



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA

ROMÁRIO TAVARES VENÂNCIO

O PAPEL DA FONOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

CAJAZEIRAS - PB
2018

ROMÁRIO TAVARES VENÂNCIO

O PAPEL DA FONOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Monografia apresentada ao Curso de Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores - UFCG/CFP, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras Língua Inglesa.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga

CAJAZEIRAS - PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

V448p Venâncio, Romário Tavares.
O papel da fonologia no ensino de língua inglesa / Romário Tavares
Venâncio. - Cajazeiras, 2018.
51f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga.
Monografia(Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP,
2018.

1. Língua inglesa - ensino. 2. Fonologia. 3. Pronúncia. 4. Ortografia. 5.
Habilidade auditiva. I. Braga, Elinaldo Menezes. II. Universidade Federal
de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU- 811.111

ROMÁRIO TAVARES VENÂNCIO

O PAPEL DA FONOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Aprovado em: 12/12/2018

COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga
(Orientador - UAL/CFP/UFCG)



Prof.ª Dra. Daise Lilian Fonseca Dias
(Examinadora 1 - UAL/CFP/UFCG)



Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves
(Examinador 2 - UAL/CFP/UFCG)

Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva
(Suplente - UAL/CFP/UFCG)

É com muito amor e carinho, que eu dedico esta pesquisa à minha namorada Evelhany Cezário de Freitas. Obrigado por fazer parte da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, eu sou eternamente grato a Deus pelo o dom da vida e por todas as bênçãos que me foram concedidas.

Agradeço de coração à minha família, em especial, à minha estimada mãe, Nivalda Tavares, que é a minha maior incentivadora. É ela que sempre me auxilia em meio às dificuldades, encorajando-me a enfrentar e superar os desafios diários.

Meu pai Agremildo (*in memoriam*). Sei que onde quer que ele esteja, estará sempre torcendo por mim.

Agradeço aos meus irmãos, Ricardo e Ronilson, e as minhas irmãs, Marília, Monaline, Monaliza e Monica, que não medem esforços para me ajudar.

Sou imensamente grato ao meu professor e orientador, Me. Elinaldo Menezes Braga, pelos ensinamentos, incentivo, dedicação durante a pesquisa, e por ter acreditado em mim.

Aos professores que compõem a comissão examinadora, Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias, Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves e Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva, por terem aceitado o convite e pelas importantes contribuições ao trabalho.

Agradeço a todos os meus amigos, em especial, a Ilton Estrela e Leonaldo da Silva, pelo incentivo e por terem acompanhado de perto à minha trajetória.

Agradeço aos meus amigos e, agora, companheiros de profissão, que fiz durante a jornada acadêmica, em especial Fransuelio Pereira e Jardel Karlos, por terem compartilhado muitos momentos divertidos durante as aulas.

Aos meus amigos (as), colegas e companheiros (as) de ônibus. Muito obrigado a todos (as) por terem me proporcionado momentos recheados de conversas, debates e descontração durante as viagens.

Agradeço a todos os projetos dos quais tive a honra de participar, em especial ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, ao Cursinho Pré-Vestibular Solidário e ao Programa de Monitoria.

Ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB.

“Nada definitivo aconteceu no mundo, a última palavra do mundo e sobre ele ainda não foi dita, o mundo está aberto, livre, tudo está para acontecer e sempre será assim”.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Considerando que no contexto da globalização o ensino de língua inglesa está cada vez mais voltado à comunicação internacional, especialmente nesses primeiros 18 anos de XXI, entendemos ser imprescindível o ensino de fonologia nas aulas desta língua, para que o processo de produção de sentidos por parte dos seus aprendizes/usuários seja mais efetivo, à medida que tenderão a sofrer menos interferência da sua língua nativa. No entanto, para que isto seja possível, as atividades que envolvam o ensino de pronúncia devem estar vinculadas diretamente a outras áreas, e o professor precisa estar bem qualificado para entender e ensinar as correspondências entre os diversos aspectos linguísticos. Com base nisto, tomando como pressupostos teóricos os estudos apresentados por nomes como Celce-Murcia (2007), O'Connor (2005) Roach (1998), Crystal (2003), Cruttenden (2014), bem como os documentos oficiais fornecidos pelo Governo, os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta pesquisa, de cunho bibliográfico, apresenta situações de como a fonologia dialoga com diferentes áreas da língua em questão, com ênfase para a intersecção do sistema de sons da língua inglesa com a habilidade auditiva, com a sua ortografia e com a sua gramática. Esperamos, em particular, trazer contribuições para o ensino de língua inglesa nas escolas da região atendida pelo curso de Letras - Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores da UFCG, à medida que os seus discentes/futuros professores se apropriem dos conhecimentos aqui abordados.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Fonologia. Pronúncia. Gramática. Habilidade Auditiva. Ortografia.

ABSTRACT

Considering that in the context of globalization English language teaching is increasingly focused on international communication, especially at the beginning of the 21st century, we believe that the teaching of phonology must be essential in the classes of that language, so that the process of production of meaning by their learners/users might be more effective, as they will tend to have less interference from their native language. However, to make it possible, activities involving pronunciation should be directly linked to other linguistic areas and the teacher must be confident in both native and foreign languages. Based on that, this research is supported by authors such as Celce-Murcia (2007), O'connor (2005) Roach (1998), Crystal (2003), Cruttenden (2014), as well as the official documents provided by the Brazilian Government, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Thus, this bibliographic research presents how phonology dialogues with different areas of the English language, emphasizing the intersection of its sound system with activities involving listening skill, spelling, and grammar. In particular, we hope to contribute to the English teaching process in the region attended by the Centro de Formação de Professores CFP/UFCEG.

Keywords: English Language Teaching. Phonology. Pronunciation. Grammar. Listening. Orthography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Mapa.....	19
--------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 The International Phonetic Alphabet - IPA	34
Tabela 2 English Consonant Phonemes.....	35
Tabela 3 Table of English Vowel Sounds	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. LÍNGUA INGLESA: DE UMA LÍNGUA GERMÂNICA A UMA LÍNGUA GLOBAL	17
1.1 Um breve histórico da língua inglesa	17
1.2 A globalização da língua Inglesa.....	22
2. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	24
2.1 Um breve histórico sobre o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras	24
2.2 A língua inglesa no Brasil	28
3. O ENSINO DE PRONÚNCIA.....	32
3.1 Intersecções do sistema sonoro da língua inglesa com outras áreas da linguística	32
3.2 A relação do sistema sonoro da língua inglesa com a habilidade de escutar e entender os seus falantes.....	37
3.3 A relação do sistema sonoro da língua Inglesa com a ortografia	39
3.4 A relação do sistema sonoro da língua inglesa com a gramática	41
3.4.1 O –S final.....	42
3.4.2 O –ed final	44
3.4.3 O –ing final.....	45
3.4.4 Os finais –er e –est	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.	48

INTRODUÇÃO

Apesar do mandarim e do espanhol terem mais falantes nativos, a língua inglesa, sendo oficial em 53 países, configura-se como o idioma mais falado no mundo. Estudos apontam que aproximadamente cerca de 1,5 bilhão de pessoas falam inglês, seja como língua nativa, como segunda língua ou como língua estrangeira. Mas, por que tanto interesse na aprendizagem dessa língua?

Dentre as razões, podemos destacar a busca pelo crescimento profissional, a necessidade de falar o inglês como segunda língua, propósitos acadêmicos e/ou ocupacionais, e a atração pela cultura de países onde esta língua é oficial. Porém, para alguns estudiosos, provavelmente o maior número de aprendizes de língua inglesa esteja vinculado ao fato deste idioma estar no currículo obrigatório das escolas, independentemente dos interesses dos estudantes. Some-se a tudo isso o fato do inglês ser o idioma internacional da mídia e das artes, de tal sorte que se pode afirmar que, do ponto de vista da globalização, ela é a língua mais útil na atualidade.

Particularmente, o meu primeiro contato com a língua em questão se deu no Ensino Fundamental II, porém, o meu interesse efetivo consolidou-se quando resolvi assistir ao filme americano “O Exterminador do Futuro”, lançado em 1984, sob a direção de James Cameron. Na oportunidade, devido a um problema técnico, fui obrigado a ver a referida obra na língua original e sem legenda. O que aparentava ser um problema, tornou-se prazeroso, pois, mesmo sem conseguir entender literalmente os diálogos, achei fascinante ouvir os atores e atrizes usando a sua língua materna nos mais diversos contextos.

Consequentemente, ficamos motivados para aprender a falar e compreender a língua em foco, em situações reais. Evidentemente, descobri que não seria uma tarefa fácil, pois, para tanto, na época, eu precisaria frequentar um curso de línguas, e as condições econômicas da minha família não eram favoráveis. Mesmo assim, não desistimos. Decidimos estudar sozinhos. Então, estabelecemos uma rotina que, aliada à nossa vontade e determinação, foi crucial para os primeiros avanços.

Quando eu estava no último ano do ensino médio soube que a Fundação Francisca Fernandes Claudino - FUNFFEC, localizada no estado do Rio Grande do Norte, a quatorze quilômetros de minha cidade, estava promovendo gratuitamente um curso básico de inglês, com duração de um ano. Fomos até lá e conseguimos uma vaga.

Depois de um ano de estudo no referido curso, fui aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e ingressei no Curso de Letras Língua Inglesa, do Centro de

Formação de Professores - CFP, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus Cajazeiras - PB.

O meu contato com a língua inglesa no Ensino Fundamental I e II foi basicamente pautado no ensino de gramática e escrita. Conseqüentemente, ao ingressar na graduação, logo percebi que saber regras gramaticais não seria o suficiente para alcançar os meus objetivos. Se eu quisesse, de fato, me tornar um falante competente na língua em destaque, teria que trabalhar arduamente.

Diante disso, foi inevitável perceber que um dos maiores desafios para mim e para os colegas de turma estava relacionado diretamente ao campo da oralidade. Alguns desistiram e outros cogitaram trancamento ou mudança de curso ao se depararem com a necessidade de falar e entender os professores durante as aulas ministradas em língua inglesa. Nós, por exemplo, simplesmente não conseguíamos diferenciar palavras homófonas como *write / rait /* e *right / rait /*, palavras homógrafas como *live / liv /* e *live / laiv /*, e outras cujos sentidos dependiam apenas da mudança de um fonema, como é o caso de *think / θɪŋk /* e *sink / sɪŋk /*.

Além das constantes correções e observações feitas pelos professores, a disciplina Fonética da Língua Inglesa ajudou bastante para que pudéssemos minimizar alguns problemas relacionados a aspectos da fonologia, tanto no que diz respeito à pronúncia de palavras isoladas, quanto ao uso destas em contextos fonológicos onde se combinavam com outras palavras.

Hoje, convivendo com os meus colegas de turma e com alunos de outros períodos do Curso de Letras do CFP, com os quais buscamos estabelecer diálogos em língua inglesa, ainda podemos verificar os mais variados problemas relativos à pronúncia, alguns intrinsecamente de ordem da gramática da língua.

Desta forma, resolvi apresentar neste trabalho a importância da inserção do ensino de pronúncia nas aulas de língua inglesa, diretamente relacionado com outras áreas da linguística, sobretudo, a conteúdos gramaticais, que ao serem ensinados, necessitam que o professor também apresente explicações fonológicas.

O meu objetivo é despertar, inicialmente, nos alunos do Curso de Licenciatura em Letras Língua-Inglesa deste Campus, um maior interesse pelos estudos fonéticos e fonológicos, para que se tornem capazes de darem outra dinâmica aos estudos desta língua, quando estiverem exercendo a profissão de professores em suas comunidades.

Pensando no fato de que esses alunos assumirão salas de aulas ao concluírem o Curso de Letras Língua-Inglesa, o trabalho visa, ainda, minimizar os problemas que os mesmos apresentam na oralidade, por interferência do português, muitas vezes resultando em um

fenômeno conhecido como interlíngua, que é resultado da utilização de um sistema linguístico que nem pertence à sua língua nativa e nem à que se está aprendendo.

