

A evolução dos estudos em Fonética e Fonologia e o ensino de pronúncia em língua inglesa

The Evolution of studies in Phonetics and Phonology and pronunciation teaching in English language

DOI: <https://doi.org/10.24206/lh.v7i2.39955>

Maria Lucia de Castro Gomes

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná, tem desenvolvido pesquisas em Fonética e Fonologia, no ensino de pronúncia e em fonética forense. Trabalhou nos últimos dez anos no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Está aposentada desde abril de 2020.

E-mail: malugomes@utfpr.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1206-8486>

RESUMO

Considerando os estudos em Fonética e Fonologia ao longo da história, este trabalho pretende levantar uma discussão sobre a influência desses estudos no ensino de pronúncia da língua inglesa. Como ponto de partida, a Fonética e a Fonologia tornaram-se disciplinas distintas pelo Círculo Linguístico de Praga (1928-1939) e desde então se apresentam com status e relacionamentos diversos nas diferentes correntes teóricas, porém questiona-se se os avanços nos estudos são direcionados para o ensino (JONES, 2008; GOMES, 2010; EULER, 2014). Em paralelo, com a publicação do livro *The Phonology of English as an International Language* (JENKINS, 2000), o status do Inglês como uma Língua Franca (ILF) traz novos desafios para o ensino de inglês – inteligibilidade, prioridades para o ensino, modelos nativos ou não nativos são questões com as quais nos deparamos. Mais recentemente, Jenkins apresentou a necessidade de reteorização do ILF no que diz respeito à sua natureza essencialmente multilíngue (JENKINS, 2015), adotando o conceito de linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo (CAS). Em vista desses dois cenários, na Linguística os estudos em Fonética e Fonologia, e na Linguística Aplicada os estudos em ILF e o conceito de língua como um SAC (LARSEN-FREEMAN, 2015), a pergunta norteadora deste trabalho é: a evolução dos estudos em Fonética e Fonologia e as mudanças no status da língua inglesa têm contribuído para alguma alteração no ensino de pronúncia? A discussão se dará a partir de um levantamento de livros voltados ao ensino de pronúncia.

Palavras-chave: Histórico da Fonética e Fonologia. Histórico do ensino de pronúncia. Livros para o ensino de pronúncia. ILF. Língua como SAC.

ABSTRACT

Based on studies in Phonetics and Phonology throughout history, this work intends to raise a discussion about the influence of those studies in English pronunciation teaching. As a starting point, Phonetics and Phonology became distinct disciplines by the Prague Language Circle (1928-1939) and since then they have been given different status and have had diverse relationship in theoretical frameworks, however it is still a question whether those advances have been directed towards teaching (JONES, 2008; GOMES, 2010; EULER, 2014). In parallel, after the publication of *The Phonology of English as an International Language* (JENKINS, 2000), the status of English as a Lingua

Franca (ELF) poses new challenges for teaching - intelligibility, focus on production or perception, native or non-native models are issues we have been facing. More recently, Jenkins presented the need for retheorization of ELF regarding its essentially multilingual nature (JENKINS, 2015), adopting the concept of language as a Complex Adaptive System (CAS). In view of the two scenarios, the studies in Phonetics and Phonology in Linguistics, and the studies in ELF and the concept of language as a CAS (LARSEN-FREEMAN, 2015) in Applied Linguistics, the guiding question of this work is: have the evolution of the studies in Phonetics and Phonology and the changes in the status of the English language contributed to changes in the teaching of pronunciation? The discussion will take place from a survey in books aimed at teaching pronunciation.

Keywords: Phonetics and Phonology, history of teaching pronunciation. Textbooks for pronunciation teaching. ELF. Language as a CAS.

