



UMA PROPOSTA DE ENSINO DE PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA COM ÊNFASE NAS CONSCIÊNCIAS FONOARTICULATÓRIA E GRAFOFONOLÓGICA

Eliane Nowinski da Rosa (UNISINOS)

Resumo

Diversos estudos realizados com professores de inglês, ao redor do mundo, revelam que muitos docentes se sentem inseguros e/ou incapazes para lecionar pronúncia por não terem tido uma formação direcionada a esse fim. Quanto ao contexto brasileiro, pode-se dizer que é muito comum deparar-se com professores de inglês relatando as mesmas angústias, o que viabiliza conjecturar que a necessidade por uma formação voltada a preparar o docente para lecionar pronúncia trata-se de uma questão global, a qual merece atenção por parte do meio acadêmico. Dessa forma, a fim de contribuir com a prática do professor em sala de aula, este trabalho vem propor uma reflexão sobre o ensino de pronúncia com ênfase nas consciências fonarticulatória e grafofonológica, habilidades estas que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento bem sucedido do processo de aprendizagem dos sons do inglês por parte dos aprendizes.

Palavras-chave: Ensino; Pronúncia; Inglês; Consciência Fonoarticulatória; Consciência Grafofonológica.

Introdução

O presente trabalho tem sua origem a partir de um questionamento desencadeado durante a realização de uma pesquisa mais ampla, a qual se encontra em desenvolvimento, para a minha tese de doutorado. Ao longo dos últimos anos, tenho testemunhado nas minhas palestras e oficinas, em escolas e instituições de Ensino Superior, relatos e desabafos de professores de inglês acerca da sua insegurança e/ou despreparo para lecionar os sons e a prosódia do referido idioma. Esses depoimentos indicam que seus cursos de graduação em Letras costumam focar, na maior parte do tempo, em transcrição fonética e/ou fonológica, memorização de símbolos fonéticos e na percepção e produção acuradas dos sons do inglês por parte desses acadêmicos. Isto é, raramente há algum tipo de instrução sobre como lecionar os aspectos segmentais e suprasegmentais da língua inglesa, o que demonstra ser algo bastante preocupante, tendo em vista a importância de uma pronúncia inteligível e compreensível para fins de interação sócio-político-cultural. A esse respeito, cabe



ressaltar que tais desabafos coincidem com os relatos de professores entrevistados em pesquisadas (FOOTE *et al.*, 2013; BAKER, 2014; MURPHY, 2014; KIRKOVA-NASKOVA *et al.*, 2013; COUPER, 2016; BAI; YUAN, 2019; entre outros) realizadas em vários países acerca do mesmo assunto. Diante disso, pode-se concluir que essa necessidade por uma formação docente direcionada ao ensino de pronúncia trata-se de uma questão global, que merece a devida atenção por parte do meio acadêmico.

Nesse sentido, levando em consideração que a aprendizagem dos sons de uma língua envolve não só aspectos fisiológicos e articulatórios, mas também o entendimento da relação fonema-grafema, este trabalho vem propor uma reflexão sobre o ensino de pronúncia com ênfase nas consciências fonoarticulatória e grafofonológica, habilidades estas que desempenham um papel significativo no desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem (fala, leitura e escrita).

Por que estimular a consciência fonoarticulatória

De acordo com alguns estudiosos (GOLDSTEIN; FOWLER, 2003; FOWLER *et al.*, 2003), os gestos articulatórios são considerados as peças-chave para a percepção e a produção da fala em função de as unidades fonológicas serem os meios que a língua dispõe para viabilizar a comunicação entre seus usuários em situações de seu uso real. Desse modo, para que se estabeleça a comunicação, torna-se crucial o compartilhamento de uma moeda fonológica comum entre falantes e ouvintes (GOLDSTEIN; FOWLER, 2003). Isso aponta que as formas fonológicas que os falantes de uma língua conhecem, produzem e percebem precisam ser as “mesmas” a fim de que a interação comunicativa se torne eficiente e inteligível. Segundo Goldstein e Fowler (2003, p. 15-16),

