



ANAIS

**Simposio Internacional de Língua, Literatura e
Interculturalidade (SIELLI)
e Encontro de Letras**

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Campus
Corá Corálina

**Universidade
Estadual de Goiás**

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

COMO E POR QUE LECIONAR PRONÚNCIA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

HOW AND WHY TO TEACH PRONUNCIATION IN ENGLISH CLASSROOM

Eliane Nowinski da Rosa¹

Resumo:

Estudos (FOOTE *et al.*, 2013; BAKER, 2014; MURPHY, 2014; KIRKOVA-NASKOVA *et al.*, 2013; COUPER, 2016; BAI; YUAN, 2019; entre outros) realizados com professores de inglês, em diversos países, revelam que muitos deles se sentem inseguros e/ou incapazes para lecionar pronúncia em razão de não terem tido uma formação inicial direcionada para isso. De acordo com seus depoimentos, seus cursos de graduação objetivavam apenas prepará-los para perceber e produzir os segmentos e a prosódia do inglês de forma acurada e que, quando havia algum tipo de instrução sobre ensino de pronúncia propriamente dito, esta instrução era escassa. Darcy (2018) comenta que, além da incerteza quanto à maneira de ensinar pronúncia, há questões como a falta de material didático, tempo e suporte instrucional interferindo no ensino de pronúncia. Quanto ao Brasil, é comum deparar-se com relatos de professores sobre sua insegurança e despreparo para lecionar os sons e a prosódia do inglês, além de salientarem a falta de material didático para tal. Em face disso, pode-se inferir que os docentes brasileiros têm experimentado as mesmas angústias que os docentes entrevistados nas pesquisas anteriormente mencionadas. Assim, graças a esse anseio por uma orientação a respeito de como ensinar a pronúncia do inglês em contexto de sala de aula, o presente minicurso se propõe a oferecer não só orientações teóricas, bem como sugestões de atividades didáticas que colaborem com a prática docente a partir dos pressupostos da Fonologia Cognitiva (LANGACKER, 1987), a qual assume que falar é uma atividade cognitiva socioculturalmente fundamentada.

Palavras-chave: Ensino de Pronúncia. Língua Inglesa. Sugestões de Exercícios e Atividades.

Abstract:

Studies (FOOTE *et al.*, 2013; BAKER, 2014; MURPHY, 2014; KIRKOVA-NASKOVA *et al.*, 2013; COUPER, 2016; BAI; YUAN, 2019; entre outros) carried out with English teachers in several countries have revealed that most of them feel insecure and/or unable to teach pronunciation due to not having been trained for this purpose. According to their accounts, their undergraduate courses aimed to prepare them to perceive and produce English segments and prosody accurately and when there were some type of instruction on pronunciation teaching itself, this instruction was quite rare. Darcy (2018) comments that, besides the uncertainty of how to teach pronunciation, there are issues such as the lack of didactic material, time and instructional support interfering with pronunciation teaching. In relation to Brazil, it is common to listen to teachers talking about their insecurity and unpreparedness to teach English sounds and prosody, including the lack of didactic material for that purpose. In light of that, it can be assumed that Brazilian teachers have experienced the same anxieties as the teachers interviewed in the previously mentioned studies. Thus, because of the desire for guidance on how to teach English pronunciation in classroom, this course seeks to offer not only theoretical guidance, but also suggestions for didactic activities in order to collaborate with teaching practice from the assumptions of Cognitive Phonology (LANGACKER, 1987), which postulates that talking is a socioculturally grounded cognitive activity.

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada (UNISINOS), mestra em Fonologia e Morfologia (UFRGS), especialista em Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (Uniritter) e graduada em Letras – Licenciatura Plena em Língua Inglesa (ULBRA). E-mail: elianedr19@gmail.com.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Key words: Pronunciation Teaching. English Language. Suggestions of Exercises and Didactic Activities.

