 27. T - [ĩn]  
 28. F2 - [ĩn]  
 29. T - [sein]  
 30. F2 - [sein]

31. T - [ɪn'seɪn]
32. F2 - [ɪn'seɪn]
33. T - [ɪn'seɪn] very good. You can nasalize ok you can say [ĩ'seĩ] but it's better if you nasalize
34. and produce the consonant. So you can say [ĩ] but you should say [ĩn] ok nasalize but also
35. produce the the consonant [ĩn'seĩn] ok? It's better. It sounds better.

## Lateral

01. T - Now **this** is something that many people don't know or don't notice but I would like
02. you- except for you [risos] to pronounce these words ok? (coloca um slide com as palavras
03. table, people, real, old, trouble, milk) Now say the word please.
04. M1 - ['teɪbou]
05. T - Ok very good. You say this one.
06. M2 - [ri:u]
07. T - Ok. [nome de F1]
08. F1 - ['pi:pou]
09. T - Ok.
10. M3 - [ouɔ]
11. T - Now you.
12. M4 - [trəbou]
13. T - Now you.
14. F2 - [miuk]
15. T - Ok very good. Now what usually happens when we say words that have the letter l close
16. to the final position or in final position? We tend to pronounce something close to [u] right?
17. So ['teɪbou]... it's usually like [ou]... o u like... like this [ou] right? ['teɪbou] [wiu] and
18. then [u] [iu] ['pi:pou] [ouɔ] right? ['teɪbou] [miuk]. Just for you to know... do you the
19. character I don't know in in English I think it's called James- I don't know if it's James. Do
20. you know Monica's Gang in English? Cebolinha is wh-
21. F2 - Jimmy Five.
22. T - Jimmy Five ok Jimmy. I thought it was James. I knew it was something with /dʒ/ ok at
23. the beginning (risos) that's usually how I remember things. Uhm so Jimmy Five? Five? Ok
24. Jimmy Five- you know Cebolinha? Jimmy Five? In Portuguese he's not able to pronounce
25. the /r/ sound right? He would say problema instead of problema. In English he would say
26. uhm... the /r/ sound he'd say /w/ ok. Right, white. He'd say white. This is his difficulty ok.
27. And now bringing this difficulty to the topic that we're going to sound that we're going to
28. talk about. It's very close to what happens when we say this. Ok we say ['teɪbou] and
29. ['pi:pou] and [trəbou]. So we reproduce what in English we call a baby talk ok? So children
30. when they're learning English as a native language they're not able to pronounce the /l/ at
31. the end of words. So they'll not say ['teɪbəl] or ['pi:pəl]. They'll say ['pi:pou] and ['teɪbou]
32. ok? 'Cause it's easier. But **we** say this not because we're children but because we do not
33. have this in Portuguese... Now just like- I'm gonna have to erase here to clear the board
34. (apaga o quadro)... uh-uhm... So just like in Portuguese we do not have the final /m/ sound-
35. for example we have... we have the letter m at- in the spelling but the pronunciation is a
36. vowel right? Cantaram [kã'tarãw]. A nasalized vowel. The same goes for the letter l. We
37. have the letter l in words in Portuguese ok? Final, mal... but the pronunciation /w/ ok? And
38. this is what happens when we speak English the same happens. And instead of saying
39. [brə'zi:l] we say [brə'ziw]. And ['fʊtbəl] ['fʊtbəl] we say ['fʊtbow] ok? Now uh this

40. doesn't... cause a lot of problems when you're talking to someone... it doesn't. What- but  
 41. two things happen ok? One: I think Portuguese from Portugal they'll say mall [mɑ:l] right?  
 42. [mɑ:l] I think they do. But here in Brazil we don't. At least in most of the regions ok uhm  
 43. so this will cause two things, you'll sound more like a child in English and when you're  
 44. speaking uh what we call connected speech when you connect the words you don't connect  
 45. the words- **we** don't. For example the final... final... ok the final game (escreve no quadro)  
 46. "it's the final game" ok but we're going to omit "the game"... the final... is tomorrow  
 47. (escreve no quadro)... oops double r... tomorrow... [ðə'fainəlistə,mɔrəw]. So we do not  
 48. connect this and because we do not connect we also forget to notice when other people are  
 49. speaking, we don't notice this aspect ok? And we started working on it when we had that  
 50. exercise in which I was saying the words and you were transcribing... this happens ok?  
 51. Cause I do this when I'm speaking English. But **we** don't and because we don't we don't  
 52. notice either when other people are speaking. So even if you don't want to do this if you  
 53. want to keep sounding like you do it's ok people will understand you but you have to  
 54. understand that this happens and that this connects with other vowels with words that begin  
 55. with vowels ok?