Entendo que o professor de língua estrangeira precisa conhecer bem a língua que ensina, para que seja capaz de minimizar a interferência da língua materna no processo de aprendizagem da outra. Não se pretende aqui, obviamente, apontar soluções para que passemos a falar a língua inglesa da mesma forma que um falante nativo o faz, até mesmo porque reconheço que a maior fonte de interferência no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é a nossa própria língua. Compreendo, contudo, que o fato de alguém estar estudando para ser professor de uma determinada língua estrangeira, ente aprendiz fica “obrigado” a uma competência que o torne capaz de expor, da melhor forma possível, os fenômenos linguísticos relativos à língua alvo, inclusive na oralidade, já que, teoricamente, quando se estuda uma língua pensa-se na comunicação, sobretudo no contexto da globalização.

Para ilustrar a questão que estou propondo aqui, cito o morfema inflexional (**-ed**), gramaticalmente responsável pela formação de adjetivos e do passado e particípio passado dos verbos regulares da língua inglesa. O ensino do uso deste morfema, além das funções gramaticais mencionadas, merece destaque quanto a sua pronúncia. Isto porque, dependendo do contexto fonológico em que ele aparece, a sua realização varia, podendo ser / **d** /, / **t** / ou / **id** /. O mesmo acontece com o (**-s**) final, que, assim como o (**-ed**), apresenta diferentes funções gramaticais e diferentes pronúncias, que também dependem do contexto fonológico em que se apresenta.

Neste sentido, considerando que o ensino de gramática ainda é latente no contexto escolar, pretendo motivar esses futuros professores de língua inglesa a darem importância à inserção dos estudos fonéticos e fonológicos dessa língua estrangeira em seus planos de curso, quebrando o paradigma de modelo de ensino voltado para estudos gramaticais dissociados do uso real da língua.

Este trabalho, portanto, é resultado de uma pesquisa bibliográfica, à luz dos pressupostos teóricos abordados por Celce-Murcia (2007), Peter Roach (1998), J. D. O'Connor (1975), Daniel Jones (1991), Baugh & Cable (2002), Cruttenden (2014), Cagliari (1995), Crystal (2003), Culpeper (2000), Oliveira (2015), dentre outros, para explicar problemas relativos à fonologia, intrinsecamente relacionados à gramática da língua inglesa.

Desta forma, o trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, apresento um breve histórico da língua inglesa, dando ênfase para a sua origem, evolução, expansão, usos e funções no mundo. O segundo capítulo está relacionado à língua inglesa no Brasil,

ressaltando a forma como e por que este idioma foi introduzido na educação formal, dando destaque ao método “*ensino de gramática e tradução*”, ainda hoje muito utilizado em nossas escolas, desconsiderando aspectos linguísticos relativos à fonologia da língua em questão. No terceiro capítulo, tomando como referência a importância da inserção do ensino de pronúncia nas aulas de língua inglesa, apresento alguns conteúdos que demonstram como a fonologia dialoga com as outras áreas da linguística, com ênfase para a gramática, a ortografia e a habilidade de escuta da língua em questão em situações de fala. Por fim, trago as minhas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

Espero com este estudo poder efetivamente trazer contribuições para o processo de formação acadêmica dos alunos do Curso de Graduação em Letras Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, em especial, de modo que estes discentes, apreendendo os conhecimentos aqui apresentados, possam melhorar sua competência no processo de compreensão e utilização da língua inglesa em situações orais. Ainda mais, almejo que estes futuros professores de língua inglesa, quando inseridos no mercado de trabalho, façam da melhor forma possível, em suas aulas, uso dos conteúdos fonológicos aqui abordados.

Por fim, espero, sobretudo, que esta pesquisa desperte, sobretudo, nestes alunos um maior interesse pelos estudos fonéticos e fonológicos da língua inglesa, para que possam ter subsídios teórico-metodológicos mais amplos, tornando-se linguisticamente mais competentes para usarem e ensinarem a língua em questão.

1. LÍNGUA INGLESA: DE UMA LÍNGUA GERMÂNICA A UMA LÍNGUA GLOBAL

Historicamente, o homem tem buscado explicações para tudo que está a sua volta e até mesmo para a sua própria existência. A origem, civilizações, costumes e crenças são alguns dos aspectos relativos à humanidade que a ciência consegue apresentar dados objetivos. Por outro lado, no que diz respeito à origem da linguagem oral, elemento que distingue o homem dos outros animais, as explicações apresentadas não passam de suposições, inferências ou conjecturas entre linguistas, antropólogos, sociólogos, historiadores, dentre outros. Esta realidade deve-se ao fato de que, como a própria ciência reconhece, é impossível precisar dados que poderiam trazer elucidações neste sentido, já que o conjunto de órgãos responsáveis pela fala e ela própria não são passíveis de fossilização. Por outro lado, a ciência tem evidenciado o surgimento, evolução e disseminação de idiomas, a exemplo da língua inglesa, foco deste trabalho.

Para tratar um pouco sobre o processo de como a língua inglesa surgiu e tornou-se uma língua franca, neste capítulo apresento dados relativos a estas questões, evidenciando também os seus diferentes usos e funções a cada período de histórico.

1.1 Um breve histórico da língua inglesa

Embora haja indícios da presença humana nas ilhas britânicas desde a última era do gelo, historiadores apontam que a Inglaterra começa com os Celtas, povos que habitaram as regiões onde hoje estão a Espanha, França, Alemanha e Inglaterra. A sua língua, o gaélico, segundo os registros, chegou a ser o principal grupo de línguas faladas no continente europeu. Segundo Baugh & Cable (2002), o gaélico provavelmente tenha sido a primeira língua indo-europeia a ser falada na Inglaterra. Conforme estes escritores que em a.d 43, as regiões acima mencionadas foram incorporadas ao Império Romano, sofrendo, inevitavelmente, durante quatro séculos, fortes influências, inclusive na língua. Contudo, nesta época de dominação, embora palavras e expressões do latim tenham sido incorporadas na nova estrutura social, esta língua não sucumbiu à nativa, visto que o seu uso limitava-se aos nobres e aos moradores das cidades. Como afirmam Baugh & Cable (2002, p. 41), há indícios que em algumas casas fora das cidades, propriedades de pessoas abastadas, também se falavam o latim. Esta assertiva, segundo estes autores, se dá em virtude de algumas peças de cerâmica da época apresentarem desenhos riscados, aparentemente pelos trabalhadores que as produziram.

Segundo Schutz (2017), com a saída dos romanos após 400 anos, as tribos germânicas, Jutos, Anglos, Saxões e Frísios¹, tornaram-se os novos invasores. Eles falavam dialetos distintos, porém, com similaridades que facilitavam a comunicação entre si. Violentos, agiram com descaso em relação à cultura local, de modo que, apesar de estudos entenderem a impossibilidade de afirmação categórica de quando exatamente surgiu a língua inglesa, Schutz (2017), apresenta os dialetos falados pelos anglos e pelos saxões como os responsáveis pela origem de uma nova língua, o inglês, no qual é quase inexistente vestígios do dialeto celta. Para Culpeper, (2000, p. 1), o legado celta está predominantemente ligado aos nomes de cidades como *Dublin* e *Belfast*, nomes de rios como *Thames*, *Clyde* e *Avon*, bem como nomes de regiões como *Cumbria*, *Argyll* e *Devon*.

A origem e a evolução da língua inglesa aconteceram durante três períodos distintos, marcando uma história de 1.500 anos. De acordo com Schutz (2017), entre os séculos V e XI, a primeira forma da língua inglesa foi o “*Old English*” (inglês arcaico ou inglês antigo), também chamada de “*Anglo-Saxão*” ou “*Englisc*”, que significava “*Língua dos Anglos*”. Entre os séculos XI e XVI, o inglês desenvolveu-se para o “*Middle English*” (inglês médio), e, posteriormente, para o “*Modern English*” (inglês moderno), falado desde o século XVI.

Sobre a origem da língua inglesa, Baugh & Cable (2002, p. 45; tradução nossa).² Esclarecem que:

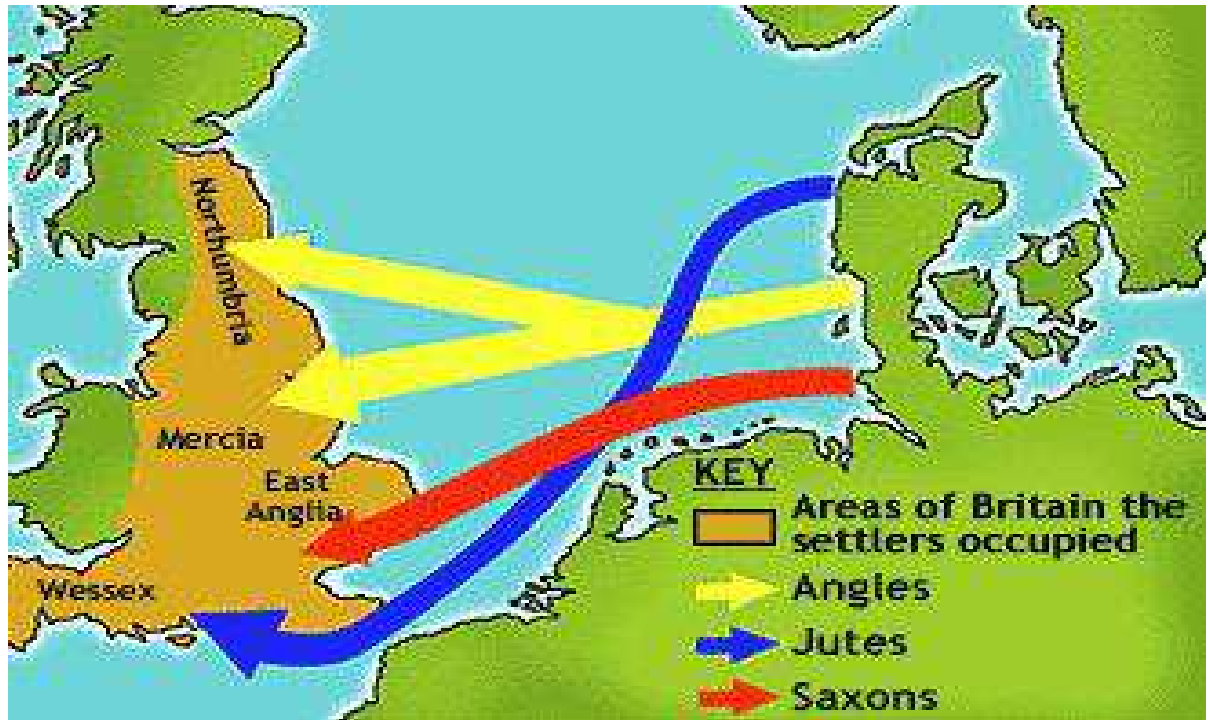
A língua inglesa de hoje é resultante da história dos dialetos falados pelas tribos germânicas que vieram para a Inglaterra. [...] É impossível dizer o quanto a língua dos anglos diferia da dos saxões ou da dos Jutes. Mesmo com as separações políticas e geográficas entre os mesmos.

O Inglês antigo consiste de uma variedade de quatro dialetos: O *Northumbrian*, falado no norte do rio *Humber*; o *Mercian*, falado na *Midlands* do *East Anglia* até a divisa de *Welsh*; o *Kentish*, usado no Sudeste e o *West Saxon*, falado no Sul e no Sudoeste.

¹ Jutes, Angles, Saxons, Frisians.

²The English language of today is the language that has resulted from the history of the dialects spoken by the Germanic tribes who came to England....It's impossible to say how much the speech of the Angles differed from that of the Saxons or that of the Jutes. The differences were certainly slight. Even these dialects had been subjected to several centuries of geographical and political separation in England, the differences were not great.

Figura 1 Mapa



Fonte: Suzanne Kemmer. Disponível em: <<http://www.ruf.rice.edu/~kemmer/Words/maps.html>> Acesso em 15 dez. 2018.

Seguindo o percurso histórico apresentado por Schutz (2017), a funcionalidade desses dialetos era apenas para descrever fatos concretos e estabelecer uma comunicação básica diária, de modo que a linguagem anglo-saxônica só passou a apresentar conceitos abstratos a partir da chegada do Cristianismo, quando o vocabulário greco-latino é introduzido em função do processo de conversão religiosa.