[o]s vários domínios em que a necessidade de uma moeda comum tem sido notada são aqueles envolvendo percepção e ação. Um exemplo é o estudo da imitação por bebês. Meltzoff e Moore (1977, 1983, 1997, 1999) descobriram que os recém-nascidos (os primeiros 42 minutos após o nascimento) estão dispostos a imitar os gestos faciais de um adulto. Na presença de um adulto projetando sua língua, os bebês tentam gestos de



protrusão da língua; na presença de um adulto abrindo sua boca, os bebês tentam um gesto de abertura da boca.¹

Isso indica que os bebês “se alimentam” do *input* linguístico, mais precisamente, do *input fonológico* fornecido pelo adulto ao longo da interação comunicativa. O adulto, na realidade, serve como uma espécie de modelo para que o bebê possa aprender a articular os sons da língua que está adquirindo. Ele, então, observa os movimentos dos lábios e da língua do adulto e procura imitá-los. Assim, com o intuito de desenvolver o controle motor da sua fala, os bebês fazem uso de informações visuais obtidas por intermédio de padrões fonatórios produzidos pelos interlocutores, incluindo a informação proprioceptiva, a qual realimenta os movimentos usados e propicia a repetição do padrão, e a informação auditiva que capacita ouvir os sons que estão sendo proferidos e correlacioná-los com os movimentos dos articuladores (ECHEVERRÍA-PALACIO *et al.*, 2018). Em tal cenário, cabe destacar que essa aprendizagem ocorre gradualmente mediante repetidas tentativas até que seja possível se aproximar dos movimentos realizados pelo seu modelo.

Ainda que os bebês sejam capazes somente de identificar visualmente os movimentos faciais de fala do adulto e não possam ver seus próprios articuladores se movendo para executar os gestos articulatorios, Meltzoff e Moore (1997, 1999) argumentam que eles se valem de uma representação supramodal, a qual se trata de uma representação que transcende modalidades sensoriais como a visão e a audição, das quais ela deriva. Portanto, o que outorga os bebês a discernir entre seus movimentos faciais e os do seu modelo é uma representação que reflete aquilo que é comum entre a ação percebida visualmente do modelo e a ação da língua percebida proprioceptivamente pelo bebê. Essas representações são concebidas como eventos do mundo real, a saber, ações dos órgãos do trato vocal (FOWLER, 2004). Por conta disso, torna-se aceitável admitir que a imitação da fala é uma ação

¹ No original: “[t]he various domains in which the need for a common currency has been noted are those involving perception and action. An example is the study of imitation by infants. Meltzoff and Moore (1977, 1983, 1997, 1999) have found that newborns (the youngest 42 minutes after birth) are disposed to imitate the facial gestures of an adult. In the presence of an adult protruding his tongue, infants attempt tongue protrusion gestures; in the presence of an adult opening his mouth, infants attempt a mouth opening gesture”.



guiada perceptualmente e que a adoção de uma moeda comum propicia a explicação de como o que os bebês percebem pode exercer influência sobre o que eles produzem em termos de fala.

Para Goldstein e Fowler (2003), existem duas evidências que permitem presumir a existência de uma moeda comum ou, nas palavras de Meltzoff e Moore (1997, 1999), de uma representação supramodal. A primeira evidência tem respaldo nos estudos de Kuhl e Meltzoff (1982, 1996), os quais revelam que os bebês imitam a fala dos adultos e integram as informações da fala transmodalmente. Fernandes *et al.* (2010) explicam que a transmodalidade diz respeito a uma situação, na qual um indivíduo estuda o estímulo em um determinado formato para, posteriormente, reconhecê-lo em outro. No caso dos sons da fala, pode-se dizer que, no momento em que o adulto produz um determinado segmento, o bebê assiste aos movimentos realizados pelos articuladores do adulto e associa esses movimentos àquilo que está sendo percebido. Isso significa que o bebê estuda o produto articulatório e o reconhece em produto acústico. Diante disso, é plausível assegurar que os ouvintes/falantes extraem eventos e propriedades distais das informações que adquirem óptica e acusticamente (MELTZOFF; MOORE, 1997, 1999).