## Vogais I

01. T - Ok now... look at this image and try to explain to me what is going on.  
 (silêncio)  
 02. M1 - The man... hit [hit]...  
 03. T - Hit...  
 04. M1 - He understood hit but it's heat  
 05. T - It's **heat** oh very good. Do you get it? The others? You got it right... so it's- what is the  
 06. problem there?  
 07. M2 - The i sound.  
 08. T - The i sound. The sound that... varies... so we have two sounds /i/- and this one /i/ is  
 09. very close to our /i/ let's put it like this for you to have a reference ok? It's close to /i/. And  
 10. this one it's like our i ok a little bit longer but /i:/. So "I told you to heat the chicken" do  
 11. you understand the word heat?  
 12. F1 - XX  
 13. T - No. Heat means to make something... uh warmer ok? To ma- when you put something  
 14. in the microwave and you heat it you make it hot ok? Heat let's put hot for you to associate  
 15. ok? (escreve no quadro a palavra hot próximo a palavra heat) When we are feeling hot we  
 16. feel the heat calor, ok so as a verb to heat, to warm ok so "I told you to heat the chicken"  
 17. and what is this person- I always think it's a woman but my students think it's a man I don't  
 18. know why and I don't even know why I think it's a woman. But he is heating the chicken?  
 19. Is he heating? No he is **hitting**... ok? He is doing this (escreve no quadro a palavra hitting)  
 20. hitting not heating... this chicken. And was he supposed- or she supposed to heat **this**  
 21. chicken? What chicken?  
 22. M1 - The other one.  
 23. T - (aponta) This chicken ok? Do you understand now?  
 24. F1 - Yes.  
 25. T - You are supposed to **heat that** chicken **not hit** this chicken ok? Now let's listen... /i:/  
 26. FV - This is a long vowel sound. It's pronounced /i:/. Now you try. Repeat after me. /i:/  
 27. T - Now pay attention to- oops sorry to the shape of her mouth when she says /i:/ the lips  
 28. apread to the sides ok? /i:/ /i:/.

29. FV - This is a long vowel sound. It's pronounced /i:/. Now you try. Repeat after me /i:/
30. T e LLL - /i:/
31. FV - /i:/
32. T e LLL - /i:/
33. FV - Now hear some words which have this sound.
34. T - Shh listen.
35. FV - Fleece. Sea. Machine. Now you try. Repeat after me.
36. T - Repeat
37. FV - Fleece.
38. T e LLL - Fleece.
39. FV - Sea.
40. T e LLL - Sea.
41. FV - Machine.
42. T e LLL - Machine.
43. FV - Good.
44. T - Ok... Now yo-
45. FV - For speakers of some languages it can difficult to tell the difference between this sound
46. the long vowel /i:/. and another sound the short vowel /ɪ/.
47. T - You see? /ɪ/ it ope- it opens more in the vertical ok direction XX.
48. FV - Here are some examples where you can hear the difference. Litre. Litter. Cheap. Chip.
49. Feet. Fit. He's. His. Peach. Pitch. Sheep. Ship. Now you try. Listen carefully and repeat
50. after me. In each example the vowel with the long sound is first. Litre.
51. Litter.
52. T - Litter.
53. FV - Cheap.
54. LLL - Cheap.
55. FV - Chip.
56. LLL - Chip.
57. FV - Feet.
58. LLL - Feet.
59. FV - Fit.
60. LLL - Fit.
61. FV - He's.
62. LLL - He's.
63. FV - His.
64. LLL - His.
65. FV - Peach.
66. LLL - Peach.
67. FV - Pitch.
68. LLL - Pitch.
69. FV - Sheep.
70. LLL - Sheep.
71. FV - Ship.
72. LLL - Ship.
73. FV - Good.
- (silêncio)
74. T - Ok? Uhm so could you tell the difference? The difference between the two? It's very
75. obvious right? For us... but when we don't pay attention to it we just hear it as /ɪ/ ok because
76. in Portuguese we do- do not have this distinguish- the- this difference we don't distinguish

77. between /i:/ and /ɪ/ because the difference is short, but once you pay attention in the contrast  
 78. words you see that they're different it's like /ɪ/ and /i:/ ok?