Baugh & Cable (2002) apresentam que no *Old English*, os finais de nomes, adjetivos e verbos apresentavam uma variedade de flexões. Os nomes tinham três gêneros (masculino, feminino e neutro), podendo ser flexionados em até cinco casos. Havia sete classes de verbos fortes (verbos como *sing*, *sang*, *sung*, chamados por terem o poder de indicar a mudança de tempo verbal a partir da mudança de vogal) e três classes de verbos fracos (verbos como *work*, *worked*, *worked*, que precisam do acréscimo e uma nova sílaba para a indicação do passado e do particípio passado), e suas terminações variavam de acordo com número, tempo, modo e pessoa. Os adjetivos podiam ter até onze formas. Os artigos definidos tinham três gêneros e cinco formas de singular e quatro formas de plural e a ordem das palavras era mais livre do que é hoje. Este período ficou conhecido como “o período das inflexões”.

No final do século VIII, a Inglaterra começou a sofrer os ataques dos *Vikings*. Estes povos oriundos dos países escandinavos, Noruega, Suécia e Dinamarca, que falavam o “*Old*

Norse”, língua ancestral do dinamarquês, estabeleceram-se na região por mais de 200 anos, inicialmente saqueando vilas e cidades e escravizando nativos. Para Schutz (2017), embora a língua nativa naturalmente tenha sofrido influência da língua dos invasores, devido à semelhança entre ambas, fica difícil determinar com precisão quais influências aconteceram. Sobre isto, Baugh & Cable (2002, p. 87; tradução nossa).³ Observam:

A semelhança entre o inglês antigo e a língua dos invasores escandinavos faz com que, no momento, seja muito difícil afirmar se uma determinada palavra em inglês moderno é uma palavra nativa ou emprestada. Muitas das palavras mais comuns das duas línguas eram idênticas e, se não tivéssemos literatura inglesa do período anterior às invasões dinamarquesas, não poderíamos identificar a origem escandinava de muitas palavras.

Desta forma, embora haja as dificuldades acima mencionadas, estudos destacam, por exemplo, que no inglês arcaico a combinação das consoantes (**sc**), era pronunciada pelos nativos como /ʃ/, enquanto que os escandinavos pronunciavam /sk/. O resultado disso é que no inglês moderno tem-se palavras como *fish*, *sheep*, *shape* e *dish* /fɪʃ/, /ʃi:p/, /ʃeɪp/ e /dɪʃ/ e outras de origem escandinavas como: *sky*, *skill* e *skin* /skai/, /skil/ e /skin/. Ainda mais, pode-se destacar a influência escandinava na pronúncia do (**g**) e (**k**) em palavras como *egg*, *get*, *give*, *kid* e *dike*, cujas pronúncias são /eg/, /get/, /gɪv/, /kɪd/ e /daɪk/.

Em 1066, os franceses ocuparam a Inglaterra após uma batalha sangrenta contra os anglo-saxões. Durante um período de dominação correspondente a 300 anos, a língua inglesa tomou outros rumos a partir da influência do dialeto conhecido como “*Norman French*” sobre a língua local, havendo um considerável enriquecimento da língua nativa no que diz respeito, sobretudo, ao seu vocabulário.

Este momento histórico marcou o período em que a língua inglesa é conhecida como “*Middle English*”. Sobre este novo momento da Língua Inglesa, C. L. Barbes (*apud* BRYSSON, 1991, p. 56; tradução nossa).⁴ Relata que, devido à falta de um status oficial e de um padrão cultural, havia muitas diferenças regionais de pronúncia e na escrita, além de haver muitas divergências na gramática e no vocabulário. Para ele, “[...] os textos escritos em “*Middle English*” dão a impressão de um caos dialetal”.

Muito embora a dominação normanda tenha durado um período correspondente a três séculos e a sua língua tenha contribuído muito para o enriquecimento do vocabulário da

³ The similarity between the Old English and the language of the Scandinavian invaders makes it at time very difficult whether a given word in Modern English is a native or a borrowed word. Many of the more common words of the two languages were identical, and if we had no English literature from the period before the Danish invasions we should be unable to say that many words were not Scandinavian origin.

⁴ ...“Early Middle English” texts give the impression of a chaos of dialects...”

língua nativa, o francês não conseguiu acabar com o uso da língua inglesa, O que favoreceu a língua inglesa foi o fato do dialeto normando ter sido falado apenas pelos nobres e pessoas das cidades.

Em um dado momento da história, no final da dominação francesa, Schutz (2017) diz que um sentimento nacionalista tomou conta dos habitantes das ilhas inglesas, de tal sorte que no final do século XV a língua nativa prevaleceu sobre a francesa, inclusive na escrita, e, sobre o latim, nos documentos oficiais.

Para os estudiosos, o período correspondente ao “*Middle English*” foi marcado pela diversidade de dialetos, diferenciando-se do “*Modern English*”, que caracterizou um período em que a língua inglesa começou a apresentar uma padronização e unificação.

Foi neste período que surgiu a imprensa e o sistema postal, responsáveis pela disseminação do inglês falado em Londres, que já era o centro social, político e econômico da Inglaterra. Segundo Schutz (2017): “A disponibilidade de materiais impressos também deu impulso à educação, trazendo o alfabetismo ao alcance da classe média”.

Este período também foi marcado por uma padronização na escrita e por mudanças na pronúncia. Vale salientar que as mudanças fonológicas não foram acompanhadas de reformas ortográficas, daí a língua inglesa moderna não apresentar correlação entre fala e escrita.

Outro aspecto importante na língua inglesa, entre os séculos XVI e XVII, foi o desenvolvimento de uma linguagem literária. Neste sentido, registra-se a considerável influência da criatividade do dramaturgo e poeta William Shakespeare (1564-1616), no que diz respeito ao uso do vocabulário já existente e à criação de novas palavras.

Aliado à literatura, o contato com outras partes do mundo, através do projeto colonialista britânico, foi importante para a consolidação e enriquecimento da língua inglesa. Assim, à medida que os ingleses levavam a sua língua para áreas remotas no mundo, traziam elementos linguísticos relacionados a vocabulário, que contribuíram para o enriquecimento de sua própria língua. Um exemplo que pode ser dado é a palavra *banana*, *coffee*, *lemonade*, etc. originárias do árabe.

Conclui-se aqui, portanto, que diante desse quadro de expansão, através do qual a língua inglesa influencia e sofre influência de outras línguas, e pelo fato da Inglaterra ter falado desde o início da era cristã até o século XIX diferentes formas do inglês (*Old English*, *Middle English* e *Modern English*), o Gaélico, o Latim e o *Norman French*, a língua inglesa não poderia deixar de apresentar fortes traços de hibridismo linguístico.

1.2 A globalização da língua Inglesa

Influenciada por fatores sociais múltiplos, a língua inglesa ultrapassou os limites da Inglaterra e espalhou-se pelo o planeta, de tal sorte que hoje, com o status de “língua global”, tem sido utilizada para os mais diversos propósitos no mundo inteiro, seja como primeira língua, como é o caso dos Estados Unidos da América, Grã-Bretanha e Canadá, seja como segunda língua em países como Gana, Nigéria, Singapura, Índia, dentre outros, ou como língua estrangeira, como acontece no resto do mundo, onde, embora não tenha o status oficial, está presente no cotidiano das pessoas, influenciando modas, costumes, produção artística e científica, a mídia e, conseqüentemente, o consumo.

Dois fatores são considerados predominantes para que esta língua adquirisse tanta importância. Primeiro a força da economia da Inglaterra nos séculos XVIII, XIX e XX alavancada pela Revolução Industrial e, conseqüentemente, a extensão do poder colonial britânico, que chegou a alcançar 20% das terras do planeta, e a expansão. Em segundo lugar, a influência do poderio político-militar, econômico e cultural dos EUA, sobretudo a partir da segunda guerra mundial, responsável pelo deslocamento do francês como língua predominante nas relações diplomáticas, elevando a língua inglesa a este grau de importância no mundo. Para Crystal (2017, p. 10), os Estados Unidos da América, hoje, são os grandes responsáveis pela disseminação e evolução da língua inglesa pelo mundo. Além disso, inclusive, o seu domínio político e econômico possibilita o controle da maneira como a linguagem pode se desenvolver.

De acordo com Grigoletto (s/d, s/p), o inglês é língua oficial em mais de setenta países, sendo utilizada como meio de comunicação em um ou mais setores: “[...] na administração governamental, no ensino, no sistema judiciário ou nos meios de comunicação de massa [...]”. Sobre a possibilidade de existência de uma língua global, o autor reconhece que há benefícios, porém chama a atenção para possíveis conseqüências negativas que poderão surgir:

[...] Talvez uma língua global faça surgir uma classe linguística monolíngue, que trate as outras línguas com desdém, talvez aqueles que dominem essa linguagem - e especialmente os que a têm como língua materna – tenham mais vantagens do que aqueles que não a possuem, mantendo assim, sob uma aparência linguística, o abismo entre ricos e pobres. Talvez a presença de uma linguagem global torne as pessoas preguiçosas em aprender outras línguas ou reduza suas oportunidades de fazê-lo. Talvez uma linguagem global apresse o desaparecimento de línguas

minoritárias, ou torne todas as outras línguas desnecessárias [...]” (CRYSTAL, 2017, p. 14-15; tradução nossa).⁵

Para explicar o porquê de uma determinada língua evoluir para a condição de língua global, Crystal (2017, p. 7), enfatiza que isso não se deve às propriedades intrínsecas da própria língua, ao tamanho do seu vocabulário, aspectos culturais, religião e muito menos à quantidade de pessoas que a fala. Para ele, os fatores determinantes são o poder econômico e militar de um determinado povo. Para exemplificar, Crystal (2017, p.7; tradução nossa).⁶

Mostra que:

O latim tornou-se uma língua internacional através do Império Romano, mas não porque os romanos eram mais numerosos do que os povos por eles subjugados, mas, simplesmente porque eles eram mais poderosos. Mesmo quando o Império Romano sucumbiu o latim permaneceu por um milênio como língua internacional da educação, devido o poder do catolicismo romano.

Para que uma determinada língua ocupe esse lugar de importância também é preciso que outras nações atribuam papéis e funções especiais a essa língua, seja proclamando-a como uma das línguas oficiais do país, seja dando-lhe prioridade no ensino local de línguas estrangeiras, como é a realidade da língua inglesa no Brasil, que tem a obrigatoriedade da inserção desta língua nos currículos das suas escolas.

No próximo capítulo explanarei sobre o histórico da língua inglesa no contexto escolar mundial, evidenciando aspectos importantes no processo de estabelecimento e transformações ocorridas no ensino desta língua nas escolas brasileiras, a partir das primeiras alianças entre Inglaterra e Brasil, no início do século XIX.

⁵ [...] Perhaps a global language will cultivate an elite of monolingual linguistic class, more complacent and dismissive in their attitudes towards other languages, perhaps those who have such a language as their dispose – and specially those who have it as a mother tongue – will be more able to think and work quickly in it, and to manipulate it on their own advantage of those who do not have it, thus maintaining in a linguistic guise the chasm between rich and poor. Perhaps the presence of a global language makes people lazy about learning other languages, or reduce their opportunities to do so. Perhaps a global language will hasten the disappearance of minority languages, or the ultimate threat – make all other languages unnecessary.

⁶ Latin became an international language throughout the Roman Empire, but this was not because Romans were more numerous than the peoples they subjugated. They were simple more powerful. And later, when Roman military power declined, Latin remained for a millennium as a international language of education, thanks for a different sort of power – the ecclesiastical power of Roman Catholicism.

2. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Diante da importância da língua inglesa no processo de comunicação entre nações, estima-se que, atualmente, mais 1,5 bilhões de pessoas no mundo tenham algum conhecimento de inglês e que dentre elas, 500 milhões sejam proficientes no seu uso. Outro dado importante é que o número de não nativos falantes, usuários desse idioma, ultrapassa o montante de falantes nativos. Neste contexto, o processo de aquisição desta língua tem acontecido por diferentes propósitos e de diferentes formas, dentre elas, a escola. Gestores educacionais, professores e as sociedades cada vez mais têm dado atenção à língua inglesa em função da necessidade de sua aquisição para uma melhor imersão no mundo globalizado e no campo profissional.