Introdução

Quando fui convidada a participar deste Dossiê Temático, ainda no início do estranho ano de 2020, embora eu não tivesse na época nenhuma pesquisa em desenvolvimento ou mesmo um projeto em mente, o tema do dossiê me interessou muito e aceitei o desafio. Ainda sem uma ideia de tema para o artigo, dois fatos aconteceram e quase me levaram a desistir: a pandemia causada pelo novo corona vírus, que me impediria de sair de casa e encontrar pessoas para desenvolver uma pesquisa, e a concessão de minha aposentadoria que, de certa forma, poderia me desestimular a iniciar algo trabalhoso naquele momento. No entanto, ao contrário, esses dois fatos me ofereceram a ideia de metodologia e o mote para este trabalho. Em primeiro lugar, estar impedida de sair de casa não é mais um motivo para não se realizar uma pesquisa, pois a Internet coloca o mundo ao nosso alcance. Sendo assim, os procedimentos para levantamento dos dados e desenvolvimento da investigação poderiam ser todos executados na segurança do meu lar. Em segundo lugar, o momento da aposentadoria é excelente para uma reflexão sobre história, trajetória, evolução, que é o tema deste Dossiê. Sendo assim, decidi fazer esta investigação sobre a história da Fonética e Fonologia, traçar a trajetória do ensino de pronúncia em língua inglesa e discutir sobre a evolução dos estudos e as articulações entre os estudos teóricos dos sons e sua aplicação no ensino. Peço licença ao leitor para, antes disso, traçar em algumas linhas a minha própria história, minha trajetória dentro dos estudos linguísticos, minha evolução como professora e formadora de professores.

Minha história acadêmica, a começar com o curso de Letras, adquire relevância com a fascinação que o tema “fonética e fonologia”, dentro da disciplina de Linguística, despertou em mim e, principalmente, a partir de um curso de extensão em pronúncia da língua inglesa, que aconteceram quase que paralelamente. Eu já era professora de inglês na época e posso dizer que tudo mudou a partir de então. Eu me tornei compulsiva na transcrição fonética e completamente insegura sobre minha pronúncia, pois descobri que tinha muitos problemas, não só na produção dos segmentos, que eu produzia a partir da fonética do português, mas principalmente na tonicidade – a maioria das palavras cognatas de mais de uma sílaba eu produzia com erro no acento tônico. A prática da transcrição fonética, com a ajuda do dicionário, de todos os textos do livro didático que eu usava, garantiu não apenas a melhora na minha pronúncia, mas em especial, o avanço na minha compreensão oral, que tinha alguns problemas na comunicação com falantes nativos. Passei também a dar mais atenção à pronúncia dos meus alunos, o que me fez aprimorar minha didática. A transcrição completa dos textos foi uma prática temporária, mas o uso do alfabeto fonético na preparação das aulas foi algo que levei comigo por todo o tempo em que fui professora de inglês.

Quase 20 anos depois da graduação, tive a oportunidade de iniciar minha atuação na formação de professores. Abri uma escola de inglês e decidi que todos os professores que comigo trabalhassem deveriam fazer um curso de pronúncia da língua inglesa e deveriam conhecer o Alfabeto Fonético Internacional (o IPA – *International Phonetic Alphabet*). Decidi montar e ministrar eu mesma esse curso e logo senti a necessidade de um aprofundamento dos meus conhecimentos teóricos, pois entendi que somente os livros que davam as ideias para atividades de pronúncia não eram suficientes para eu me tornar uma boa formadora. Foi então que iniciei meu Mestrado, segui para o Doutorado, e depois o Pós-Doutorado, sempre com pesquisas voltadas para a fonética e fonologia do inglês, e com foco na formação de professores, enfim, na universidade pública. Ao longo desses mais de 40 anos, no ensino e pesquisa, passei pelo foco nos segmentos do Audiolingualismo, pela atenção aos suprasegmentos quando a ênfase passou a ser a comunicação, pela mudança de rumo em busca da inteligibilidade quando o inglês passa a ser considerado uma língua franca para a comunicação internacional e, cheguei à era da complexidade, com o conceito de língua como um sistema dinâmico, adaptativo e complexo, e o inglês com sua natureza multilíngue.