Introdução

Muitos estudos (FOOTE *et al.*, 2011; FOOTE *et al.*, 2013; BAKER, 2014; MURPHY, 2014; KIRKOVA-NASKOVA *et al.*, 2013; COUPER, 2016; BAI; YUAN, 2019; entre outros), realizados em diferentes países, apontam que grande parte dos professores de língua inglesa (L2) se sente inseguro e/ou incapaz para ensinar pronúncia em razão de não terem recebido instrução para isso ao longo de sua formação docente inicial. Seus depoimentos revelam que seus cursos de graduação tinham como meta prepará-los para perceber e produzir os segmentos e a prosódia do inglês acuradamente e que, quando havia algum tipo de instrução a respeito de ensino de pronúncia propriamente dito, esta instrução era bastante escassa. Darcy (2018) assinala que, além da incerteza no tocante à maneira de ensinar pronúncia, há questões como a falta de material didático, tempo e suporte instrucional interferindo no ensino de pronúncia.

Com relação ao Brasil, pode-se declarar que é bastante habitual deparar-se com relatos e desabafos de docentes sobre sua insegurança e despreparo para lecionar os sons do inglês. Ademais, esses professores também destacam a falta de material didático para esse propósito. À vista disso, torna-se possível inferir que os docentes brasileiros têm experienciado as mesmas angústias que os docentes entrevistados nas pesquisas referidas anteriormente.

Nesse sentido, em consequência desse anseio por uma orientação acerca de como lecionar a pronúncia do inglês, o presente trabalho se propõe a oferecer não só orientações teóricas, bem como sugerir algumas dicas de como trabalhar esse aspecto de forma pedagógica em sala de aula a partir dos pressupostos da Fonologia Cognitiva (LANGACKER, 1987, 2008, 2013), a qual assume que falar é uma atividade cognitiva socioculturalmente fundamentada.

Por que ensinar pronúncia na aula de inglês

Embora vários estudiosos (DERWING; MUNRO, 2005; CELCE-MURCIA, 2010; GOSWAMI; CHEN, 2010; GORDON *et al.*, 2013; KISSLING, 2015; COUPER, 2009, 2011, 2015; JONES, 2016; LIMA JR; ALVES, 2019, entre outros) confirmem que a instrução explícita de pronúncia pode contribuir para o desenvolvimento da percepção e da produção dos sons e da prosódia do inglês, inúmeros professores continuam evitando lecionar pronúncia em sala de aula. Nesse cenário, compete salientar que há duas principais motivações para a adoção desse tipo de postura. Primeira, muitos professores alegam que não tiveram instrução direcionada ao ensino de pronúncia durante sua formação inicial. Segunda, a maioria dos docentes acredita que o aluno deve aprender a pronúncia de forma implícita, quer dizer, por conta própria, pois consideram que, a fim de se tornar fluente em inglês, basta ter domínio somente de seu léxico e de sua gramática. Isso mostra que a fonologia não é vista como parte essencial da gramática de um idioma, o que é lamentável, já que a comunicação geralmente ocorre mediante a emissão de sequências de sons carregadas de uma intenção linguística. É importante deixar claro que, no momento em que os seres humanos interagem



ANAIS

**Simpósio Internacional de Língua, Literatura e
Interculturalidade (SIELLI)
e Encontro de Letras**

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Campus
Corá Coratima

**Universidade
Estadual de Goiás**

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

comunicativamente, o que acontece é a tradução de seus pensamentos em sequências sonoras associadas a um significado. De acordo com Langacker (1968, p. 23-24),

[q]uando A deseja expressar uma ideia para B, o sinal que A produz para isso é uma sequência de sons. B não consegue observar a ideia de A diretamente; ele pode apenas observar os sons que A emite. A partir disso, ele de alguma forma deduz o que acredita ser o pensamento de A. A e B utilizam uma língua para se comunicarem, porém a língua não é nem os sons passando através do ar, nem o pensamento que eles representam. A língua é o mecanismo que permite a A e B parear os dois. É um conjunto de princípios que torna possível a A traduzir a ideia que ele quer expressar em um sinal evidente e que possibilita a B reconstruir essa ideia a partir daquele sinal.²