Neste capítulo, assim, abordaremos um pouco sobre a história do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil e no mundo.

2.1 Um breve histórico sobre o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras

No século XIX, poucas escolas tinham em seus programas o ensino de línguas estrangeiras, exceto aquelas que ofertavam cursos extras, opcionais, de línguas clássicas. No entanto, de acordo com Manavalan (2002), três fatores foram determinantes para o desenvolvimento do ensino de línguas a partir do referido século. O primeiro refere-se à integração de línguas estrangeiras no currículo do ensino secundário da época. O segundo fator está relacionado à expansão das relações comerciais internacionais, que exigia uma aprendizagem utilitária de línguas para atender às necessidades e interesses práticos. Sobre esta realidade Manavalan (2002, p. 50; tradução nossa).⁷ Expõe que:

Isso aconteceu a partir da metade do século XIX, quando as nações europeias estavam comercialmente mais próximas umas das outras e de países de outros continentes. Independentemente da falta de interesse em prol do ensino de línguas estrangeiras, por parte de escolas e universidades, o mercado utilitário existia e estava crescendo.

O terceiro fator importante para o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras, ainda segundo a autora, foi a existência, durante aquele século, de pessoas que, preocupadas

⁷ [...] It occurred from about the middle of the XIX century, as the European nations came into closer and more frequent commercial contact with each other and with countries throughout the world. In spite of the lack of the interest shown by the schools and universities toward the cause, the utilitarian market existed and was growing.

com essa questão, apresentavam novas ideias de como as línguas estrangeiras poderiam ser ensinadas de forma mais eficiente e mais fácil. No entanto, o desenvolvimento de métodos e abordagens em função do ensino de línguas estrangeiras se dá desde a idade média, obviamente com propósitos diferentes. Dentre esses métodos pode-se citar os mais conhecidos: *método de gramática e tradução*; *método direto*; *método áudio-lingual* e a *abordagem comunicativa*. Assim, para entendermos o porquê de tantos métodos e abordagens apresentaremos aqui uma breve visão histórica relacionada a cada um deles

O *Método de Gramática e Tradução* foi posto em prática a partir de 1450 em função do ensino do latim e do grego. Neste método, focado na análise gramatical da língua, o professor faz pouco uso da língua em estudo. Também conhecido como método tradicional, suas atividades se caracterizam pela tradução de textos e frases da língua alvo para a língua dos estudantes e pela memorização das regras gramaticais e listas de palavras. O propósito dele não é capacitar os alunos em função da fluência oral, mas fazer com que os estudantes sejam capazes de ler a literatura e escrever na língua alvo. Em virtude disso, tal método, que não exige que o professor domine a língua estrangeira que está ensinando. Ele consiste em uma tradução que por muitas vezes é considerada mecanizada.

Neste sentido, Leffa (*apud* Bohn, H.I; Vandressen 1988, p. 214) ressalta que a ênfase no método em questão:

[...] está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia ou de entonação. A maioria das atividades em sala de aula está no livro texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em sala de aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das falas.

Neste sentido, dominar a gramática de uma língua não garante uma competência linguística que permita uma efetiva comunicação, até mesmo porque a capacidade de dizer regras gramaticais é muito diferente da habilidade de falar e entender, ler e escrever. Como expressa Lado (1964, p. 4; tradução nossa).⁸ “Geralmente aqueles que sabem usar uma língua são incapazes de dizer suas regras, e aqueles que sabem suas regras podem não ser capazes de usá-las.”.

⁸ Often those who can use a language are unable to recite its rules, and those who recite its rules may be unable to use it.

Há quem afirme que o Método de Gramática e Tradução, porém, apesar de todas as críticas recebidas, ainda é muito usado, com adaptações e propósitos específicos.

Em 1890, em reação ao método de gramática e tradução, houve um movimento na Europa que enfatizava a aprendizagem de uma língua em situações significativas. Surge neste contexto o *Método Direto*, que diferentemente do método de gramática e tradução, exige o uso oral da língua estrangeira em estudo, evitando, o máximo possível, a língua materna do aluno. Para que a tradução não seja necessária, o método direto permite a associação visual e audiovisual entre palavras, frases e expressões idiomáticas. Outra característica importante desse método é a participação ativa do aluno, podendo interagir com o professor durante todo o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo do método é fazer com que o aluno aprenda a usar a língua alvo, através da repetição de exercícios orais e expressões corporais.

Como ressalta Lado (1964, p. 5; tradução nossa)⁹, o método direto supera os dois maiores erros do método de gramática e tradução, que foram a substituição do contato com a língua por recitação de regras, e a troca do uso da língua pela tradução. Segundo ele, a ideia central deste método está na associação de palavras e sentenças com o sentido através de dramatizações, demonstrações etc. Ainda mais, Lado afirma que o método direto assumiu que aprender uma língua estrangeira é a mesma coisa que aprender a língua nativa, o que significa que o aprendiz deve estar exposto a língua alvo. Lado (1954, p. 5; tradução nossa).¹⁰

Apesar das aulas serem centradas na oralidade, as habilidades de compreensão, leitura e escrita também podem ser integradas. As regras gramaticais são apreendidas e aperfeiçoadas ao longo do tempo.

Visando um ensino de língua estrangeira fundamentado na oralidade, em 1940 surgiu o *Método Áudio-Lingual*. Neste método, o professor é tido como modelo a ser seguido. O processo de aquisição da língua se dá através da repetição, revisão e memorização dos conteúdos e a pronúncia é ensinada a partir do primeiro momento, na tentativa de que o aluno fale de forma semelhante a um nativo de língua inglesa.

Conforme apontado acima, a maioria desses métodos tem como objetivo tornar os alunos capazes de se comunicarem oralmente na língua alvo. No entanto, para isso, como afirma Hymes (1971, *apud* Larsen-Freeman, 2000, p. 121), é necessário que o usuário da língua saiba

⁹ The direct method overcame the two major faults of the grammar-translation methods by substituting language contact for grammar recitation, and language use for translation. The central idea of the direct method is the association of words and sentences with their meaning through demonstration dramatization, pointing, etc.

¹⁰ The direct method assumed that learning a foreign language is the same as learning the mother tongue, that is, that exposing the student directly to the foreign languages impresses it perfectly upon his mind.

quando, como e o que dizer para alguém, demonstrando, assim, uma competência comunicativa que vai além de sua competência linguística.

Neste sentido, no final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, houve mudanças em função de uma nova abordagem de ensino de língua estrangeira. Uma abordagem que deveria ser fundamentada no desenvolvimento de uma competência comunicativa, seja para falar, ouvir, escrever ou fazer-se entendido, visto a importância que uma língua estrangeira tem no dia a dia, em nosso caso a língua inglesa. Desta forma, desenvolveu-se, a ***Abordagem Comunicativa***.

Os métodos comunicativos caracterizam-se por serem focados no sentido, no significado e na interação entre sujeitos. A aprendizagem baseia-se em atividades relevantes de interesse ou necessidade do aluno, para que ele aprenda a usar a língua estrangeira nas suas interações. De acordo com Larsen-Freeman (2000, p. 121; tradução nossa).¹¹

O Ensino da Linguagem Comunicativa visa, em geral, aplicar a perspectiva teórica da Abordagem Comunicativa, fazendo da competência comunicativa o objetivo do ensino da língua e reconhecendo a interdependência da linguagem e da comunicação.

O Método Comunicativo ou Abordagem Comunicativa enfatiza a interação como meio de ensino e como objetivo final. Os resultados, obviamente, dependem de como os seus princípios são interpretados e aplicados em sala de aula. Tais princípios caracterizam-se pela ênfase em aprender a se comunicar por meio da interação na língua-alvo: introdução de textos e discursos autênticos para a situação de aprendizagem; possibilidade dos alunos se concentrarem na linguagem e no próprio processo de aprendizagem; pela importância dada às experiências pessoais do aluno como elementos que contribuem para a aprendizagem em sala de aula e pela tentativa de ligar a aprendizagem de línguas em sala de aula a atividades de linguagem fora da sala de aula. Sob esta ótica, toda prática de ensino que ajude os alunos a desenvolverem a sua competência comunicativa em um contexto autêntico é considerada positivamente aceitável.

As atividades de sala de aula, no entanto, não excluem estudos voltados para a aprendizagem e uso dos aspectos gramaticais da língua em estudo. Neste caso, vale salientar a importância de o professor ser detentor de conhecimentos relativos à fonologia da língua em destaque, visto que os aspectos gramaticais estão intrinsecamente ligados à pronúncia.

¹¹Communicative Language Teaching aims broadly to apply the theoretical perspective of Communicative Approach by making communicative competence the goal of language teaching and by acknowledging the interdependence of language and communication.

Não se quer defender aqui que os aprendizes devam buscar uma pronúncia própria dos falantes nativos daquela língua. Entende-se que, conhecendo a sua fonologia e sabendo usá-la em função do processo de comunicação, pode-se minimizar problemas advindos da interferência da nossa língua materna e, conseqüentemente, obter melhores resultados na comunicação.

2.2 A língua inglesa no Brasil

Registros históricos apontam que a relação do Brasil com a língua inglesa começa no século XVI, com a chegada do inglês William Hawkins (1560-1613), que procurava estabelecer relações comerciais neste território. Tais relações foram fortalecidas por volta de 1808, com a chegada de D. João VI, de Portugal. O Príncipe Regente também foi responsável pela inserção do ensino de língua inglesa no ensino público do Brasil.

Em 1837, com a fundação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, as línguas francesa e inglesa foram introduzidas oficialmente no currículo escolar, visando, inicialmente, à capacitação oral de profissionais brasileiros em função do mercado de trabalho, através das relações comerciais com países estrangeiros, sobretudo com a Inglaterra. Com a proclamação da República em 1889, a língua inglesa tornou-se opcional. Contudo, no final do século XIX, esta língua passou a ser obrigatória em algumas séries.

Muitos anos depois, mais precisamente em 1930, década marcada pelo início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Os Estados Unidos e a Inglaterra vieram ao Brasil como um importante aliado. Neste sentido, as relações entre os países se estreitaram ainda mais, amigável e economicamente, de modo que em 1935 uma parceria entre a escola Paulista de Letras e o Consulado Britânico foi estabelecida e o resultado dessa união foi a criação da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa.

O ano de 1938 marcou a fundação do Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, mais tarde chamado de União Cultural Brasil-Estados Unidos. No Governo de Getúlio Vargas, assim como o latim e o francês, o inglês era matéria do ginásio, nível escolar que corresponde ao ensino médio.

Com a aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação e da Lei n ° 9,394, em dezembro de 1996, a atual LDB – Lei de Diretrizes de Base passa a apresentar novos recursos e um grande número de medidas muda, consideravelmente, a educação no Brasil. Esta lei define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição, e se inspira nos princípios de liberdade e solidariedade humana, com o

propósito de compreender os direitos e responsabilidades individuais e coletivos, respeitando a dignidade e as liberdades essenciais aos seres humanos, na busca de uma unidade nacional e solidariedade internacional.

Ademais, a LDB visa à preparação dos indivíduos e da sociedade para dominar os recursos científicos e tecnológicos que permitam o bem-estar comum. Os princípios, no sentido de proteger, disseminar e ampliar o patrimônio cultural, condenando qualquer tratamento desigual resultante de crenças filosóficas, políticas ou religiosas, classe social ou preconceitos raciais também estão previstos nessa Lei.

Também estão previstas a descentralização e a autonomia das escolas e universidades para a elaboração e implementação de suas propostas pedagógicas e gestão de seu pessoal, materiais e recursos financeiros. A LDB estipula ainda que a União, os Estados e os Municípios devem organizar os seus sistemas escolares de forma colaborativa e determinar as responsabilidades administrativas (BRASIL, 1996). Neste contexto, o ensino de línguas estrangeiras modernas passou a ocupar objetivamente um lugar importante na formação cidadã dos indivíduos envolvidos no processo educacional, permitindo a interação dos alunos de diferentes culturas, de modo a se incluírem no mundo globalizado.