Reforço, então, que este trabalho nasce dessa busca pelo histórico do ensino de pronúncia em língua inglesa, que vivenciei em praticamente todas as suas fases, e da tentativa de relacionar essa história com o caminho traçado pelos estudos em Fonética e Fonologia, desde o momento em que essas duas disciplinas foram separadas pelos estudiosos do Círculo Linguístico de Praga (CLP), no início do século XX. Começo na sequência desta introdução, porém, fazendo um breve relato dos estudos dos sons da fala antes do CLP. Em seguida, trato dos dois grandes momentos para os estudos fonológicos, o Estruturalismo que, na vertente europeia foi o berço do CLP, e na vertente norte-americana faz nascer a Fonêmica, e o Gerativismo, com a fonologia linear. Na sequência menciono os modelos não lineares de base gerativa e, a seguir, a partir da crítica à concepção categórica de língua dos modelos gerativos, registro algumas das novas teorias que valorizam a gradiência, a frequência de uso e a variação. Em seguida, vou abordar dois acontecimentos nos estudos em Linguística Aplicada (LA) que vão causar impacto nas pesquisas em Fonética e Fonologia, principalmente no que se refere aos estudos de aquisição de segunda língua, em especial na aquisição de língua inglesa. Primeiramente, vou me voltar para um novo olhar ao nosso objeto de estudo, a busca na teoria da complexidade e na teoria dos sistemas dinâmicos por uma nova concepção de língua. Conceber a língua como um sistema adaptativo complexo requer novos modelos, que considerem a gramática como um sistema dinâmico, composto de múltiplos agentes. Em segundo lugar, com as pesquisas empíricas do inglês como uma língua franca, principalmente pelo fenômeno da globalização, a língua inglesa passa a enfrentar um paradoxo: o crescente domínio do inglês como uma língua global aumenta a diversidade, e a necessidade da comunicação entre povos de diversas línguas parece clamar pela necessidade de um padrão e, é claro, a norma do falante nativo parece prevalecer. Tanto esse paradoxo

do Inglês Língua Franca (ILF), como a visão de língua como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC) geram grande discussão tanto nos estudos sobre Fonética e Fonologia como nos estudos e LA.

Essa investigação sobre o histórico dos estudos dos sons da fala e sobre o histórico do ensino de pronúncia foi motivada especialmente pelas perguntas: 1. Existe relação entre os estudos em Fonética e Fonologia e a prática do ensino de pronúncia? 2. Os estudos em Fonética e Fonologia contribuíram para a evolução do ensino de pronúncia? 3. Os livros de pronúncia em língua inglesa demonstram alguma evolução ao longo dos anos?

Para responder a essas perguntas, que nortearam este trabalho, vou apresentar as seções abaixo na seguinte ordem: 1. Histórico dos estudos em Fonética e Fonologia; 2. Histórico do ensino de pronúncia em língua inglesa; 3. Pesquisa em livros de pronúncia; 4. Análise e discussão. Ao final, apresento minhas considerações e perspectivas para a continuidade deste estudo.

1. Histórico dos estudos em Fonética e Fonologia

Considera-se o marco inicial da Linguística moderna a publicação do livro “Curso de Linguística Geral” em 1916, a partir de compilações das aulas de Ferdinand de Saussure, (1857-1913) por Charles Bally e Albert Sechehaye. Costuma-se referir a Saussure como o pai da Linguística e o introdutor do movimento estruturalista. A distinção feita por Saussure entre língua e fala ofereceu aos linguistas do CLP as bases para distinguir também os estudos dos sons em Fonética e Fonologia. Mas antes de tratar dessa distinção, considero interessante mencionar que já anteriormente aos estudos estruturalistas, outros estudos fixaram os alicerces para essas duas disciplinas. Garay (2016), em sua investigação sobre o fonema, registra três momentos na história sobre os estudos dos sons da fala. No pensamento hindu, o interesse pelo estudo da gramática do sânscrito, e em especial da fonologia, surgiu pela necessidade de preservar e transmitir a revelação sagrada dos Vedas. Como segundo momento, o autor menciona os estudos de filósofos-gramáticos gregos como Platão, Aristóteles, os Estoicos e os gramáticos de Alexandria, que se fundiram com categorias da gramática hindu para “modelar as bases da Linguística e da Fonologia modernas” (GARAY, 2016, p. 91). Também falando das letras gregas, o autor afirma que “a unidade elementar do som surge com a criação de uma escrita que passou a grafar cada segmento de som, tanto vocálico quanto consonantal” (p. 59). Como terceiro momento, veio a ciência comparatista que retomou o estudo do sânscrito na busca por uma protolíngua. Comparando línguas, os gramáticos comparatistas estudavam a macroestrutura (sistemas verbais e sintaxe) e a microestrutura (sistemas fonológicos e sua relação com questões morfológicas). Os estudos da linguística comparatista eram essencialmente históricos, mas, com Saussure, iniciaram-se os estudos

sincrônicos, aqueles que, segundo o mestre genebrino, “estabelecem as diferentes relações que incumbem à gramática” (SAUSSURE, 2006, p. 117).