Para a teoria langackeriana, a língua nada mais é do que um mecanismo que ensina ligar significado ao som com o objetivo de fornecer, aos seus falantes/ouvintes, ocasiões de trocas de ideias via sequências de sons. A fim de ilustrar isso, cita-se a seguinte situação: um falante ouve um barulho no jardim, se aproxima da janela de sua casa e avista seu cachorro perseguindo o gato de seu vizinho, o qual se encontra encima de uma árvore. Com a intenção de deixar sua visita inteirada do que está ocorrendo, o falante produz a sentença “*My dog is chasing my neighbour’s cat*” (O meu cachorro está perseguindo o gato do meu vizinho). Quanto ao ouvinte, este capta a mensagem emitida e compreende seu significado. Nesse momento, verifica-se que o endereçado passa a dominar a informação sobre os aspectos principais da cena que o falante descreveu. Diante disso, torna-se plausível admitir que o falante usou o inglês para traduzir essa informação em uma sequência sonora, ao passo que o ouvinte utilizou o inglês para depreender a mesma informação ou a informação comparável dessa cadeia de sons. A língua inglesa, nesse cenário, é vista como um mecanismo que permite parear som ou, mais especificamente, a cadeia de sons “*My dog is chasing my neighbour’s cat*” e um significado. Na visão de Langacker (1968), é a posse desse mecanismo que viabiliza, ao indivíduo, traduzir seus pensamentos em sequências de sons para se comunicar com outros falantes, bem como compreender os sinais sonoros produzidos por outros interlocutores com a finalidade de reconstruir, de forma aproximada, os pensamentos que motivaram emissão de tais sinais. Tendo em vista que a função principal da língua é transmitir significado (LAKOFF, 1987), a Fonologia Cognitiva assume que as expressões linguísticas ligam o som ao significado. Logo, pode-se assegurar que a fonologia faz parte da gramática de uma língua e merece ser abordada na aula de língua da mesma maneira que o léxico e a gramática (sintaxe, morfologia, semântica e pragmática).

Conforme Langacker (2008, 2013), falar (*talking*) trata-se de uma atividade complexa, ou seja, a língua é tomada como algo que as pessoas fazem, não possuem, o que outorga depreender que ela não é estática, mas sim de natureza dinâmica. Falar é, então, definido como

² Tradução da autora para: “[w]hen A wishes to convey an idea to B, the signal that A produces to do so is a sequence of sounds. B cannot observe A’s idea directly; he can only observe the sounds A emits. From them, he somehow deduces what he believes A’s thought to be. A and B use a language to communicate, but the language is neither the sounds passing through the air nor the thought they represent. The language is the device that allows A and B to pair the two. It is some set of principles that make it possible for A to translate the idea he wants to express into an overt signal and that enable B to reconstruct this idea from that signal”.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

uma atividade cognitiva graças as suas facetas (a motora, a perceptual e a mental) serem controladas ou constituídas por processamento neural. Como a língua é adquirida e utilizada como meio de comunicação e interação social, essa atividade é igualmente interpretada como oriunda de natureza sociocultural. Por essas razões, a teoria langackeriana postula que falar se refere a uma atividade cognitiva socioculturalmente fundamentada. Langacker (2013, p. 218) reforça dizendo que,

[a]o aprender a falar, o sistema linguístico do indivíduo converge naqueles de outros indivíduos com quem o aprendiz interage. A aquisição nunca é realmente completa, porque o sistema que a pessoa adquire continua a ser refinada, ajustada e ampliada por toda a vida linguística. Essas adaptações também são realizadas através da interação sociocultural, e são, desse modo, coordenadas até certo ponto entre indivíduos que interagem uns com os outros.³

Dessa forma, ao conceber a estrutura de uma língua como um produto da cognição e da interação social (LANGACKER, 1987, 2008, 2013), reconhece-se que a aprendizagem dos sons de uma língua é um processo que se desenvolve gradualmente a partir do *input* fornecido pelo meio que nos circunda. Segundo Langacker (1987), a primeira coisa que uma criança aprende são sílabas completas desde o início do desenvolvimento de seu processo de aquisição da linguagem, o que possibilita compreender que aquilo que ela escuta são, na realidade, “*pedaços de língua*” (sílabas, palavras, frases e sentenças), as quais estão unidas a um significado dentro de um contexto discurso. May *et al.* (2011, p. 1-2) asseveram que,