Desta forma, de acordo com a BNCC, torna-se obrigatório, no currículo do Ensino Fundamental, o ensino de língua inglesa a partir do sexto ano. “A norma passa a valer em 2019, e reforça a necessidade de pensar a língua como estratégia frente ao mundo globalizado que vivemos e que as crianças de hoje viverão no futuro”. (MOLINA, 2017, s/p).

Em 2017, além da Reforma do Ensino Médio, o país passou por outro marco importante no campo da educação: a aprovação e homologação da terceira versão da **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**, pelo Ministério da Educação – MEC, voltada para as etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental, que deverá ser implementada a partir de 2019. Este documento trata de um conjunto de orientações que nortearão as equipes pedagógicas na construção dos currículos de cada localidade e deve ser seguido pelas esferas da educação pública e privada. A sua criação está prevista desde a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, e sua necessidade foi reforçada pela Lei de Diretrizes de Base, em 1996, porém, apenas em 2014 a sua criação foi posta como meta pelo Plano Nacional de Educação – PNE. No que se refere ao ensino de língua inglesa, a BNCC ressalta que:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode propiciar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação,

contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimento e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017, p. 239).

Nesta perspectiva, torna-se essencial a capacitação dos professores, para que, aliada a outras questões que envolvem o ensino de línguas estrangeiras, resultados mais efetivos na preparação dos alunos para a sua imersão no mundo globalizado sejam possíveis.

Para o componente Língua Inglesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC está organizada por eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural) unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, conforme a seguir

- O **eixo oralidade** prevê “práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor” (BRASIL, 2017, p.241). Articulando os conhecimentos prévios dos alunos em sua língua materna e/ou outras línguas.
- O **eixo leitura** foca a prática de leitura de textos em língua inglesa, pertencentes aos mais variados gêneros e presentes em diferentes suportes e esferas de circulação.
- O **eixo escrita** envolve práticas de produções de textos em língua inglesa, que dialoguem com o cotidiano dos alunos e estabeleçam relações com os seus conhecimentos prévios em sua língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa. Nestas atividades, há a mediação do professor ou colegas.
- Com base nos usos de linguagem trabalhados nos outros eixos, o **eixo conhecimento linguístico** envolve práticas de análise linguística sobre o funcionamento da língua. Neste eixo se dá o estudo do léxico e da gramática.
- O quarto eixo está relacionado à **dimensão intercultural**. Neste eixo pretende-se promover o conhecimento, reflexões relacionadas à diversidade cultural dos alunos e de outros povos, de modo que favoreça o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

Percebe-se que para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental é relevante a ideia de “interculturalidade” e de língua “desterritorializada”, devido ao seu status de língua franca e aos seus usos nos mais diversos canais de comunicação, inclusive digital.

No tocante ao Ensino Médio, a Língua Inglesa, devido a sua multiplicidade de usos e funções no contexto mundial contemporâneo, passa a ser matéria obrigatória de acordo com a BNCC (BRASIL, 2007, p. 476):

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues¹² e multiculturais¹³ no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais.

Logo, no Ensino Médio, os estudantes podem expandir seus repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais, desenvolvendo uma maior consciência e reflexão críticas das sociedades contemporâneas. Diferentemente do ensino tradicional, até então presente nas escolas brasileiras, nas situações de aprendizagem da língua inglesa:

Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/ invenção e repertório (BRASIL, 2017, p. 476).

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social (BRASIL, 2017, p. 477).

Nesse novo contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa, os estudantes têm a oportunidade de ampliar a sua capacidade discursiva e de refletir em diferentes áreas do conhecimento. Torna-se, portanto, ainda mais importante, que o ensino de aspectos fonológicos esteja cada vez mais presente nas aulas de língua inglesa, para que haja uma melhor compreensão e uso desta língua em contextos orais, conforme se verá adiante.

¹² Os grupos multilíngues são formados por indivíduos que conhecem e usam diferentes idiomas, sobretudo em função da globalização e da abertura cultural.

¹³ Os grupos multiculturais convivem pacificamente com várias culturas no seu ambiente. O multiculturalismo, assim como o multilinguismo, está diretamente relacionado com a globalização e as sociedades pós-modernas.

3. O ENSINO DE PRONÚNCIA

As atividades linguísticas que envolvem a produção e a compreensão oral estão intrinsecamente ligadas à pronúncia, que é o uso do sistema de sons de uma língua. Nestas atividades, portanto, estão envolvidos os fonemas¹⁴ (consoante, vogais e ditongos), seus alofones¹⁵, entonação, acentuação, ritmo, sílabas, etc. No entanto, cada língua possui o seu próprio sistema de pronúncia, que é diferente de qualquer outra língua, mesmo que elas tenham um tronco comum e apresentem similaridades. Desta forma, no processo de aquisição de uma língua estrangeira qualquer, o aprendiz precisa desenvolver novos hábitos de fala que favoreçam a sua capacidade de entender e de se fazer entendido quando no uso da língua alvo em contextos de fala, daí o ensino de fonética¹⁶ e fonologia¹⁷ ser fundamental para que o aprendiz, inclusive, sofra menos interferência da sua própria língua.

Neste capítulo, trataremos sobre este assunto, com o objetivo de trazer contribuições para o ensino de língua inglesa nas regiões atendidas pelo Curso de Letras Língua Inglesa do CFP/UFCG, à medida que podemos despertar nos alunos deste Curso, a importância de inclusão do ensino de pronúncia, quando estiverem exercendo a profissão de professores de língua inglesa.

3.1 Intersecções do sistema sonoro da língua inglesa com outras áreas da linguística

Nas escolas, o ensino do inglês como língua estrangeira ainda tem dispensado maiores atenções aos estudos ligados à gramática, escrita e tradução, de modo que as questões relativas à pronúncia têm historicamente ocupado uma condição de menor prestígio. Sendo assim, Kelly (1969 *apud* CELCE-MURCIA, 2007, p. 2; tradução nossa).¹⁸, defende que a fonologia sempre foi “a Cinderela do ensino de línguas estrangeiras”. Ele afirma ainda que esta realidade deve-se ao fato da maioria dos filologistas e linguistas ocidentais ter estudado a gramática e o vocabulário muito mais do que a pronúncia.

¹⁴ O fonema é a menor unidade de som de uma língua. Caracteriza-se por ser significativo, pois é capaz de distinguir uma palavra de outra como acontece em: Pin, bin, tin, din, fin, sin, thin, kin, chin, gin, shin, win- / p, b, t, d, f, s, θ, k, tʃ, dʒ e w /.

¹⁵ Alofones são as diferentes formas de se pronunciar um mesmo fonema. Caracterizam-se por não serem significativos, portanto, não são distintivos. Um exemplo é o [p^h] aspirado (como na palavra pin) e o [p] (em spin, que é menos aspirado). Ambos são alofones do fonema / p / da língua inglesa.

¹⁶ Fonética é a ciência que estuda e investiga todos os acontecimentos de fala de qualquer língua.

¹⁷ Fonologia é o estudo das unidades sonoras distintivas de uma linguagem, os padrões que elas formam e as regras que regulam seu uso. Estuda os sons e a estrutura da sílaba.

¹⁸ [...] Kelly (1969) dubs pronunciation the “Cinderella” area of foreign language teaching. He shows that Western philologists and linguists have studied grammar and vocabulary much longer than pronunciation.

Neste sentido, OLIVEIRA, (2015, p. 131) comenta que:

A história do ensino de línguas estrangeiras nos mostra que a fala nem sempre teve lugar na sala de aula. O método de gramática e tradução, por exemplo, lhe nega esse espaço, diferentemente do que fazem o método direto e a abordagem comunicativa. Ainda há, no Brasil, muitas escolas, colégios e faculdades que lançam mão do método de gramática e tradução. Entretanto, é seguro afirmar que todos os institutos de idiomas em nosso país incluem o desenvolvimento da fala dos seus alunos não apenas na lista de suas prioridades, mas também nos seus anúncios publicitários.

Embora o seu texto refira-se ao ensino de língua portuguesa, Cagliari (1995, p. 86), assevera que ensinar somente gramática e vocabulário é um desastre, já que, se a função da escola é ensinar como a língua funciona, é, pois, imprescindível o ensino de fonética e fonologia. Para ele, há técnicas fonológicas que, além de contribuírem para que os professores promovam a motivação de seus alunos, elas ensinam certos fenômenos da língua em sua pragmática, inclusive relacionado à sua gramática.

Na língua inglesa, por exemplo, como já mencionamos anteriormente, podemos citar o (S) final, que exerce diferentes funções gramaticais e a sua pronúncia depende do contexto fonológico em que se apresenta. No entender de Cagliari (1995, p. 30):

As técnicas de análise fonológica, aliadas a uma boa descrição fonética, permitem não só entender de fato o que acontece com os problemas de fala e escrita, como permitem ainda a elaboração de atividades que facilitem o processo de aprendizagem por parte dos alunos, que passarão a receber uma explicação melhor de como a fala, a escrita, a leitura e a língua funcionam.

Percebe-se aqui a importância de um modelo de ensino no qual as habilidades não sejam abordadas de forma dissociada umas das outras, o que requer, obviamente, que o ensino de pronúncia receba um maior destaque nas aulas de línguas, para que o desempenho dos alunos nas atividades que envolvem o *ouvir e entender, a fala, a leitura e/ou a escrita* seja mais efetivo.

Conforme ressaltado no capítulo anterior, várias metodologias foram desenvolvidas e aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras ao logo dos anos, obedecendo a necessidades, interesses ou ideologias. Quanto ao método tradicional ou método de gramática e tradução através do qual, como explica Celce-Murcia (2007, p. 3; tradução nossa).¹⁹ Observa que:

¹⁹ The teaching of pronunciation is largely irrelevant. In such method, Grammar or text comprehension is taught through the medium of the learner's native language, and oral communication in the target language is not a primary instructional objective.

[...] O ensino de pronúncia é extremamente irrelevante. Neste método a compreensão de gramática ou texto é através da língua nativa do aprendiz, e a comunicação oral na língua alvo não é o objetivo principal.

Em função do ensino de pronúncia no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, alguns foneticistas trouxeram as primeiras contribuições linguísticas e analíticas através do *Reform Movement* (Movimento de Reforma), no ensino de línguas, que emergiu no final do século XIX, influenciado por foneticistas, que na Europa, em 1886 criaram a *Associação Internacional de Fonética* e desenvolveram o *Alfabeto Fonético Internacional - AFI ou IPA*.