Assim, para compreender o que são eventos distais, faz-se necessário considerar a percepção visual como uma estimulação sensorial externa ao falante. Nesse caso, os eventos distais são concebidos como propriedades de objetos e eventos fornecidos pelo ambiente, no qual o indivíduo está inserido. Quanto à percepção da fala, é viável afirmar que os eventos distais se referem aos gestos articulatórios (ações dos articuladores do trato vocal) que constituem a mensagem proferida pelo falante. Fowler e Rosenblum (1989) sustentam que, em linhas gerais, a percepção auditiva pode ser comparada à percepção visual em razão de ser algo externo ao indivíduo. Consequentemente, produzir um segmento nada mais é do que um evento distal, cuja função é estruturar um sinal acústico, o qual é interpretado como um estímulo proximal. Já a informação que esse estímulo disponibiliza corresponde aos gestos articulatórios realizados pelos órgãos do trato vocal. Na concepção de Fowler e Rosenblum (1989), os gestos demandam ser



encarados como eventos distais que ocorrem no instante em que a fala é percebida, enquanto a percepção abarca a recuperação desses eventos a partir das informações da estimulação proximal. À vista disso, pode-se concluir que os eventos articulatórios são percebidos, ao passo que o produto acústico são os meios pelos quais os primeiros são percebidos.

No que tange à segunda evidência a respeito da existência de uma moeda comum, Goldstein e Fowler (2003) alegam que isso tem apoio no fato de que a língua serve a uma função comunicativa entre os seres humanos. Para que a comunicação se estabeleça de maneira bem sucedida, é primordial que falantes e ouvintes compartilhem o reconhecimento de possíveis formas fonológicas na língua alvo para que ambos compreendam o que está sendo emitido e, assim, evitem mal-entendidos durante a interpretação da mensagem proferida. Por exemplo, se um aprendiz de língua estrangeira (LE) tem uma percepção incorreta de um som, isso pode culminar na aprendizagem deficiente de tal som, conseqüentemente, na sua produção inapropriada, o que gera uma mensagem com um significado diferente daquele pretendido inicialmente pelo emissor. Com base nessas evidências, Fowler e Goldstein (2003) sentem-se compelidos a concluir que há uma moeda comum (ou percepto comum), a princípio, entre a percepção da fala do bebê e a percepção do adulto, e, posteriormente, entre a fala percebida pelo olho e ouvido. Para que sejam compartilhadas, as informações adquiridas transmodalmente e compartilhadas entre os planos de ação e percepção precisam ser distal; ou seja, devem ser sobre o mundo percebido e posto em prática e não acerca da estimulação proximal (GOLDSTEIN; FOWLER, 2003, p. 16). Isso denota que a moeda comum nada mais é do que os gestos articulatórios, o que enseja aferir que o conhecimento fonoarticulatório desempenha um papel importante na aquisição da linguagem.

Já que os gestos articulatórios são os referenciais para a percepção e a produção de um som, entende-se que a conscientização fonoarticulatória pode contribuir para o aprendiz aprender a conceptualizar e categorizar os sons e a prosódia do inglês de forma adequada a ponto de estes aspectos adquirirem o



status de unidade linguística na gramática mental desse indivíduo (LANGACKER, 1987, 2013).