## Vogais II

01. T - I'm going to ask you something try to **guess** the answer. Do you think that's it- that  
 02. distinguishing when you are speaking /ɪ/ from /i:/ is important? Do you think that's going  
 03. to affect intelligibility the way someone understands you? Do you think?  
 04. M1 - No.  
 05. F1 - Yes.  
 06. T - Yes? What if I tell you no... would you believe me? Yes?  
 07. M2 - But the difference about I have been [bi:n]...  
 08. T - Yeah [bi:n]...  
 09. M2 - And I have bin [bɪn]?  
 10. T - Yeah but don't you think that the context helps understanding it better? I have [bi:n]...  
 11. because we have the auxiliary have for the pre- for the present perfect ok? So this has been  
 12. tested for all types of listeners and I'm going to explain to you something ok? We- there is  
 13. an author that cat- cat- categorizes English speakers in the world in three categories ok? we  
 14. have native speakers (escreve no quadro native speakers) native speakers uhm and this this  
 15. category includes people from uh English speaking countries. Countries that have English  
 16. as a native language the only language ok and the official language ok it's not a small  
 17. community in the country that speaks English but the whole country and people learn it  
 18. children learn it at school and they watch TV and it's English and everything is in English.  
 19. Ok so native speakers so we have US, Canada, uhm Australia, New Zeala- New Zealand,  
 20. Ireland, Scotland, uh England, Wales...  
 21. F1 - India  
 22. T - No... no. Native speakers. Then we have a second category called... speakers  
 23. (escreve no quadro)... speakers of English I'll put just eng as a as a second language  
 24. (escreve no quadro eng second language) and here we have India ok? So in these countries  
 25. they speak it as a second language you see? People grow up and they learn their mother  
 26. tongue. Usually a local language that's- that is spoken by their families ok? So if you're  
 27. born in let's say in India and you learned hindi or there's another language... Urdu ok?  
 28. There are many languages local languages in India... so you learned Hindi in your family  
 29. but then you go to school and your classmates speaks Urdu and the other ones speaks I don't  
 30. know let's say a a language from Africa... Lingala and the other ones speaks Ewondo and  
 31. then how are you supposed to communicate with all those people? So these countries that  
 32. have a lot of local languages they were colonized by a country ok? Mo- most of them were  
 33. colonized by either Portugal or France or England ok? So speaking- uh speakers of for  
 34. example Portuguese as a second language we have Angola we have uhm...  
 35. F1 - Luanda?  
 36. T - I- I don't know but countries in Africa that speak Portuguese they usually speak  
 37. Portuguese as a second language because they have a lot of local languages. So the same  
 38. happens with English in India, in Cameroon in Africa, in Nigeria, in the Philippines they  
 39. have a lot of local languages. In the Philippines uh Tagalog is the most spoken one but not  
 40. everyone speaks Tagalog ok? There are other local languages so they he- they need a  
 41. language to communicate and to organize the country so the official language will be  
 42. English an- o- on TV, and the radio stations, and in school they learn their English ok the  
 43. grammar. But they speak other languages because they were born in a family that speaks  
 44. that language so these are speakers of English as second language and where are we?... We