Fundamentados nos princípios definidos por Saussure e no conceito de fonema de J. Bordouin de Cortenay, os linguistas russos Nicolay Trubetzkoy, Serguei Karceviski e Roman Jakobson submeteram ao Primeiro Congresso Internacional de Linguistas em Haia em 1928 “um programa de declaração referente ao estudo dos sistemas de fonemas” (TRUBETZKOY, [1939]1981, p. 17). No evento, nasceu o CLP e no programa ficou estabelecida a diferença entre fonética e fonologia. A Fonética trataria dos fatores materiais dos sons da fala humana, enquanto a Fonologia trataria dos fonemas, ou seja, “dos constituintes do significante linguístico, elementos imateriais [...]. O som não é para o fonólogo senão a *realização fonética do fonema* (grifo do autor)” (p. 18). Trubetzkoy complementa que “a fonética procura descobrir *o que de fato se pronuncia* ao falar uma língua, e a fonologia *o que se crê pronunciar* (grifo do autor)” (p.19).

Do outro lado do oceano, desenvolvia-se o Estruturalismo norte-americano, primeiro com Edward Sapir e sua linguística descritiva de linha antropológica nos estudos de línguas nativas norte-americanas. Embora não diretamente relacionadas, as ideias de Sapir e do CLP pareciam “apontar para uma convergência da linguística norte-americana e europeia, mas não é o que se observou” (D’ANGELIS, 2004, p. 90). Outros linguistas norte-americanos, Leonard Bloomfield e, na sequência, Keneth Pike, produziram outra ideia de estruturalismo, de “viés positivista, arraigado em um forte empirismo e anti-mentalismo” (D’ANGELIS, 2004, p. 91). Segundo D’Angelis, a definição de fonema de Bloomfield, embora mais precisa, foi mais atomizada e deu base para a formulação da Fonêmica, também desenvolvida por outros linguistas, em especial Keneth Pike. Com esses estudos, ficam demarcadas duas linhas para o estudo do fonema, a Fonologia europeia e a Fonêmica norte-americana.

A base para a Fonologia do CLP era justamente a concepção de que os segmentos, ou seja, vogais e consoantes não são unidades atômicas, mas feixes de traços, trazendo como principal característica do fonema, sua propriedade distintiva. O sistema de oposições que define a teoria dos traços distintivos foi modelado por Jakobson, Fant e Halle ([1952]1963) e Jakobson e Halle ([1956] 2002) com uma descrição acústico-articulatória dos traços, e expandida por Chomsky e Halle (1968), com uma descrição definitivamente articulatória. Segundo Matzenauer e Miranda (2017), “os traços distintivos representam uma unidade da gramática, que contrasta significado” (p. 50). Com a publicação da importante obra *The Sound Pattern of English* (SPE), Chomsky e Halle (1968) colocaram a Fonologia efetivamente na Teoria Gerativa, que já havia, 10 anos antes, colocado em xeque os pressupostos do Estruturalismo, principalmente do descritivismo norte-americano, alinhado ao behaviorismo. A Fonologia Gerativa do SPE propôs a construção de uma gramática da fonologia de

uma língua que descrevesse minuciosamente as propriedades linguísticas da estrutura sonora e, depois, fornecesse uma adequação explicativa aos fenômenos (HWA LEE, 2017).

A linearidade das representações fonológicas no SPE, porém, foi questionada e deu origem a alguns novos modelos, como teorias alternativas não lineares para a representação fonológica – a Fonologia Autossegmental (CLEMENTS; HUME, 1995) é um desses modelos. Segundo Hora e Vogeley (2017), a Fonologia Autossegmental proposta por John Goldsmith em 1976 “procura lidar com uma subparte do domínio que foi coberto pelo termo suprasegmental nos tratamentos estruturalistas. Sua intenção é apresentar uma teoria empiricamente mais satisfatória dos fenômenos suprasegmentais” (p. 64). Na mesma linha, Clements e Hume (1995) apresentaram o modelo de hierarquia da Geometria de Traços para explicar a organização fonológica no nível abstrato e fazer uma ligação entre a estrutura fonológica e a interpretação fonética. Esses dois modelos, embora criticassem o modelo linear dos traços distintivos do SPE, tinham uma forte base gerativa.