Por que instigar a consciência grafofonológica

No tocante à relação grafema-fonema na língua inglesa, sabe-se que as correspondências grafofonológicas são muito irregulares de modo a provocar uma certa dificuldade quanto à aprendizagem do idioma, principalmente, se o aprendiz for falante não nativo. No que concerne a este último, Celce-Murcia *et al.* (2010) sugerem que os professores de inglês precisam compreender as correspondências entre a fonologia e a ortografia nessa língua a fim de preparar seus alunos a inferir a pronúncia de um vocábulo a partir de sua grafia e a deduzir a grafia de um vocábulo com base na sua pronúncia. Vale citar ainda que, ao longo dos anos, esses estudiosos têm notado que muitos de seus aprendizes de língua inglesa apresentam dificuldade para depreender e/ou pronunciar os grafemas do alfabeto inglês de maneira adequada, independentemente do nível de proficiência. Diante disso, torna-se plausível admitir que o domínio das correspondências grafofonológicas pode auxiliar no desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua alvo, haja vista que o conhecimento a respeito de que os sons são representados por grafemas resulta na compreensão do sistema alfabético (SOARES, 2016).

Do ponto de vista cognitivo, é elementar apontar que o conhecimento ortográfico é de grande valia para a percepção e a produção da fala tanto em língua materna quanto em língua estrangeira (RASTLE *et al.*, 2011; GIANNAKOPOLOU *et al.*, 2016; BASSETTI, 2017, CERNI *et al.*, 2019, entre outros). Assim como a informação visual dos movimentos do rosto dos interlocutores é parte integral da percepção da fala, o conhecimento ortográfico da língua alvo igualmente pode desempenhar um papel crucial na desambiguação do sinal de fala em segunda língua e/ou estrangeira (MASSARO; COHEN; THOMPSON, 1990; EDERNER; BURNHAM, 2005). De acordo com Ederner e Burnham (2005, p. 196),



[p]or exemplo, quando as palavras faladas são mascaradas por um barulho de mesma amplitude, relata-se que os enunciados são percebidos muito mais claramente se a versão impressa da mensagem é apresentada ao mesmo tempo. Isso sugere que as palavras impressas são decodificadas em uma representação interna semelhante à fala; em outras palavras, o sistema perceptual de alguma forma converte as palavras impressas em estruturas fonéticas internas por meio do estabelecimento de uma ligação entre as palavras impressas e o input auditivo incrustado no barulho (Frost, Repp, & Katz, 1988).²

Isso denota que a grafia das palavras é traduzida em estruturas fonéticas, fato este que orienta à percepção de uma estreita relação entre a leitura e o processamento fonológico, incluindo ainda a demonstração de que as palavras impressas tem um efeito benéfico no que concerne à compreensão do *input* auditivo em contexto de barulho. Rastle *et al.* (2011) argumentam que existem evidências substanciais sugerindo que a percepção e a produção da fala podem ser fortemente influenciadas por representações ortográficas a partir do momento em que a alfabetização é adquirida. A esse respeito, Ziegler e Ferrand (1998) acrescentam que,

[...] quando as crianças primeiramente aprendem a produzir e entender a fala, o processamento da fala é necessariamente independente da língua escrita ainda não adquirida. Contudo, à medida que as crianças aprendem a ler e escrever, associações, entre a língua escrita e falada, são estabelecidas. Como consequência, as representações sonoras parecem se tornar cada vez mais sensíveis à língua escrita (Ehri, 1984).³

Nesse sentido, torna-se viável assegurar que, após as crianças serem alfabetizadas, isto é, terem domínio do sistema ortográfico da língua alvo, elas deixam de ser capazes de separar som e letra, principalmente, depois que se tornam leitoras e escritoras fluentes (ZECKER, 1991). Isso significa que, ao

² No original: “[f]or example, when spoken words are masked by a noise of the same amplitude, it is reported that the utterances are perceived much more clearly if the printed version of the message is presented at the same time. This suggests that printed words are decoded into an internal speech-like representation; in other words, the perceptual system somehow converts the printed words into internal phonetic structures by establishing a link between the printed words and the auditory input embedded in noise (Frost, Repp, & Katz, 1988)”.