45. have a different category... speakers of English as a foreign language [escreve no quadro]...
46. uh... have you ever heard the expression... no... yeah... U- UFO? What is- what's that
47. mean?
48. M2 - It's like uhh OVNI.
49. T - Yeah uhm an Unidentified uh Flying Object ok? Or this F can x for foreign, and foreign
50. means something that's- that is unknown it can be uh an ET an extraterrestrial creature or
51. something that's not part of your culture, such as a language. So we- for example we are
52. born in Brazil we do not speak local languages because the local languages were killed
53. along with the indigenous people from Brazil- the natives uhm most of them right? We have
54. tupi x tupi tupi guarani something like that, but we don't speak it, we speak Portuguese, we
55. were born speaking Portuguese, everyone speaks Portuguese, we don't need any other
56. languages in our country only Portuguese on TV, radio, everything in Portuguese, school
57. ok? The official language Portuguese native language Portuguese. And we don't need
58. English for anything or any other language for that matter... but then we learn English so
59. it's something that's foreign, that's outside, it's strange for us and then that we learn ok?
60. So we are in this category that actually represents the majority of English speakers in the
61. world. So **we** are the majority when it comes to speaking English... and why am I telling
62. you all this? Let's put number one two and three here (escreve no quadro 1, 2 e 3 para
63. *English as a native language, English as a second language e English as a foreign*
64. *language, respectivamente*)... because this group which is the smallest one ok? The group
65. of native speakers it's the smallest one they differentiate between /i:/ and /ɪ/. But guess
66. what: these two groups they don't. And they can communicate with each other and with
67. native speakers and this group (aponta para o grupo 3) is the biggest one but this one **plus**
68. this one (aponta para o grupo 2) is even bigger and the probability of you talking to a native
69. speaker is actually smaller than talking to a foreign or a speaker of English as a second
70. language ok? So there are many studies on intelligibility that have tested this, a sentence
71. where you were supposed to say for example /ɪ/ and you said /i:/ so someone recorded you
72. and tested "ok let's test for native speakers" they understood, "let's test for speakers of
73. English as a second language" they understood, "for speakers of English as a foreign
74. language" they understood. So this does not cause **that** many problems ok? It will cause a
75. problem here and there but it's not something that you should **worry** about ok? But since
76. we deal a lot with native speakers or- better, not native speakers but the native speaker
77. accent be it because you're watching TV- your favorite TV series, or because you're taking
78. the TOEFL ok, it's important to distinguish when you're listening to it ok? You might not
79. differentiate when you're producing the sound **but** when you're listening it's important.
80. Because sometimes the context will play you ok?

### Acentuação I

01. T - How do you pronounce these words? One for each one of you. You how do you
02. pronounce this word?
03. M1 - native [ˈneɪtɪv]
04. T - [ˈneɪtɪv]
05. M2 - X
06. T - No this one.
07. M2 - increase [ɪˈkriːz]
08. T - You.
09. F1 - project [ˈprɒdʒəkt]
10. F2 - adjective [ˈædʒektɪv]



11. F3 - object ['ɜ:bʒɛkt]
12. T - Ok. Now here this ['neɪtɪv] yes this ['prɒdʒəkt] or [prə'dʒɛkt]... ['prɒdʒəkt] or
13. [prə'dʒɛkt] ['ɪnkri:s] or ['ɪnkri:s] ['ædʒktɪv] you knew it. And ['ɒbdʒɛkt] or [əb'dʒɛkt]
14. ok? Now let's see why pronunciation changes ok? Here nouns. Nouns will usually be
15. stressed in on the first syllable ok? So decrease ['di:kri:s]. A decrease is a when we have a
16. reduction ok? We have a decrease in the salary a decrease in the salary or decrease in the
17. number of students of English majors. We have a decrease every year we have a decrease.
18. Uhm we have a project ['prɒdʒəkt] ok when when we... usually when we are about to write
19. a monograph we have to have a project and XX have a project and then we write our
20. research paper on the field of of interest that we have so- ok so we have a project. We have
21. a permit ['pɜrmit]. Permit is the same as a license ok used as a noun. So I have the permit
22. for example to drive. I have a drivers' license a permit to drive. Conflict ['kʌnflikt]. When
23. we have a conflict between two people or two countries or two entities or two whatever you
24. want to conflict ok? (risos) you want to [kən'flikt]. Uh present ['prezənt]. Present when
25. we have a present is the same as a gift ok? A synonym for gift. And we have a contrast
26. ['kʌntreɪst] when we contrast [kən'kræst] two things. And we have a desert ['dezərt] the
27. Sahara Desert ok? Now when we use these same- exact same words as **verbs** now we have
28. to change or we **should** change pronunciation. Ok and now let's see how they become this
29. ok? Uhm uhm uhm... ok so uh ['di:kri:s] becomes [dɪ'kri:s] [dɪ'kri:s]. So we see that this
30. word the vowel /i:/ the long vowel /i:/ of the noun was reduced to /ɪ/... ok? Now in
31. ['prɒdʒəkt] the vowel /ɒ/ was reduced to schwa- it's that /ɒv/ that I was trying to... I have
32. trouble with it... was reduced to schwa. Now the /ɜr/ in ['pɜrmit] became /ə/ now these
33. two they have the same sound ok but the symbol changes because of the stress but they have
34. the same sound ok? ['pɜrmit] and [pə'rmit] the /ɜr/ is the same. So /ɜr/ the symbol /ɜr/
35. became /ə/... alright? Now ['kʌnflikt] became [kən'flikt] [kən'flikt] and the vowel was
36. reduced... became schwa. ['prezənt] [prɪ'zənt] so the /ɛ/ was reduced to /ɪ/. Can be this /e/
37. but that is British... no let's put the American... notation /ɛ/ became /ɪ/ ok? /ɛ/ is more open
38. /ɛ/ /ɪ/ you relax your mouth because the the syllable is **weaker**. So uh ['kʌntreɪst]
39. [kən'kræst]. Oh sorry. ['prezənt] [prɪ'zənt] uhm ['kʌntreɪst] [kən'kræst] the same of this
40. one. And ['dezərt] [dɪ'zɜrt] ok the same of this one they repeat ok? So you see the weak
41. vowels we di- we didn't have an example with /o/ but usually it will be a reduction of the
42. vowel /u:/ ok? So it's very important to distinguish this ok stress. Not just for nouns and
43. verbs but for any word. And we have to remember that transferring stress pattern from
44. Portuguese into English is very problematic ok there is one word uh for example one tha-
45. that's **two**, actually that are very problematic for students the words comfortable and
46. vegetable ok?... How do we say vegetable in Portuguese? (escreve no quadro a palavra
47. vegetable)
48. M1 - Vegetal
49. T - (escreve no quadro a palavra vegetal) The stress is on the ta right? Here... and
50. comfortable? (escreve no quadro a palavra comfortable)... How do we say in
51. Portuguese?
52. M1 - Confortável
53. T - (escreve no quadro a palavra confortável) Uhm... so here students tend to say
54. [vədʒə'teɪbɔw] and [kəfər'teɪbɔw] ok? When actually the stress is on the first syllable
55. ['vɛdʒtəbəl]... ['kʌmfərtəbəl] ok instead of vegetal and confortável. So how are we
56. supposed to know the stress?... Just like the pronunciation of any word... you go to the
57. dictionary and you check it there is no formula magic formula ok and the stress if you have
58. a dictionary where is the dictionary is there... anyway I'll bring it next class in our last class