Outros modelos de base gerativa são a Fonologia Lexical, a Fonologia Métrica e a Fonologia Prosódica. Avançando além dos estudos segmentais priorizados até então, esses modelos definem objetos de estudo dos mais diversos. A Fonologia Lexical “tem por objeto a palavra desde a forma mais simples à mais complexa” (BISOL, 2017, p. 81); a Fonologia Métrica é voltada “à organização e formalização de relações de proeminência em domínios fonológicos, desde os menores, como a sílaba, até as unidades maiores, como a frase” (MAGALHÃES; BATTISTI, 2017, p. 93); a Fonologia Prosódica ‘caracteriza-se como uma teoria formal sobre estruturas prosódicas, as quais são definidas a partir da identificação de informações de natureza sintática e morfológica relevantes para caracterizar domínios de aplicação de regras fonológicas” (TENANI, 2017, p. 109). Esses três modelos, juntamente com os dois mencionados acima, correspondem às chamadas teorias fonológicas não lineares. Também como um desenvolvimento do gerativismo dentro da fonologia, surgiu a Teoria da Otimidade, mas diferente dos modelos anteriores, orienta-se pelas propriedades de violabilidade, ranqueamento, inclusividade e paralelismo (SCHWINDT; COLLISCHONN, 2107).

A partir do final dos anos 1990, os pressupostos da Teoria Gerativa foram questionados. Para os gerativistas, a competência linguística é formada por categorias discretas e critérios de gramaticalidade categórica. A variabilidade e a gradiência estariam nos fatores não linguísticos da performance (ROD; HAY; JANNEDY, 2003). A imitação na aquisição da linguagem, segundo a tradição inatista, era mínima e sem importância, pois as crianças produzem dados de língua que nunca ouviram antes (BYBEE, 2010). Defendendo uma abordagem probabilística para os estudos da linguagem, Rod, Hay e Jannedy (2003) afirmam que a investigação na gradiência, na variação, nos efeitos de frequência pode enriquecer e impulsionar os limites da Linguística. Bybee (2001) critica a exclusão da importância do uso da língua pelo Estruturalismo e Gerativismo e defende que a imitação pode ser muito importante na aquisição, sem desconsiderar outros processos cognitivos essenciais (BYBEE,

2010). Compatível com a Linguística Probabilística e a Fonologia de Uso, a Teoria de Exemplares (TE) propõe que durante a aquisição da fonologia, a criança forma um mapa cognitivo com múltiplas representações, com categorias representadas dentro de uma nuvem de ocorrências (PIERREHUMBERT, 2000). A TE alia a percepção e a produção à organização gramatical e tem como suas bases o detalhe fonético, os efeitos de frequência, a emergência e o gerenciamento gramatical das representações mentais (CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2017).

Após discorrer sobre esses movimentos teóricos que, com certeza, não se esgotam nas teorias e modelos mencionados¹, faz-se necessário registrar dois grandes movimentos na LA que causaram conturbação nos meios dos estudos da aquisição e ensino de inglês como segunda língua. Primeiro, o status da língua inglesa como uma língua franca e, em segundo lugar, a concepção de língua como um sistema dinâmico, adaptativo e complexo. Esses dois movimentos vão além da perspectiva sonora da língua, mas os estudos em Fonética e Fonologia tiveram grande impacto tanto por conta de um como de outro movimento.

Começando pelo movimento do Inglês como Língua Franca (ILF), podemos apontar como ponto inicial a proposta do *Lingua Franca Core* (LFC) de Jeniffer Jenkins como uma lista de prioridades para o ensino de pronúncia em seu livro *The Phonology of English as an International Language* (JENKINS, 2000). Coloco essa publicação como marco inicial pela repercussão que teve e por ter o foco no sistema sonoro da língua inglesa². Porém a própria Jenkins relata vários movimentos anteriores em favor de uma nova abordagem para a língua inglesa, considerando a mudança que sofreu no século XX, que a transformou de uma língua estrangeira para uma língua internacional, pois passou a ser usada nos mais diversos contextos comunicativos em todo o mundo entre pessoas de diversas L1, sem a necessária presença de um falante nativo. Jenkins cita Smith, por exemplo, que afirmou que “o inglês pertence ao mundo Ele é seu (não importa quem você seja) tanto quanto é meu (não importa quem eu seja)” (SMITH, 1983, *apud* JENKINS, 2000, p. 7)³. Argumentando em favor de uma inteligibilidade fonológica entre falantes com expectativas realistas e razoáveis, Jenkins (2000) apresenta sua lista de itens prioritários para a inteligibilidade fonológica mútua, que se concentra em quatro áreas: a maior parte dos sons consonantais; simplificação apropriada de encontros