³ No original: “[...] when children first learn to produce and understand speech, speech processing is necessarily independent of the not yet acquired written language. However, as children learn to read and to write, associations between written and spoken language are established. As a consequence, sound representations seem to become more and more sensitive to written language (Ehri, 1984).”



aprender a ler e escrever um sistema de escrita alfabética, os aprendizes passam a estabelecer conexões entre os constituintes das palavras escritas (letras/grafemas) e os constituintes das formas orais das palavras (sons/fonemas) no nível da memória (NAYERNIA *et al.*, 2019). Em suas pesquisas, Ehri (1992) e Ehri e Rosenthal (2007) constataram que a memória para palavras escritas envolve um processo de formação de conexões, melhor dizendo, as grafias das palavras se conectam a sua pronúncia e ao seu significado no âmbito da memória. Em outras palavras, o que as estudiosas querem dizer é que o conhecimento do sistema grafema-fonema funciona como um elo, ou cola, que conecta os grafemas das formas escritas aos fonemas das formas faladas. Já a informação proveniente dessa conexão é armazenada em forma de amálgamas que representam palavras individuais na memória do indivíduo.

Embora se reconheça que, desde os primórdios da humanidade, a língua falada preceda a língua escrita, Bassetti (2008) cita três argumentos que justificam que a primazia da língua falada não se aplica aos aprendizes de segunda língua (L2). Dentre elas estão:

1º → a língua falada emerge em um estágio anterior ao da língua escrita na aquisição da L1, ou seja, a criança aprende, primeiramente, a falar e, depois, a escrever. Já, para os aprendizes de L2 instruídos, a língua falada e a língua escrita emergem ao mesmo tempo, isto é, eles aprendem as formas escrita e falada das palavras concomitantemente.

2º → as crianças aprendem a falar espontaneamente, mas somente aprendem a ler mediante instrução, enquanto os aprendizes de L2 frequentemente não são instruídos para ler e escrever de modo que seu processo de alfabetização é desenvolvido naturalmente.

3º → todas as crianças “normais” desenvolvem a língua falada, mas nem todas desenvolvem a língua escrita. Contudo, os aprendizes de L2 conseguem desenvolver a habilidade de ler na L2 sem a habilidade para compreender a língua falada em L2, ou



podem desenvolver a habilidade de escrever em L2 sem dominar a habilidade de falar em L2.

De acordo com a estudiosa, no processo de aquisição da L2, a língua falada não é considerada primária pelo menos no que se refere ao contexto de instrução. Essa percepção tem respaldo no fato de que o processo de aquisição da linguagem ocorre de maneira diversa entre o aprendiz de L2/LE e o aprendiz de L1 graças ao primeiro utilizar o conhecimento da sua L1 para aprender a ler, escrever e soletrar na L2/LE. Isso revela que esse aprendiz faz uso das mesmas estratégias de codificação fonológica adotadas no processamento da L1 para o processamento da L2 (KODA, 1988), o que outorga pressupor que a aprendizagem da ortografia não pode ser relegada. Aliás, é fundamental enfatizar que, diferentemente do que acontece com as crianças que adquirem sua língua materna, os aprendizes de L2 são frequentemente expostos ao *input* escrito da L2 desde os estágios iniciais do seu processo de aprendizagem de maneira que o *input* escrito constitui grande parte do seu *input* geral da língua alvo (BASSETTI, 2008). Levando em conta que a grafia fornece a representação visual permanente da língua (BASSETTI, 2012), infere-se que a forma escrita dos vocábulos pode influenciar o modo como os aprendizes pensam (ou raciocinam) sobre a língua falada, independentemente de esta ser seu idioma nativo ou não.

Com base nisso, verifica-se que instigar o desenvolvimento da consciência grafofonológica, no aprendiz de língua inglesa, pode auxiliá-lo a dominar a estrutura e o funcionamento do sistema sonoro desse idioma, conhecimento este considerado a condição basilar para uma interação comunicativa eficiente e inteligível entre seus usuários.