[n]o nascimento, os recém-nascidos estão experienciando a língua extrauterina pela primeira vez. No entanto, *no útero*, eles têm a oportunidade para aprender sobre, pelo menos, algumas das propriedades da língua. O sistema auditivo periférico está maduro perto da 26ª semana de gestação (Eisenber, 1976), e as propriedades do útero são tais que a maioria dos sons de baixa frequência (menos do que 300 Hz) são transmitidos ao ouvido interno do feto (Gerhardt et al., 1992). Os componentes de baixa frequência da língua que são transmitidos através do útero incluem pitch, alguns aspectos de ritmo e algumas informações fonéticas (Querleu et al., 1988; Lecanuet e Granier-Deferre, 1993). Ademais, o feto tem acesso à fala da mãe por condução óssea (Petitjean, 1989). Existem evidências de que o feto pode escutar e lembrar os sons da língua mesmo antes do nascimento. Os fetos respondem a e discriminam os sons da fala (Lecanuet et al., 1987; Zimmer et al., 1993; Kisilevsky et al., 2003)⁴.

³ Tradução da autora para: “[i]n learning to talk, an individual’s linguistic system converges on those of other individuals the learner interacts with. Acquisition is never really completed, for the system a person acquires continues to be refined, adjusted, and extended throughout linguistic life. These adaptations as well are effected through sociocultural interaction, and are thus coordinated to some extent among individuals who interact with one another”.

⁴ Tradução da autora para: “[a]t birth, neonates are experiencing extra-uterine language for the first time. However, *in utero* they have had the opportunity to learn about at least some of the properties of language. The



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Com isso, nota-se que a língua que a criança aprende depende daqueles com quem ela aprende a falar (LANGACKER, 1968). Por essa razão, infere-se que as crianças “se alimentam” do *input* linguístico ou, mais especificamente, do *input* fonético-fonológico oferecido pelas pessoas com quem ela interage socialmente por intermédio da imitação das ações dos órgãos do trato vocal (GOLDSTEIN; FOWLER, 2003; FOWLER, 2004). Considerando que “[...] a língua é aprendida por meio de seu uso interativo em contextos sociais” (LANGACKER, 2008, p. 457), acredita-se que a pronúncia do inglês, como língua estrangeira (LE), requer ser ensinada a partir de “*pedaços de língua*” (palavras, frases e sentenças) e mediante simulações de seu uso real. Tendo em conta que raramente é possível estar no país de origem da língua inglesa, aconselha-se que o docente procure oferecer, ao aprendiz, o *input* linguístico necessário a fim de promover o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem do seu sistema sonoro.

Como abordar a pronúncia na aula de inglês

Haja vista que a “[l]íngua é aprendida e usada na interação social”⁵ (LANGACKER, 2017, p. 112), Fraser (2011) sugere que é mais fácil ensinar “*red*” (vermelho) e “*led*” (conduziu) do que /r/ e /l/ de modo isolado devido aos vocábulos serem reconhecidos, comparados e contrastados com outros. Na concepção da estudiosa, esse conhecimento ajuda a instigar a consciência fonológica, a qual se refere à habilidade de identificar, produzir e manipular unidades sublexicais (fonemas e sílabas). Aliás, é válido mencionar que, em virtude de a prosódia desempenhar um papel significativo na transmissão do significado da mensagem proferida, a sua aprendizagem é de extrema relevância ao estabelecimento de uma comunicação exitosa.

No entendimento de Fraser (2001), a pronúncia corresponde a uma habilidade que requer prática baseada em conceito. Como “[...] o significado, os conceitos e a compreensão emergem de nossas interações físicas com coisas e eventos e de nossas interações interpessoais com outros animais humanos e não humanos” (JOHNSON, 2018, p. 636), a língua é cogitada como algo experienciado, a qual é erigida a partir das nossas experiências físicas e socioculturais. Dessa forma, tendo em mente que a língua é um produto da cognição e da interação social (LANGACKER, 1987, 2013) e que esta é mediada pelo nosso cérebro e corpo (LANGACKER, 1987; LAKOFF, 1987, 2018; BONDEBJERG, 2017; JOHNSON, 2018), entende-se que a pronúncia é mais precisamente uma atividade cognitiva, corporificada e socioculturalmente guiada que carece da conceptualização e categorização apropriada dos aspectos segmentais e suprasegmentais da língua alvo.

peripheral auditory system is mature by 26 weeks gestation (Eisenberg, 1976), and the properties of the womb are such that the majority of low-frequency sounds (less than 300 Hz) are transmitted to the fetal inner ear (Gerhardt et al., 1992). The low-frequency components of language that are transmitted through the uterus include pitch, some aspects of rhythm, and some phonetic information (Querleu et al., 1988; Lecanuet and Granier-Deferre, 1993). Moreover, the fetus has access to the mother’s speech via bone conduction (Petitjean, 1989). There is evidence that the fetus can hear and remember language sounds even before birth. Fetuses respond to and discriminate speech sounds (Lecanuet et al., 1987; Zimmer et al., 1993; Kisilevsky et al., 2003).