59. but here you can see the stress is determined by this ok the following uhm syllable is the  
 60. stressed one so if it's here it means this one is not stressed but the following ok? Here  
 61. ['prɒdʒəkt] here [prə'dʒekt]... ['pɜrmit] [pɜr'mit] ok? (aponta para o símbolo de  
 62. acentuação no quadro)

## Acentuação II

01. T - Now... we have a “stress maze” let me see how much time we have left... oh we have  
 02. fifteen minutes we have a lot of time. Ok oh just- we have data from a research that I carried  
 03. out I'm very proud of it ok? And this is part of my monograph. Ok so in this- remember  
 04. those studies that I always talked about? So I carried out those types of research ok? So this  
 05. research wa- happened between Brazilians ok so here speakers of English as a foreign  
 06. language and a listener that speaks English as a second language. Now, speakers of English  
 07. as a second language they **don't** stress they don't 08. have a stress pattern like native  
 08. speakers. They will change stress ok? But... even with this variation, check what happens  
 09. with the words native, police, Brazil, fluently, and museum. So native here is the  
 10. pronunciation ok that we have for the American and British because we use them as a  
 11. reference (mostra no slide as transcrições das palavras native, police, Brazil, fluently e  
 12. museum, acompanhadas de suas respectivas transcrições de acordo com as variedades-  
 13. padrão do inglês). So native stress on the first one Brazilian said [na'tiv]... police was  
 14. pronounced as ['pɒlis]... Brazil was pronounced as ['breɪzɪw]... fluently was pronounced  
 15. as [flu'entli]... and museum was pronounced as ['mjuziəms] ok? So most of them was not  
 16. understood. The majority was not understood. Except for this one (aponta para a palavra  
 17. fluently) because the speaker read the sentence- the listener read the sentence and said “oh  
 18. I pronounce fluently as [flu'entli] too”. So this was the reason why the listener was 20. able  
 19. to understand the Brazilian ok? So you don't want **that** to happen to you ok? So it's better  
 20. to have a- an accent as a reference so either the American or the British because... because  
 21. the world is like this and try to stress as close as you can to the way they do because the  
 22. chances of you being understood are bigger ok?