Considerações finais

Embora, nas últimas décadas, tenha se observado um crescente interesse por estudos voltados à área de ensino de pronúncia da língua inglesa (L2/LE) ao redor



do mundo, esse assunto ainda permanece sendo negligenciado no tocante à sala de aula e aos programas de formação docente em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, conforme evidenciam estudos (FOOTE et al., 2013; BAKER, 2014; MURPHY, 2014; KIRKOVA-NASKOVA et al., 2013; COUPER, 2016; BAI; YUAN, 2019; entre outros). Em vista disso, este trabalho buscou sugerir uma forma alternativa de ensinar a pronúncia do inglês com ênfase nas consciências fonoarticulatória e grafofonológica de modo a cooperar com a prática do professor em sala de aula com vistas a preparar seu aprendiz para interagir socialmente de forma bem sucedida com outros usuários desse idioma.

Isso posto, espera-se ter contribuído, por intermédio desse artigo, para estimular não apenas uma reflexão sobre o assunto em questão, assim como a realização de futuras pesquisas sobre o papel da consciência fonoarticulatória e da consciência grafofonológica no ensino de pronúncia, incluindo suas contribuições e impactos.

REFERÊNCIAS

- BAKER, Amanda. Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. **TESOL Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 136-163, 2014.
- BAI, Barry; YUAN, Rui. EFL teachers' beliefs and practices about pronunciation teaching. **ELT Journal**, v. 73, n. 2, pages 134-143, 2019.
- BASSETTI, Benedetta. Orthographic input and second language phonology. In: PISKE, T.; YOUNG-SCHOLTEN, M. (eds.). **Input matters in SLA**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008, p. 191-206.
- _____. Orthography affects second language speech: double letters and geminate production in English. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 43, n. 11, p. 1835-1842, 2017.
- _____. Sound and spelling. In: CHAPELLE, Carol A. (ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012, p. 5312-5317.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. **Teaching pronunciation: a coursebook and reference guide**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- COUPER, Graeme. Teacher cognition of pronunciation teaching: teachers' concerns and issues. **TESOL Quarterly**, v. 51, n. 4, p. 820-843, 2016.
- DARCY, Isabelle. Powerful and effective pronunciation instruction: how can we achieve it?, **The CATESOL Journal**, v. 30, n. 1, p. 13-45, 2018.



- ECHVERRÍA-PALACIO, Carlos Mario; USCÁTEGUI-DACCARETT, Angélica; TALERO-GUTIÉRREZ, Claudia. Auditory, visual and proprioceptive integration as a substrate of language development. **Revista da La Facultad de Medicina**, v. 66, n. 3, p. 469-475, 2018.
- EDERNER, V. Doğu; BURNHAM, Denis K. The role of audiovisual speech and orthographic information in nonnative speech production. **Language Learning**, v. 55, n. 2, p. 191-228, 2005.
- EHRI, L. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading**, 18, p. 5-21, 2014.
- EHRI, L. C.; ROSENTHAL, J. Spelling of words: a neglected facilitator of vocabulary learning. **Journal of Literacy Research**, v. 39, n. 4, p. 389-409, 2007.
- FERNANDES, Débora Cecílio; PRIETO, Gerardo; DELGADO, Ana Rosa. Construção de um teste transmodal de memória de reconhecimento. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 283-291, 2010.
- FOOTE, J. A.; TROFIMOVICH, P.; COLLINS, L.; URZÚA, F. S. Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. **Language Learning Journal**, v. 44, n. 2, p. 181-196, 2013.
- FOWLER, Carol A. Speech as a supramodal or amodal phenomenon. In: CALVERT, Gemma; SPENCE, Charles; STEIN, Barry E. (eds.). **Handbook of multisensory processes**. Massachusetts/ London: MIT Press, 2004, p. 189-202.
- FOWLER, Carol A.; ROSENBLUM, L. D. The perception of phonetic gestures. **Haskins Laboratory Status Report on Speech Research**, 100, p. 102-107, 1989.
- FOWLER, Carol A.; BROWN, Julie M.; SABADINI, Laura; WEIHING, Jeffrey. Rapid access to speech gestures in perception: evidence from choice and simple response time tasks. **Journal of Memory and Language**, v. 49, n. 3, p. 396-413, 2003.
- GIANNAKOPOULOU, Anastasia; UTHER, Maria; YLINEN, Sari. Phonetic and orthographic cues are weighted in speech sound perception by second language speakers: evidence from greek speakers of english. Acoustical Society of America, **Proceedings of Meetings on Acoustics**, v. 20, n. 1, p. 1-9, 2016.
- LANGACKER, Ronald W. **Essentials of cognitive grammar**. New York: Oxford University Press, 2013.
- _____. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites**. v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- NAYERNIA, Leila; VAN DER VIJVER, Ruben; INDEFREY, Peter. The influence of orthography on phonemic knowledge: an experimental investigation on german and persian. **Journal of Psycholinguistic Research**, v. 48, n. 6, p. 1391-1406, 2019.
- GOLDSTEIN, L; FOWLER, C. Articulatory phonology: a phonology for public language use. In: SCHILLER, N. O.; MEYER, A. (orgs.). **Phonetics and phonology in language comprehension and production: differences and similarities**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2003, p. 159-207.
- KIRKOVA-NASKOVA, A., TERGUJEFF, E., FROST, D., HENDERSON, A., KAUTZSCH, A., LEVEY, D., MURPHY, D., WANIEK-KLIMCZAK, E. Teachers' views on their professional training and assessment practices: selected results from the english pronunciation teaching in europe survey. In: LEVIS, J.; LEVELLE, K. (eds.). **Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference**. Ames: Iowa State University, 2013, p. 29-42.
- KODA, Keiko. Effects of L1 orthographic representation on L2 phonological coding strategies. **Journal of Psycholinguistics**, v. 18, n. 2, p. 201-222, 1988.