Tabela 1 *The International Phonetic Alphabet - IPA*

CONSONANTS (PULMONIC) © 2015 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			r					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

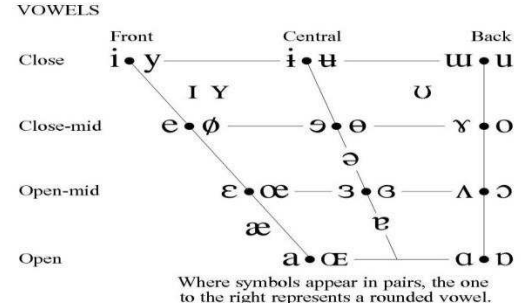
Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ Bilabial	◌ Bilabial	◌ Examples:
Dental	◌ Dental/alveolar	◌ Bilabial
! (Post)alveolar	◌ Palatal	◌ Dental/alveolar
≠ Palatoalveolar	◌ Velar	◌ Velar
Alveolar lateral	◌ Uvular	◌ Alveolar fricative

OTHER SYMBOLS

◌ Voiceless labial-velar fricative	◌ Alveolo-palatal fricatives
◌ Voiced labial-velar approximant	◌ Voiced alveolar lateral flap
◌ Voiced labial-palatal approximant	◌ Simultaneous ʃ and x
◌ Voiceless epiglottal fricative	Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
◌ Voiced epiglottal fricative	
◌ Epiglottal plosive	

DIACRITICS Some diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. **ᵻ**

◌ Voiceless	ᵰ ᵱ	◌ Breathy voiced	ᵇ ᵃ	◌ Dental	ᵀ ᵎ
◌ Voiced	ᵑ ᵒ	◌ Creaky voiced	ᵇ ᵃ	◌ Apical	ᵀ ᵎ
◌ Aspirated	ᵀ ᵎ	◌ Linguolabial	ᵀ ᵎ	◌ Laminal	ᵀ ᵎ
◌ More rounded	ᵑ	◌ Labialized	ᵀᵂ ᵎᵂ	◌ Nasalized	ᵇ̃
◌ Less rounded	ᵑ	◌ Palatalized	ᵀʲ ᵎʲ	◌ Nasal release	ᵎⁿ
◌ Advanced	ᵇ̟	◌ Velarized	ᵀˠ ᵎˠ	◌ Lateral release	ᵎˡ
◌ Retracted	ᵇ̠	◌ Pharyngealized	ᵀˤ ᵎˤ	◌ No audible release	ᵎ̚
◌ Centralized	ᵇ̞	◌ Velarized or pharyngealized	ᵀ̤		
◌ Mid-centralized	ᵇ̟̞	◌ Raised	ᵇ̟̞ (ɹ̟̞ = voiced alveolar fricative)		
◌ Syllabic	ᵇ̥	◌ Lowered	ᵇ̟̞ (β̟̞ = voiced bilabial approximant)		
◌ Non-syllabic	ᵇ̥	◌ Advanced Tongue Root	ᵇ̟̞̟̞		
◌ Rhoticity	ᵇ̟̞̟̞	◌ Retracted Tongue Root	ᵇ̟̞̠̠̠		



SUPRASEGMENTALS

◌ Primary stress	ˈ	◌ Secondary stress	ˌ
◌ Long	ː	◌ Half-long	ˑ
◌ Extra-short	ˑ̟		
◌ Minor (foot) group	 		
◌ Major (intonation) group	 		
◌ Syllable break	·		
◌ Linking (absence of a break)	◌		

TONES AND WORD ACCENTS

LEVEL	CONTOUR
◌ Extra high	ᵉ̥ or ᵉ̥ or ᵉ̥ Rising
◌ High	ᵉ̇ or ᵉ̇ Falling
◌ Mid	ᵉ̈ or ᵉ̈ High rising
◌ Low	ᵉ̉ or ᵉ̉ Low rising
◌ Extra low	ᵉ̊ or ᵉ̊ Rising-falling
◌ Downstep	ᵉ̋ or ᵉ̋ Global rise
◌ Upstep	ᵉ̌ or ᵉ̌ Global fall

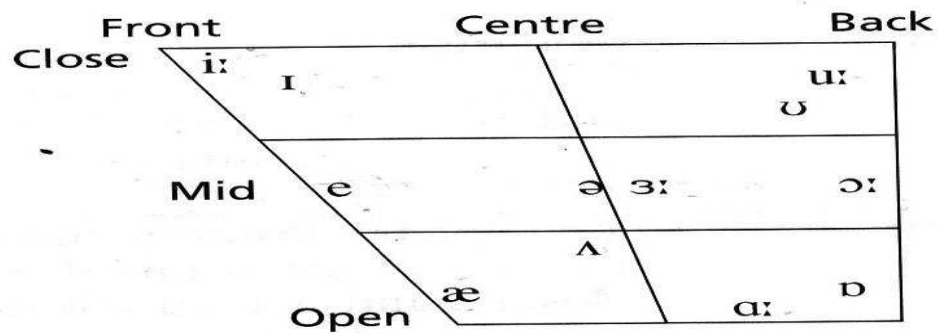
Fonte: (LADEFOGED & JOHNSON, 2010, p.2).

Tabela 2 English Consonant Phonemes

		Place of articulation							
		Front → Back							
		bilabial	labio-dental	dental	alveolar	palato-alveolar	palatal	velar	glottal
Manner of articulation	plosive	p b			t d			k g	
	affricate					tʃ dʒ			
	fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ			h
	nasal	m			n			ŋ	
	lateral				l				
	approximant	(w)				r	j	w	

Fonte: (UNDERHILL, 1994, p. 8).

Tabela 3 Table of English Vowel Sounds



Fonte: (UNDERHILL, 1994, p. 8).

Tabela 4 English diphthong sounds

aɪ	
ɔɪ	
eɪ	Iə
aʊ	ʊə
əʊ	eə

Fonte: (UNDERHILL, 1994, p. 22).

Este sistema de notação fonética com 107 letras, que indicam os sons básicos, somadas a 52 sinais diacríticos, que demonstram detalhes na produção de alguns sons, e ainda quatro marcas de prosódia pertencentes à fonética suprasegmental, que explicitam características como velocidade da fala, acento tônico, tom, etc., foi criado visando uma padronização nas transcrições de dados de idiomas distintos. Para Celce-Murcia, (2001, p. 3; tradução nossa).²⁰:

Este alfabeto resultou no estabelecimento da fonética como ciência dedicada a descrever e analisar os sistemas sonoros das línguas. Um alfabeto fonético tornou possível representar os sons de qualquer língua porque, primeiramente, havia uma consistente relação entre símbolos escritos e sons que eles representam.

Embora a existência desse alfabeto fonético remonte a dois séculos atrás, e mesmo com o surgimento de novos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, o ensino de pronúncia nas aulas de línguas, apenas na graduação é que é que os estudantes de língua inglesa têm a oportunidade de constatar a relação entre os símbolos fonéticos e os sons que eles representam, isso porque durante todo o meu processo de aprendizagem de língua estrangeira, até chegar a graduação, o método de gramática e tradução foi predominante.

Além de aspectos fonológicos relativos à pronúncia, especificamente, deparei-me com problemas de entonação e acentuação, por exemplo. Tais problemas são existentes em virtude do desconhecimento das regras fonológicas da língua inglesa, e, sobretudo, pela interferência do português, já que, como se sabe, a maior fonte de interferência no processo ensino aprendizagem de uma língua estrangeira é a língua nativa do aprendiz, de tal forma que eles podem criar uma nova forma de língua baseada na sua e na estrangeira em estudo. Esta forma é denominada de “*interlíngua*”. Para Oliveira (2015, p. 224 e 132, respectivamente; grifo nosso):

O professor precisa ter consciência disso para diminuir o sentimento de frustração se, por exemplo, alguns dos seus alunos construírem orações interrogativas com o verbo *do* auxiliando o verbo modal *can*. Talvez esse seja um estágio da sua interlíngua a ser superado após algum tempo de estudo e de exposição à língua inglesa.

Tal processo envolve o aprimoramento da pronúncia das palavras na fala encadeada e o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, de micro-habilidades, da precisão gramatical e da fluência. Podemos perceber que não se trata de um processo simples. Exatamente por essa razão os aprendizes que não

²⁰ This alphabet resulted from the establishment of phonetics as a science dedicated to describing and analyzing the sound systems of languages. A phonetic alphabet made it possible to accurately represent the sounds of any language because, for the first time, there was a consistent one-to-one relationship between written symbol and the sound it represented.

são autodidatas (ou seja, quase todos os aprendizes) precisam da ajuda do professor para desenvolverem a fala de maneira eficaz e consistente. O papel do professor nesse processo é essencial, principalmente nos níveis iniciantes de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2015, p.132 e 224; grifo nosso).

A interferência da primeira língua na aprendizagem da segunda é inevitável, isso porque os aprendizes já estão contaminados pela competência comunicativa da sua língua materna, de tal sorte que “[...] conscientes ou inconscientes recorrem aos seus conhecimentos fonológicos, sintáticos e semânticos para realizarem enunciados em inglês[...].” (OLIVEIRA, 2015, p. 225). Vale observar que este fenômeno de transferência linguística acaba por provocar problemas na pronúncia, na construção gramatical e no uso das palavras.

Considerando que o ensino tradicional de língua inglesa ainda predomina em escolas, é que me disponho a discutir neste trabalho acerca de alguns aspectos linguísticos, cujo ensino deve estar imbricado com o ensino da fonética e da fonologia, com maior ênfase para a relação do sistema sonoro da língua em questão com a sua gramática.

Entende-se que, se alguém está interessado em aprender outra língua é porque, teoricamente, está interessado em comunicar-se através dela. De acordo com O’Connor (1998, p.; tradução nossa), milhões de estudantes querem aprender inglês, uns apenas com o intuito de ler e escrever e outros para falarem de maneira que sejam entendidos, tanto pelos colegas quanto por falantes nativos.²¹

Embora os aprendizes não nativos recebam uma extensiva instrução gramatical nos estágios iniciais de seus estudos, os aspectos fonológicos ligados à gramática da língua inglesa normalmente são deixados de lado. Essa lacuna pode afetar outras áreas de proficiência, tais como o *listening*, *speaking* e *writing*. Daí, Oliveira (2015, p. 132) afirma enfaticamente que é importante que o professor compreenda que a habilidade de fala deve ser “vista como uma habilidade que os alunos precisam desenvolver para serem usuários competentes da língua e que ela depende do desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos, incluindo, aqui, o aprimoramento da pronúncia”.

3.2 A relação do sistema sonoro da língua inglesa com a habilidade de escutar e entender os seus falantes

²¹ Millions of foreign students want to learn English as well as they can; for some it is a matter of reading and writing [...]. But many students want to be able to speak it well, with a pronunciation that can be easily understood by both their fellow-students and by English people [...].²¹.

Para ouvir uma língua qualquer, deve-se perceber e segmentar o que é dito, para que se compreenda o que está sendo pronunciado. No nível da palavra, por exemplo, é necessário distinguir-se itens lexicais, que apesar de terem formas e sentidos diferentes, parecem soar semelhantes.

Neste sentido, para Celce-Murcia (2017, p. 222), todas as confusões apresentadas são influenciadas pelo sistema sonoro da língua em questão. Assim, palavras com sufixos ou prefixos diferentes em um mesmo radical como – *discriminating* e *discriminatory* / **dɪskrɪmɪˈneɪtɪŋ** / e / **dɪˈskrɪmɪneɪtəri** / - **consumption** e **assumption**, / **kəmˈsʌmpʃn** / e / **əˈsʌmpʃn** / ou palavras que se diferenciam apenas em um som vocálico ou consonantal – **cost** / **kɒst** / e **coast** / **kəʊst** /, **think** / **θɪŋk** / e **sink** / **sɪŋk** /, ou ainda palavras que mudam de classe gramatical em virtude da posição da sílaba tônica – **present** / **ˈpreznt** / e **present** / **priˈzent** /, podem confundir o ouvinte, inclusive se ele for nativo. O ouvinte para uma boa compreensão, sobretudo o não nativo, além da necessidade de conhecer o sistema sonoro da língua estrangeira, precisa também superar lacunas relacionadas à cultura, gramática e vocabulário.

Da mesma forma que acontece no nível da palavra, os problemas relacionados à compreensão auditiva estão presentes no nível da frase. Assim, erros na percepção podem acontecer em frases como: **more stuff and barrel** / **mɔː stʌfən ˈbærəl** / e **down the reed** / **daʊn ðə riːd** /, que podem ser entendidas como **lock, stock and barrel** / **lɒkstɒkən ˈbærəl** / e **Donna Reed** / **dɒnə riːd** /, respectivamente.

Diante dessa importante intersecção entre pronúncia e compreensão auditiva, é relevante que o aprendiz de língua estrangeira, no nosso caso a língua inglesa, supere as lacunas relacionadas a aspectos linguísticos, como o sistema sonoro da língua, à entonação, acentuação, gramática, vocabulário e as diferentes formas de como esta língua é trabalhada nos diferentes contextos reais de fala. O professor, neste caso, além de ensinar os aspectos linguísticos acima mencionados, deve desenvolver atividades através das quais os alunos possam exercitar a capacidade de ouvir e entender.

Para Celce-Murcia (1995, p. 224), um método clássico para ajudar os alunos a superarem esses problemas é a realização de atividades com “*dictation*”, onde o professor ler um texto, dividindo a leitura em grupos de sentenças lógicas, em uma velocidade normal de fala, pausando ao final de cada grupo para permitir que os alunos escrevam o que escutam. Depois disso o professor deve explicar os erros específicos apresentados pelos alunos. Trabalhar com música em sala de aula também pode trazer bons resultados. Aqui os alunos tanto podem falar quanto escrever o que escutam.