## Inserção de vogal: antes de /s/ em início de palavras

01. T - So thi- this is not a problem ok you can say [haus] or [hauz] [maus] or [maus] [blaus]  
 02. or [blaus] it doesn't make any difference except **sometimes** depending on the word you say  
 03. you're going to say a different thing and I'm going to show this to you by the end of the  
 04. class. But the focus here is when this sound appears at the **beginning** of words ok? So it's  
 05. very hum no- now I'm going to ask you another question and I usually tell my students I  
 06. want you to be honest with me ok? So how do you pronounce how do you usually pronounce  
 07. the word... this word (escreve no quadro a palavra small).  
 08. LLL - [izmɔw]  
 09. T - Do you usually say like this?  
 10. F1 - I never noticed.  
 11. T - You never noticed? Ok so say it again.  
 12. LLL - [ismɔw]  
 13. T - Ok so what happens is... in Portuguese we usually do not have the sound /s/ followed  
 14. by a consonant sound be it /t/ or /m/ or any sound ok or /l/ so this never happens for

15. example... we don't have a word that starts with /s/ and then /m/ like small we don't have  
16. this. So usually we have... uh... we usually have a vowel then /s/ then a consonant but there  
17. is **always** a vowel here ok? Always always always. So the word small... as a reference so  
18. let's we have- we always have as a reference I mean I always have as a reference the  
19. American accent or the British accent ok you choose which one... whichever you want. But  
20. uh so at- in our reference thi this word is usually pronounced like this (escreve no quadro a  
21. transcrição fonética da palavra small) you don't have to know how to read this but you have  
22. to know that this starts with the sound /s/ so [smɔl]. So when we Brazilians pronounce it  
23. even **I** do that because usually I don't monitor my accent all the time I'm not always paying  
24. attention to what I'm saying. When I'm teaching yes I'm always very focused in everything  
25. that I said. But if I'm talking to a friend of mine on the internet if I'm just chatting about  
26. what happen in Brazil last week ok what's happening with education right now **I am not**  
27. paying attention to what I'm saying ok I'm not monitoring my accent all the time. So what  
28. usually comes out of my mouth would be something like this (acrescenta na transcrição a  
29. letra i antes da palavra)... [izmɔw] ok [izmɔw]... so we tend to... we tend to insert a vowel  
30. ok and then we change... the voicing. So instead of a voiceless sound /sss / it becomes /zzz/  
31. ok? And instead of no sound here no sound we add the sound /i/ ok even if it's very short.  
32. We say [izmɔw]. So this initial /s/ sound followed by another consonant it can be /t/ /n/ /l/  
33. alright? or /k/ "posts a problem for Brazilian learners. Since we do not have this combination  
34. in Portuguese students tend to insert a vowel before /s/ usually the vowel /i/ adding an extra  
35. syllable to the word". So as I told you we count the syllables in English with the number of  
36. vowels that are pronounced. So how many syllables do I have in the word small?  
37. LLL - XX  
38. T - Look there's consonant consonant consonant vowel how many vowels do we have how  
39. many syllables?  
40. LLL - One?  
41. T - One. So when we add an extra vowel... we add another syllable ok? And we add another  
42. syllable in words like these two. Now imagine what happens when I have the word start  
43. (escreve no quadro a palavra start)... we do not have this in Portuguese (aponta para o  
44. encontro consonantal no início da palavra start) or this (aponta para /t/ no final da palavra  
45. start) so what do we do? We add a vowel at the beginning and at the end and then we  
46. pronounce something close to [istartɪ] ok and this is very common ok? In beginner level or  
47. intermediate or advanced if it's Brazilian this will tend to happen ok? Even if it's shorter.  
48. So we have two syllables something that's supposed to happen only one syllable we  
49. have two extra syllables and this is **not understandable at all**. And there's this study that  
50. was carried out in 2014 when the word speechless was pronounced [is'pitʃlɪs] by a  
51. Brazilian speaker and then it was presented to someone from Cameroon in Africa and then  
52. this person was supposed to listen and write down what they heard and then the sentence  
53. was "I was speechless I was speechless". And then the listener wrote "I was st-" and then  
54. it's a woman and then she said "this is hard to understand. But I know it's a word that begins  
55. with the /s/ sound because Brazilians tend to do this". So **this** speaker lives in Brazil ok and  
56. even though they were familiar with the Brazilian accent meaning they already knew how  
57. Brazilian spoke but **still** even being familiar she was not able to understand. Now imagine  
58. what happens if the person is **not** familiar with the accent... because this listener was  
59. familiar. What if the person is not familiar? You see? And then it's like the fact that she  
60. added the vowel at the beginning of the word speechless may be part of it ok? So again I'm  
61. going to repeat the listener was familiar, already knew Brazilians already spoke to Brazilians  
62. but still was not able to understand ok the word.