⁵ Tradução da autora para: “[l]anguage is learned and used in social interaction [...]”.



ANAIS

**Simposio Internacional de Língua, Literatura e
Interculturalidade (SIELLI)
e Encontro de Letras**

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Campus
Copa Coralina

 **Universidade
Estadual de Goiás**

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Levando em consideração que o aprendiz de inglês (LE/L2) não possui domínio da estrutura e do funcionamento do sistema sonoro deste idioma, é fundamental que o professor guie-o a conceptualizar e categorizar os seus sons e a sua prosódia adequadamente. Para isso, é essencial trabalhar aspectos fisiológicos e articulatórios envolvidos na produção dos segmentos, as características mais salientes de um som, duração, *pitch*, entre outras questões.

[...] conforme a Fonologia Cognitiva estabelece, o significante é um conceito, aprender uma língua materna requer aprender a conceptualizar os significantes dessa língua de várias maneiras diferentes como [O SOM DE UMA PALAVRA], [SÍLABA], [RIMA] ou [FONEMA]. Cada língua requisita seu próprio conjunto destes conceitos fonológicos. Tornar-se alfabetizado envolve aprender a representar alguns desses conceitos com símbolos especiais apropriadas à língua (DeFrancis 1989). [...] aprender a pronúncia de uma segunda língua exige aprender e usar os novos significantes, isto é, aprender novas formas de conceptualizar o som da fala. É de se esperar que a aprendizagem desses novos conceitos seja desafiadora, especialmente com conceitos fortemente consolidados da língua nativa já existente (FRASER, 2010, p. 367-368)⁶.

Por esse motivo, Couper (2017) faz algumas recomendações com o intuito de auxiliar o professor a orientar seu aprendiz para formar os conceitos adequados para os sons e a prosódia do inglês. Dentre essas sugestões, destacam-se: i) comparar a organização do sistema sonoro da L1 com o da língua alvo e, caso seja possível, com o de outras línguas também para chamar a atenção dos aprendizes com relação aos aspectos mais salientes, como, por exemplo, quando uma sílaba é átona ou tônica; ii) fomentar a audição crítica (*critical listening*), a qual consiste em gravar a fala do aprendiz, por meio de exercícios e atividades, com a finalidade de ajudá-los a identificar o que está causando a pronúncia inapropriada de uma determinado segmento ou sequência sonora; iii) empregar atividades que incitem a discussão explícita sobre a organização do sistema sonoro alvo, que possibilitem abordar a percepção auditiva, preencher lacunas de informação, dramatização, etc. Entretanto, cabe enfatizar que tudo isso deve ser feito por intermédio de demonstrações de empatia para com o tempo, o ritmo e as dificuldades de aprendizagem de cada aprendiz a fim de que se sintam amparados, seguros e confiantes para desempenhar as atividades propostas durante a aula.

No que tange a jogos e brincadeiras, sugere-se a elaboração de jogo da memória voltado a palavras homófonas e/ou pares mínimos e “*Quiz*” sobre sons. Nesta última atividade, pode-se perguntar, por exemplo, “*what is a frozen dessert that ends with /m/ sound?*”, dar um tempo

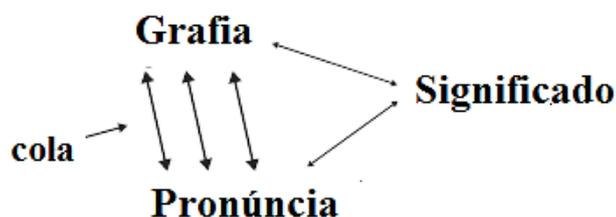
⁶ Tradução da autora para: “[...] as Cognitive Phonology states, the signifier is a concept, learning a first language requires learning to conceptualise the signifiers of that language in a range of different ways, such as [THE SOUND OF A WORD], [SYLLABLE], [RHYME] or [PHONEME]. Each language requires its own set of these phonological concepts. Becoming literate involves learning to represent some of these concepts with special symbols appropriate to the language (DeFrancis 1989). [...] learning the pronunciation of a second language requires learning and using new signifiers, in other words, learning new ways of conceptualising the sound of speech. Learning these new concepts can be expected to be challenging, especially with heavily entrenched concepts of the native language already in existence”.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