Já que os livros não falam, como diz O'connor (1975) o professor deve incentivar os seus alunos a ouvirem a língua também no contexto fora da sala, indicando músicas, séries, filmes, documentários, etc. Para este foneticista, os aprendizes não devem escutar apenas com o intuito de entender o sentido das palavras que estão sendo pronunciadas, mas também, é muito importante que as escutem simplesmente como sons.

Escolha um som da língua inglesa de cada vez, pode ser o *-t*. Concentre-se para captar suas características cada vez que ele for dito. Se ele também for um som da sua língua, veja o que os diferenciam; e quando você achar que conseguiu, produza-o em voz alta em algumas das palavras que você ouviu (O'CONNOR, 1975, p. 4; tradução nossa).²²

Esta observação se dá em virtude de muitas vezes os aprendizes de língua estrangeira deixarem de praticar a pronúncia de uma determinada palavra em voz alta, por achar que já domina a sua pronúncia. É preciso que se entenda que não adianta praticar pronúncias silenciosamente; a produção de sons de uma língua estrangeira requer mudanças de hábitos no que diz respeito ao uso dos órgãos da fala.

3.3 A relação do sistema sonoro da língua Inglesa com a ortografia

Letras e sons nunca devem ser confundidos. Na língua inglesa as letras não facilitam que se pronuncie sons ou palavras que não se conhece, mesmo porque nem sempre é fácil saber quais sons as letras representam. O'connor (1975) nos mostra que nas palavras *city*, *busy*, *women*, *pretty* e *village* / `sɪtɪ /, / ˈbɪzɪ /, / ˈwɪmɪn /, / ˈprɪtɪ /, / ˈvɪlɪdʒ / as letras (*i*, *y*, *u*, *o*, *e*, e *a*) representam o mesmo som vocálico que ocorre em *sit* - / sɪt /. Em *banana*, *bather*, *man* e *many*, / bəˈnɑ:nə /, / ˈbeɪðə /, / mæn /, / ˈmeni /, a letra (*a*), como demonstrada, representa cinco sons vocálicos diferentes.

A compreensão da correspondência entre o sistema sonoro da língua inglesa e a sua ortografia é importante para que os professores possam ensinar aos seus alunos, por exemplo, como prever a pronúncia de uma dada palavra desconhecida, que está escrita ou como chegar a uma escrita plausível de uma palavra para eles pronunciada. Tais problemas podem estar relacionados à interferência da língua materna dos aprendizes, e cada situação apresentada

²² Take one of the English sound at a time, it might be the English *-t*, and listen for it each time it comes; concentrate on catching it, on picking it out, on hearing what it sounds like. Don't just satisfied to hear it vaguely, as if it were a sound of your own language; try and pick out the Englishness of it, what makes it different from the nearest sound in your language. And when you think you have got it, then say it in some of the words you have heard, and say it *aloud*.

requer mudanças especiais no ensino da escrita, leitura e pronúncia (CELCE-MURCIA, 2015).

É comum escutar que a língua inglesa tem cinco sons vocálicos (*a, e, i, o, e u*), e que o emprego do artigo indefinido “*a*” ou “*an*” depende de como começa a escrita da palavra seguinte. Na verdade, segundo o seu alfabeto fonético, esta língua possui 12 vogais, incluindo os ditongos, e o emprego do artigo indefinido depende se a palavra seguinte começa com um som surdo ou sonoro. A explicação, portanto, está na fonologia e não na ortografia. Desta forma, é importante que o professor, além da pronúncia das letras, apresente e pratique com os seus alunos a pronúncia do alfabeto fonético da língua em questão.

Outros casos que podem ser citados, envolvendo a ortografia e a pronúncia, são as sequências de duas letras iniciais distintas em uma dada palavra, mas que apenas uma das letras é pronunciada. Nestas situações, de acordo com Celce-Murcia (2007, p. 280-281), duas explicações são possíveis. A primeira refere-se aos sons que desapareceram ao longo da história. São as mudanças históricas. A segunda possível explicação refere-se às palavras tomadas por empréstimos de outras línguas. Neste caso, os encontros consonantais existem nas línguas de origem, porém não existem no inventário da língua inglesa, de modo que sofrem variações para se adequarem a pronúncia desta língua. Para ilustrarmos, apresentamos os seguintes exemplos:

- (K) inicial antes de (n) : / *n* / como em *knock* - / *nɔk* / e *knee* - / *ni:* /
- (G) inicial antes de (n) : / *n* / como em *gnat* - / *næt* / e *gnash* - / *næf* /
- (P) inicial antes de (n) : / *n* / como em *pneumatic* - / *nju:'mætik* /
- (M) inicial antes de (n) : / *n* / como em *mnemonic* - / *ni'mɒnik* /

Para Kreidler (*apud* CELCE-MURCIA, 2007), o professor pode explicar estes casos apenas dizendo que quando uma consoante inicial preceder a letra (*n*), os aprendizes devem ignorar a consoante inicial quando pronunciarem a palavra. Assim como nos exemplos acima, pelo menos outros dois casos podem ser encontrados:

- P inicial antes de (s): / *s* / como em *psychology* - / *sai'kɒlədʒi* /
- W antes de (r): / *r* / como em *write* - / *rait* / e *wrong* - / *rɒŋ* /

Casos de consoantes não pronunciadas quando precedem outras consoantes, acontecem da mesma forma em sílabas centrais e em sílabas finais.

Um fenômeno linguístico que tem grande relevância entre aprendizes de língua inglesa é a pronúncia da combinação das letras (*th*), que pode ter duas pronúncias /θ/ e /ð/ e que para usá-las corretamente é preciso conhecer os vocábulos onde aparecem, como em **thanks** /θæŋks/ e em **father** /fɑðə/.

Por fim, chamamos atenção para os alofones. As letras (*p, t, k*), por exemplo, quando no início de sílabas tônicas tornam-se aspiradas²³. Assim, nas palavras *pen, tip* e *car* [p^hen, t^hɪp, k^hɑ:], as pronúncias desses fonemas são diferentes de quando estas mesmas letras aparecem em final de sílabas ou início de sílabas não acentuadas, como em: *position, letter* e *bicycle* /pə'zɪʃ(ə)n/, /'letə/ e /'baɪsɪk(ə)l/.

É importante frisar que Cruttenden (2014, p. 50; tradução nossa).²⁴

(...) a transcrição fonêmica por si só não indica como uma sequência sonora deve ser pronunciada. Apenas se conhecermos as convenções de como o fonema deve ser realizado em contextos fonológicos distintos é que seremos capazes de saber como pronúciá-lo. No entanto, a transcrição fonêmica é útil como instrumento corretivo em uma língua como a língua inglesa na qual a ortografia não espelha a pronúncia em uso.

Evidentemente, existem inúmeros outros casos que envolvem o ensino de pronúncia diretamente relacionado à ortografia da língua inglesa, no entanto, deixaremos para tratar com mais aprofundamento em trabalhos futuros.

3.4 A relação do sistema sonoro da língua inglesa com a gramática

Como já salientado, nas aulas de língua inglesa o ensino de fórmulas gramaticais, com enfoque na escrita, ainda predomina na maioria das escolas brasileiras, embora os profissionais da área tenham consciência da importância dos estudos fonéticos e fonológicos, para que os seus alunos tenham mais competência linguística no uso dessa língua, em situações reais de comunicação oral, como prevê uma das principais seções das diretrizes

²³ Aspiração é um breve sopro de ar que acompanha os alofones dos fonemas /p/, /t/ e /k/.

²⁴ It must be remembered that a phonemic transcription does not by itself indicate how a sequence must be pronounced. Only if we know the conventions which tell us how a phoneme is to be realized in different positions do we know how its correct pronunciation. Nevertheless, a phonemic transcription is useful as a corrective instrument in a language like English when the orthography does not consistently mirror the present-day pronunciation.

curriculares nacionais – línguas, códigos e tecnologias conexas – ao ressaltar que as línguas estrangeiras devem ocupar um papel de maior destaque na comunicação internacional.

Hierarquicamente, a gramática da língua inglesa é constituída pela *sintaxe*, que estuda a disposição das palavras na frase e das frases no discurso, bem como a relação lógica das frases entre si, e pela morfologia, que estuda a estrutura, formação e classificação das palavras, e é dividida em **morfologia inflexional** (formação de palavras através de terminações gramaticais que são anexadas a elas) e **morfologia derivacional** (processos de formações de palavras por afixação, composição e conversão).

Em se tratando de língua inglesa, Celce-Murcia (2017, p. 247) afirma que, diferentemente do inglês arcaico, o inglês moderno apresenta poucas inflexões morfológicas. Em se tratando das inflexões morfológicas regulares, podemos citar oito: **plural, possessivo, terceira pessoa do singular na afirmativa do tempo presente, passado, particípio presente, particípio passado, grau comparativo e grau superlativo.**

Logo, pensando, sobretudo, nos discentes do curso de Letras do CFP/UFCG, futuros professores de língua inglesa, serão apresentados a seguir a relação entre o ensino de pronúncia com esses oito aspectos da morfologia inflexional regular acima mencionados, os quais o professor precisa dominá-los e repassá-los, para que tenham resultados mais positivos no processo ensino-aprendizagem, visando um melhor desempenho dos seus alunos, no que diz respeito à oralidade. Ressalta-se que não será dada ênfase às regras gramaticais, mas às regras fonológicas.

Para estudiosos, em nenhum outro lugar da língua inglesa a relação entre o sistema sonoro e a morfologia inflexional é mais próxima do que é nas inflexões gramaticais regulares. Daí os linguistas referirem-se a esta área como **morfologia fonológica**.

3.4.1 O –S final

Na língua inglesa o –s *final* desempenha diferentes funções gramaticais: plural, caso genitivo e flexão da terceira pessoa do singular na afirmativa do tempo presente, como nos casos:

I have two English friends.

John's father washes his car every week.

Fred works in New York.

Porém, em se tratando de pronúncia, o –s final independente da função gramatical que este morfema desempenha na sentença, obedece às mesmas regras fonológicas, apresentando realizações que dependem da sonoridade do som que imediatamente o antecede na palavra, de modo que pode ser /z/, /s/ e /ɪz/ - /əz/ de acordo com as seguintes regras:

- Quando um substantivo ou um verbo terminar em uma consoante sibilante, tais como: /s/, /z/, /f/, /tʃ/, /ʒ/ ou /dʒ/, a pronúncia do –s final é /ɪz/ ou /əz/

Rose's car - /rəʊzɪz kɑː/

Buses - /bʌzɪz/

Churches - /tʃʌ(r)tʃɪz/

- Quando um substantivo ou verbo terminar em uma consoante sonora não sibilante, a pronúncia do –s final é /z/.

I bought some pencils - /aɪ ˈbɔːt sʌm ˈpenslz/

Marvin's bags - /ˈmɑ(r)vɪnz ˈbægz/

- Quando um substantivo ou verbo terminar em uma consoante surda não sibilante a pronúncia do –s final é /s/.

Mike's boats - /maɪks bəʊts/

- Se um nome for ao mesmo tempo plural e possessivo, somente um –s será pronunciado e a sua pronúncia segue as mesmas regras aplicadas ao –s final de plural.

The girls's books - /ðə ɡɜːlz bʊks/

- Se em um caso como este acima o plural do possuidor for irregular, usa-se o -'s para fazer o caso genitivo e sua pronúncia segue as mesmas regras aplicadas ao -s final do plural regular.

The children's toys - /ðə ˈtʃɪldrən ˈz tɔɪz/

Na língua portuguesa o –s final apenas desempenha a função de plural, e a sua pronúncia não obedece às mesmas regras fonológicas da língua inglesa. Neste caso, os nativos de língua portuguesa, ao falarem inglês, tendem a pronunciar o morfema em questão da mesma forma, ou seja: / s /, independente da função gramatical. Então, onde deveria ser dito / *`penslz* /, / *tɔɪz* / e / *tʃʌ(r)tʃɪz* / a tendência é dizer / *`pensous* /, / *tɔɪs* /, / *tʃʌ(r)tʃɪs* /.