### Inserção de vogal: após oclusivas no fim de palavras

01. T - Now now comes the most important part of the class something that Brazilians do with
02. these sounds that's not good, that should be prevented, that you should try to avoid doing it
03. ok? So I'm going to ask you a few words uh for you to pronounce a few words uhm so with
04. the sound /p/ uh how do you pronounce- I'm not asking you to speak English or or anything
05. I just want you to say these words they are English words that are usually incorporated that
06. **are** incorporated into our daily lives and we use them a lot **but** with slight difference from
07. the English language.... how do we usually say this? (escreve no quadro a palavra
08. *whatsapp*)
09. M1 - [wɒt'zɛp]
10. T - no in-
11. F1 - [wati'zapi]
12. M2 - [wati'zapi]
13. T - Good. [wati'za]
14. F1 - [pi]
15. T - [pi] ok? Where's my X ok [wati'zapi]... there's an extra /i/ sound here and here...
16. uuh now... so we have the /p/ sound at the end now for the sound... uuh... hum let's go
17. for social network ok... (escreve no quadro a palavra *orkut*) how did we use to pronounce
18. this social network?
19. M2 - [ohkuti]
20. F1 - [ohkuti]
21. T - [ohku]
22. M1 - [ti]
23. T - Very good... we have the /t/ sound at the end. Now- oh ooh social network too thank
24. you uhm how do we say... this? (escreve no quadro a palavra *Facebook*)
25. M2 - [feisi] (risos)
26. T - [bu:]
27. F1 - [ki]
28. T - [ki]... very good... uhm now /p/ /t/ /k/ now we have /b/... hum X now let's go for fast
29. food. So here is social network now we go to fast food uhm how do we say... this... (escreve
30. no quadro a palavra *Bob's*)
31. LLL - [bɒbiz]
32. T - [bɒbiz]? And and this one... (escreve no quadro a palavra *Habib's*)
33. LLL - [ha'bibiz]
34. T - [bibiz] [bɒbiz]... [ha'bibiz]... ok now let me think of another one with the sound /d/
35. ooh... (escreve no quadro a palavra *McDonald's*) here.
36. LLL - [meki'donaudi]
37. T - [di]... [meki'donaudiz] right?... uhm so let's put here... let's let's remove the the letter
38. s XX say [bɒbi] [ha'bibi] [meki'donaudi] ok? And... but the X ooh (risos) how do we
39. say this chewing gum? (escreve no quadro a palavra *Bigbig*) This...
40. LLL - [bigibigi]
41. T - [bigibigi]... so there's /i/ sound here... /i/ sound. So you already know what I'm talking
42. about... **don't**... **don't**... ok? Uhm this is called vowel insertion and this is something that
43. Brazilians do a lot ok? Because in Portuguese we have the pattern one consonant one vowel
44. one consonant sound one vowel and we always have- we have the need to add a supporting
45. vowel because we do not have this in Portuguese. These sounds do not occur in final position
46. in Portuguese so "in Portuguese the voiceless consonants /p/ /t/ and /k/ as well as their

47. voiced counterparts /b/ /d/ and /g/ do not occur in final position” ok. “Due to this Brazilian  
 48. learners of English tend to add a vowel sound usually /i/ to the end of such words and has  
 49. X caused intelligibility problems” and you already you know that person right? Our dear  
 50. advisor she carries out research in this area. Uhm and this happens ok now when you do  
 51. this in English you add an extra syllable ok because in English we count the syllables with  
 52. the number of vowels that are pronounced in a word for example uh let me think of a word  
 53. that have only... big for example. Big it only has one vowel the vowel /ɪ/ big big when you  
 54. say... when we add /i/ we take an extra syllable so [bigi]... alright it's like saying pá- shovel  
 55. ok in Portuguese is [pa:] now if I say [pai] I say another word. That's exactly what happens  
 56. in English for example uhm let me think of a word... uhm.... hat ok? If I add /i/ here I say  
 57. [hæri] ok [hæti] [hæti] it's another word it could be even a proper name like Paty... “Paty  
 58. come here” ok? So do not do this it always causes a problem... just no. So we have been  
 59. practicing the sounds /p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ now I want you to pronounce these sounds at the  
 60. end of words but just these sounds for example we have these sentences right here... ok?