para as duplas e/ou os grupos refletirem a respeito da resposta e, em seguida, mostrar a resposta junto com sua grafia e gravura colorida. Com isso, busca-se oportunizar o estabelecimento de conexões entre a grafia da palavra, sua pronúncia e seu significado no âmbito da memória (EHRI, 1992, 2014; EHRI; ROSENTHAL, 2007), conforme ilustra a Figura 1 a seguir.

Figura 1. Processo de formação de amálgamas na memória



Fonte: adaptado de Ehri e Rosenthal (2007, p. 392).

Na concepção de Celce-Murcia *et al.* (2010), os aprendizes devem ser instruídos acerca da relação entre a fonologia e a ortografia em inglês para que se tornem capazes de presumir a pronúncia de um item lexical com base em sua grafia e de inferir a grafia aceitável para uma palavra a partir de sua pronúncia. Daí a necessidade de se tratar a relação grafema-fonema na aula de pronúncia.

Outra recomendação é convidar os aprendizes para construir suas próprias frases ou sentenças para brincarem de “*Chinese whispers*”. Por fim, pode-se citar uma atividade com música, na qual se solicita que aprendizes assistam ao vídeo “*Donkey and Puss in the boots – Livin’ la vida loca*”, o qual faz parte da trilha sonora de um filme de desenho animado. O objetivo desse exercício seria praticar, por exemplo, a pronúncia da consoante /l/ dentro de sílaba ou em final de palavra, por exemplo. Aliás, vale informar que, com este mesmo vídeo, poderia se trabalhar com outros aspectos relacionados com a pronúncia do inglês, ou seja, conforme as necessidades linguísticas de seus aprendizes.

Figura 2. Vídeo “*Donkey and Puss in the boots*”.

ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS CORA CORALINA

Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020



Donkey and Puss in Boots - Livin' La Vida Loca

Fonte: Youtube⁷.

Nessa atividade, a sugestão é que, inicialmente, os aprendizes apenas assistam ao vídeo para se familiarizar com a pronúncia das sequências sonoras emitidas. Após esta etapa, projeta-se a letra da canção via *Powerpoint* e propõe-se que batam palmas duas vezes quando ouvirem vocábulos contendo o fonema /l/ sendo produzido dentro de sílaba ou em final de palavra. Com esse tipo de atividade, os sons da língua alvo podem ser aprendidos de maneira relaxante e prazerosa, além dessa aprendizagem envolver a cognição (raciocínio, atenção, memória, categorização, etc.), o corpo (movimentos corporais e reações somatossensoriais) e a interação social a ponto de transformar a língua em algo experienciável, a qual é construída com base nas experiências físicas e sociais do aprendiz.

Em face do exposto, conclui-se que é imprescindível lecionar pronúncia na aula de língua inglesa em função de a fonologia fazer parte da gramática de uma língua e de a pronúncia ser um meio de negociação de significado dentro do discurso (DALTON; SEIDLHOFER, 2001). Ademais, compete assinalar que os exemplos de atividades e exercícios apresentados demonstram que a pronúncia pode ser abordada em sala de aula de forma simples e com poucos recursos e/ou ferramentas didáticas, além de não exigir muito tempo para sua realização.

Considerações finais

Ao levar em consideração que, quando os indivíduos se comunicam, o que acontece é a emissão de uma sequência sonora carregada de uma intenção linguística, percebe-se que a fonologia é parte integrante da gramática de uma língua e, por isso, merece ser ensinada em sala de aula, independentemente de o idioma ser materno ou não. Ademais, cabe sublinhar que, em virtude de muitos professores de inglês expressarem o desejo de saber como lidar com a pronúncia de forma pedagógica, buscou-se, por meio do presente trabalho, fornecer algumas orientações teóricas e sugestões de exercícios e atividades didáticas a fim de colaborar com sua

⁷ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=SXUG9zTpI_w>.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

prática em sala de aula. Diante disso, espera-se ter contribuído para o aprimoramento do trabalho do professor de língua inglesa no que concerne ao ensino-aprendizagem significativo da pronúncia.