KUHL, Patricia; MELTZOFF, Andrew. Infant vocalizations in response to speech: Vocal imitation and developmental change. **Journal of the Acoustical Society of America**, 100, p. 2425-2438, 1996.

_____. The bimodal perception of speech in infancy. **Science**, 218, p. 1138-1141, 1982.

KUHL, Patricia K.; RAMÍREZ, Rey R.; BOSSELER, Alexis; LIN, Jo-Fu Lotus; IMADA, Toshiaki. Infants' brain responses to speech suggest analysis by synthesis. **PNAS**, v. 111, n. 31, 2014.

MASSARO, D. W.; COHEN, M. M.; THOMPSON, L. A. Visible language in speech perception: lipreading and reading. **Visible Language**, v. 22, n. 1, p. 8-31, 1990.

MELTZOFF, Andrew N.; MOORE, M. Keith. Explaining facial imitation: a theoretical model. **Early Development and Parenting**, 6, p. 179-192, 1997.

_____. Persons and representation: why infant imitation is important for theories of human development. In: NADEL, Jacqueline; BUTTERWORTH, George (eds.). **Imitation in infancy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 9-35.

MELTZOFF, Andrew N.; MOORE, M. Keith. Explaining facial imitation: a theoretical model. **Early Development and Parenting**, 6, p. 179-192, 1997.

_____. Persons and representation: why infant imitation is important for theories of human development. In: NADEL, Jacqueline; BUTTERWORTH, George (eds.). **Imitation in infancy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 9-35.

MURPHY, J. M. Teacher training programs provide adequate preparation in how to teach pronunciation. In: GRANT, L. (ed.). **Pronunciation myths: applying second language research to classroom teaching**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014, p. 188-224.

RASTLE, K., McCORMICK, S. F.; BAYLISS, L.; DAVIS, C. J. Orthography influences the perception and production of speech. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 37, n. 6, p. 1588-1594, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

ZIEGLER, Johannes C.; FERRAND, Ludovic. Orthography shapes the perception of speech: the consistency effect in auditory word recognition. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 5, n. 4, p. 683-689, 1998.

ZECKER, S. G. The orthographic code: developmental trends in reading-disabled and normally-achieving children. **Annals of Dyslexia**, 41, 178-192, 1991.