3.4.2 O –ed final

A terminação –ed na língua inglesa também desempenha algumas funções gramaticais. Dentre estas, relaciona-se às inflexões dos verbos regulares no passado simples, particípio passado e presente perfeito. Assim como acontece com -s final, o –ed final tem diferentes pronúncias que dependem do som que imediatamente o antecede, podendo ser / d /, / t / ou / id /, / əd /, e segue as seguintes regras fonológicas:

- Quando o verbo termina em / d / ou / t /, o –ed final é pronunciado / id / ou / əd /. Neste caso acontece um fenômeno fonológico chamado de apêntese, que se refere ao acréscimo de uma vogal, para que seja formado um novo núcleo silábico.

<i>added</i>	-	/ <i>ˈædid</i> /, / <i>ˈædəd</i> /
<i>needed</i>	-	/ <i>ˈnidid</i> /, / <i>ˈnidəd</i> /
<i>waited</i>	-	/ <i>ˈweɪtɪd</i> /, / <i>ˈweɪtəd</i> /

- Quando o verbo termina em um som sonoro, exceto / d /, o –ed final é pronunciado / d /. Aqui acontece uma assimilação progressiva da vogal.

<i>moved</i>	-	/ <i>ˈmu:vɪd</i> /
<i>traveled</i>	-	/ <i>ˈtrævɪd</i> /
<i>climbed</i>	-	/ <i>ˈklaɪmɪd</i> /

- Quando o verbo termina em um som surdo, exceto / t /, o –ed final é pronunciado / t /. Aqui também acontece uma assimilação progressiva da vogal.

<i>Danced</i>	-	/ <i>ˈda:nst</i> /
<i>cooked</i>	-	/ <i>kʊkt</i> /
<i>stopped</i>	-	/ <i>stɒpt</i> /

3.4.3 O –ing final

Assim, como as duas terminações acima, o –ing tem funções gramaticais. Ele é usado nas sentenças que indicam o presente contínuo e passado contínuo, nos tempos presente e passado perfeitos contínuos e no gerúndio. Sua pronúncia é quase que invariavelmente / ɪŋ /, pois, em situações informais, Celce-Murcia (2017, p. 255) apresenta que o –ing pode ser pronunciado / in / em vez de / ɪŋ /.

<i>He is calling his mother</i>	-	/ hi z 'kɔ:lɪŋ ɪz 'mʌðə /
<i>Susan was playing volley</i>	-	/ su:z(ə)n wəz 'pleɪɪŋ 'vɒli /
<i>I've been working</i>	-	/ aɪv bi:n 'wɜ:kɪŋ /
<i>Smoking is not health</i>	-	/ sməʊkɪŋ z nɒt helθ /

Na escrita, os verbos monossilábicos que terminam em apenas uma consoante após uma vogal não tensa (vogal pronunciada com menos tensão muscular), dobra-se a última consoante. As regras de pronúncia seguem as mesmas, já especificadas. O mesmo acontece com os verbos com duas sílabas. No entanto, só se dobra a última consoante se a sílaba tônica for a última.

3.4.4 Os finais –er e –est

Os processos de formação dos comparativos e superlativos são bastante similares. Em se tratando dos adjetivos de até duas sílabas como *small*, *tall* e *thin*, por exemplo, acrescenta-se –er para os comparativos e –est para os superlativos, sempre precedidos por *the*, como pode ser visto abaixo:

<i>My father is taller than me.</i>	-	/ maɪ 'fa:ðə z 'tɔ:lə ðən mi: /
<i>My father is the tallest man here.</i>	-	/ maɪ 'fa:ðə z ðə 'tɔ:lɪst mæn hɪə /

No primeiro exemplo, observa-se que no –er final o (*r*) não é pronunciado. Como a presença da terminação cria um novo núcleo silábico e este núcleo não é a sílaba tônica, o som vocálico usado é o / ə / - *schwa*, vogal mais fraca da língua inglesa, que só aparece em sílabas não acentuadas.

É importante frisar que no inglês americano o (*r*) é pronunciado tanto em *father* quanto em *taller*:

/ maɪ 'fɑðər ɪz 'tɔlər ðæn mi /

Quanto à pronúncia da terminação – est, responsável pela formação do superlativo, o schwa também aparece pelas mesmas razões do comparativo.

Se os adjetivos até duas sílabas terminarem em CVC – consoante-vogal-consoante, duplica-se a última letra, como acontece com *big* / *bɪg* /, *bigger* / *'bɪgə* / e em *biggest* / *'bɪgɪst* /. Nestes casos há uma intersecção entre pronúncia, ortografia e a gramática. O fato de dobrar a última consoante só acontece no exemplo acima porque o adjetivo monossilábico termina em uma única consoante após uma vogal não tensa, e a terminação acrescentada ao vocábulo começa com uma vogal. Em se tratando de adjetivos com duas sílabas, a última consoante só dobrará se a última sílaba for tônica.

Observa-se que, assim como acontece com os verbos no tempo progressivo, as mudanças são apenas na ortografia; as pronúncias seguem as regras acima. Evidentemente que existem inúmeros outros casos de intersecção entre pronúncia, o ouvir e a ortografia da língua inglesa. Porém, neste trabalho apenas os fenômenos linguísticos apresentados são necessários para evidenciar esta questão.

As regras fonológicas que se aplicam a outros aspectos gramaticais como: auxiliares (*do*, *did* e *can*), pronomes objetivos, *question tags*, entonação de interrogativas com ou sem *WH-question words*, *word stress*, etc., podem ser discutidos em trabalhos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua falada é primordial e deve vir em primeiro lugar, o que torna imprescindível um treinamento mais aprofundado na fonética e fonologia por parte dos professores. No que se refere ao ensino de língua estrangeira, é, desta forma, determinante que o profissional da área conheça não apenas o sistema fonológico da sua língua materna, mas também o da língua alvo. Comparando esses sistemas sonoros, por exemplo, o professor poderá prever os possíveis problemas que surgirão em função das diferenças apresentadas entre as duas línguas. Quem trabalha nesta perspectiva pode, na minha opinião, facilitar o processo de aquisição da língua que ensina.

Este trabalho, assim, fundamentou-se na compreensão da necessidade de inclusão do ensino de pronúncia nas aulas de línguas estrangeiras, considerando, neste caso específico, a língua inglesa, com o propósito de trazer contribuições que permitam minimizar problemas relacionados ao processo de comunicação em contextos reais de fala, especialmente entre os alunos do Curso de Letras - Língua Inglesa do CFP/UFCG, de modo que, conseqüentemente, os conhecimentos aqui abordados possam interferir positivamente na realidade da sala de aula, que tais alunos assumirão ao terminar o Curso supracitado.

Convém pontuar que, de acordo com uma notícia divulgada em 30 de outubro de 2018, pela *EF Education First*, empresa de educação internacional especializada em intercâmbio, neste ano o Brasil registrou um índice de proficiência menor do que o índice apresentado em 2017, caindo 12 posições no ranking internacional, de modo que foi classificado como país com proficiência baixa.

Por fim, salientamos que os conteúdos aqui apresentados já influenciam na nossa prática como usuários da língua em foco. Esperamos, contudo, que o mesmo aconteça quando estivermos inseridos no mercado de trabalho, quando poderemos fomentar uma maior dinâmica na sala de aula, de modo que envolva e desperte um maior interesse nos discentes pela aquisição da língua inglesa, resultando numa prática na qual eles possam usar, da melhor maneira possível, a língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ALGEO, John. **The origins and development of the English Language**. 6th ed. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2005.

AMERICAN JOURNEYS COLLECTION. **The Voyage Made by M. John Hawkins Esquire, 1565**. Wisconsin: Wisconsin Historical Society Digital Library and Archives, 2003.

BAUGH, C. Albert & CABLE, Thomas. **A History of English Language**. 5th. ed. London: Pearson Education, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 set. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Secretária de Editoração e Publicações, 1988.

BRITISH COUNCIL BRASIL. Learning English in Brazil: Understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes. São Paulo: 1st ed. A report for the British Council by Data Popular institute, 2014.

BRYSON, Bill. The mother tongue: English and how it got that way. 1st ed. Avon Books Trade Printing, 1991.

BNCC. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 8 set. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

CRUTTENDEN, Alan. **Gimson's Pronunciation of English**. 8th ed. Oxon: Routledge, 2014.

CELCE-MURCIA, Mariana, **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3rd ed. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2007.

CELCE-MURCIA, Marianne. M. BRINTON, Donna. M. GOOWIN, Janet. Teaching Pronunciation: A reference for Teachers of English to speak of other languages. New York: Cambridge University Press, 1996.

CRYSTAL, David. English as a global language. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

CULPEPER, Jonathan. History of English. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2000.

CUNNINGHAM, Sarah. BOWLER, Bill. **Headway Intermediate Pronunciation**. England: Oxford Press University, 1990.

D'EUGENIO, Antonio. **Major Problems of English Phonology**. Foggia: Atlantica, 1982.

FILHO, M. N. S.; Lima, N. S. Abordagem comunicativa no processo de aquisição de Língua Inglesa. **Web-Revista sociodialeto**: Bach., Linc., Mestrado – Letras – UMES/Campo Grande, v. 2, nº 3, mar. 2013. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2018.

GRADDOL, David. **The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century**. London: The British Council, 2000.

GRIGOLETTO, Marisa. Política de Línguas: O inglês na atualidade: Uma língua global. Enciclopédia das Línguas no Brasil. Unicamp. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>. Acesso em: 4 out. 2018.

HOWATT, A.P.R & WIDDOWSON, H.G. **A History of English Language Teaching**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 4th ed. Pearson Education Limited, 2007.

JONES, Daniel. **English pronouncing dictionary**. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

KATZ, William. **Phonetics for Dummies**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, 2013.

KELLY, Gerald. **How to Teach Pronunciation**. Oxfordshire: Pearson Education Limited, 2000.

LADEFOGED, Peter & JOHNSON, Keith. A course in phonetics. 6th ed. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2010.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2nd ed. Oxford University Press. Oxford, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, p. 211-236, 1988. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MANAVALAN, Anne Mary K. “**Comprehension and communication in English: a perspective of its problems in the undergraduate classes**”. Thesis. Department of English. University of Calicut, 2002.

MOROSOV, Ivete. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Ibplex, 2008.

MALMBERG, Bertil. **Phonetics**. Canada: Dover Publications, 1963.

MARKS, Jonathan. **English Pronunciation in use elementary: Self-study and classroom use**. Edinburgh: Cambridge University Press, 2007.

MAZURKIEWICZ, Albert J. **Teaching about Phonics**. New York: St. Martin's, 1976.

MOLINA, Nathalia. **O Ensino de Língua Inglesa no Brasil**. Em <https://educacao.estadao.com.br/blogs/cambridge-english/o-ensino-da-lingua-inglesa-no-brasil/>. Estadão Educação. 2017. Acesso em: 14 out. 2018.

MORENO, Ana Carolina. **Brasil não avança em ranking mundial**. In: disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/10/30/brasil-nao-avanca-em-ranking-mundial-de-proficiencia-em-ingles-e-perde-12-posicoes.ghtml> >. Acesso em: 28 nov. 2018.

NIELSEN, Don L.F., and Alleen Pace Nilsen. **Pronunciation Contrasts in English**. New York: Regents, 1973.

O'CONNOR, J.D. **Better English Pronunciation**. England: Cambridge, 1975.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de Inglês: do Planejamento à Avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OGDEN, Richard. **An Introduction to English Phonetics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia de Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIS, Cidmar Teodoro et al. **Manual de Linguística**. São Paulo: Global editora, 1986.

PCNS. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROCHA, M. O. **Opções metodológicas e aquisição de Língua Estrangeira – Inglês – em cursos livres**. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/767/TCC%20-%20MicheleORocha.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 out. 2018.

SANTIAGO, Edson. **Origens da língua inglesa**. In: infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/ingles/origens-da-lingua-inglesa/>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto, 1999.

UNDERHILL, Adrian. **Sound Foundations.** Oxford: Heinemann, 1994.

VENTURINI, Laercio. **Origem e desenvolvimento da língua inglesa.** In: linkedin. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/origem-e-desenvolvimento-da-l%C3%ADngua-inglesa-laercio-venturini>>. Acesso em: 11 set. 2018.