Referências

BONDEBJERG, Ib. **The creative mind: cognition, society and culture**. Palgrave Communications, v. 3, n. 19, p. 1-7, 2017.

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. Applying a cognitive linguistic framework to L2 pronunciation teaching. In: KANG, Okim; THOMSON, Ron I.; MURPHY, John (eds.). **The Routledge handbook of contemporary english pronunciation**. London: Routledge, 2017, p. 462-477.

_____. Applying theories of language and learning to teaching pronunciation. In: REED, Marnie; LEVIS, John M. (eds.). **The handbook of english pronunciation**. Malden/Oxford: Wiley Blackwell, 2015, p. 413-432.

_____. Investigations into pronunciation teaching. **Speak Out!**, 44, p. 9-13, 2011.

_____. **Teaching and learning L2 pronunciation: understanding the effectiveness of socially constructed metalanguage and critical listening in terms of a cognitive phonology framework**. 2009. 323 f. Thesis (Doctor of Philosophy), University of New England, Armidale, 2009.

DALTON, Christiane; SEIDLHOFER, Barbara. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 379-397, 2005.

EHRI, L. C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading**, 18, p. 5-21, 2014.

_____. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: GOUGH, P. B.; EHRI, L.C.; TREIMAN, R. (eds.). **Reading acquisition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1992, p. 107-143.



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e
Interculturalidade (SIELLI)
e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Campus
Corá Corálina

Universidade
Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

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.

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.

FRASER, Helen. Cognitive theory as a tool for teaching second language pronunciation. In: KNOP, S. De; BOERS, F.; RYCKER, T. D. (eds.). **Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2010. p. 357-379.

_____. Speaking of speech: developing metalanguage for effective communication about pronunciation between english language teachers and learners. In: HENDERSON, A. (ed.). **Proceedings of the International Conference on English Pronunciation: issues and practices**. Chambéry: Université de Savoie, 2011, p. 119-138.

_____. **Teaching pronunciation: a handbook for teachers and trainers: three frameworks for an integrated approach**. Canberra: Department of Education Training and Youth Affairs (DETYA), 2001.

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.

GORDON, J.; DARCY, I.; EWERT, D. Pronunciation teaching and learning: effects of explicit phonetic instruction in the L2 classroom. In: LEVIS, J.; LeVELLE, K. (eds.). **Proceedings of the 4th pronunciation in second language learning and teaching conference**. Ames: Iowa State University, 2013, p. 194-206.

GOSWAMI, Jaya S.; CHEN, Hsuan-Yu. The impact of instruction in phonetic and phonemic distinctions in sounds on the pronunciation of spanish-speaking ESL learners. **MEXTESOL Journal**, v. 34, n. 1, p. 29-39, 2010.

JONES, Tamara. The gap between the integration of pronunciation and real teaching contexts. In: JONES, Tamara (ed.). **Pronunciation in the classroom: the overlooked essential**. Annapolis Junction: TESOL Press, 2016.

JOHNSON, Mark. The embodiment of language. NEWEN, Albert; BRUIN, Leon De; GALLAGHER, Shaun (eds.). **The oxford handbook of 4E cognition**. Oxford: Oxford University Press, 2018, p. 623-640.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

KISSLING, Elizabeth M. Phonetics instruction improves learners' perception of L2 sounds. **Language Teaching Research**, v. 19, n. 3, p. 254-275, 2015.

LAKOFF, George. **Ten lectures on cognitive linguistics**. Leiden/Boston: Brill, 2018.
_____. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, Ronald W. **Cognitive grammar: a basic introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.

_____. **Essentials of cognitive grammar**. New York: Oxford University Press, 2013.

_____. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites**. v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

_____. **Language and its structure: some fundamental linguistic concepts**. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.

_____. **Ten lectures on the elaboration of cognitive grammar**. Leiden: BRILL, 2017.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Mangureira; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 27-56, 2019.

MAY, Lillian; BYERS-HEINLEIN, Krista; GERVAIN, Judit; WERKER, Janet F. Language and the newborn brain: does prenatal language experience shape the neonate neural response to speech? **Frontiers in Psychology**, v. 2, p. 1-9, 2011.