¹ Um exemplo de teorias e desenvolvimentos não mencionados no texto, não por não ser importante, pelo contrário, por sua profundidade teórica, é a Fonologia Articulatória (Browman; Goldstein, 1992) e os inúmeros trabalhos desenvolvidos no Laboratório Haskins da Universidade de Connecticut e da Universidade de Yale nos Estados Unidos da América.

² Inglês como Língua Franca ou Inglês como Língua Global têm sido discutidos metodologicamente em outros contextos do ensino de inglês, além dos estudos do sistema sonoro e ensino de pronúncia. Um exemplo é o trabalho de McKay (2002), que trata das implicações para o que e como ensinar inglês como uma língua de comunicação internacional. Outro exemplo é a metodologia de trabalho do grupo OSDE (*Open Spaces for Development and Enquiry*) como uma ferramenta para o ensino de inglês em contextos local e global (JORDÃO, 2009).

³ *English belongs to the world It is yours (no matter who you are) as much as it is mine (no matter who I am)*. A tradução deste trecho acima, assim como todas as demais traduções neste artigo são de minha autoria.

consonantais; distinção de duração de vogal; acento nuclear. Essa proposta de Jenkins causou um impacto enorme na área de LA, desde críticas contundentes até adesões irrefletidas ao LFC. Quinze anos depois da sua proposta do LFC, Jenkins lança um artigo (JENKINS, 2015) reposicionando o ILF, no qual ela divide o período dos estudos em três fases: ILF1, que teve foco na forma e codificação de variedades de ILF; ILF2 com foco na variabilidade, em que o ILF transcende fronteiras; e ILF3, que retira a superioridade da língua inglesa sobre as demais línguas envolvidas. Na fase 3, Jenkins (2015) advoga por uma mentalidade multilíngue, principalmente dos falantes nativos, que devem considerar ILF não como a abordagem, mas como uma abordagem dentre outras, considerando o multilinguismo. Defende também que o ILF não deve apenas ser considerado por sua variabilidade, mas também por sua complexidade e sua natureza emergente. Nesse ponto, Jenkins faz sua adesão ao conceito de língua como um sistema complexo, assim como muitos outros estudiosos da linguagem o fazem.

A revolução da tecnologia, diz o físico Baranger (2000) numa palestra para não físicos, produziu maior alvoroço no século XXI que a revolução industrial dos séculos XVIII e XIX, e um aspecto dessa revolução é a complexidade. Segundo Baranger, a revolução da complexidade está mudando o foco da pesquisa em todas as disciplinas científicas. A linguagem não ficou de fora dessa revolução e, em especial a LA na área da aquisição de segunda língua teve Diane Larsen Freeman como primeira estudiosa a propagar a ideia. Em seu artigo *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition* de 1997, Larsen-Freeman apresentou as características dos sistemas complexos não lineares e defendeu que o estudo desses sistemas pode ser bastante significativo para os estudos em segunda língua. Após esse texto, ao longo de vinte anos, vários outros trabalhos foram publicados por Larsen-Freeman e colegas defendendo esse novo conceito de língua como um Sistema Adaptativo Complexo, mas destaco aqui dois desses trabalhos. Em Larsen-Freeman e Cameron (2008), encontramos em oito capítulos os fundamentos da Teoria da Complexidade e os argumentos para a adoção dessa teoria na LA, como uma metáfora para o desenvolvimento linguístico, mas também como base metodológica para os aspectos relacionados ao ensino e, principalmente, na sistematização da pesquisa em LA, tanto no desenvolvimento de língua materna, como de segunda língua. As autoras adotam uma visão emergentista para a aquisição de linguagem, em oposição à visão nativista, e escolhem o termo desenvolvimento linguístico em lugar de aquisição de linguagem. O segundo texto que considero de grande importância dentre os publicados durante essas duas décadas, não pelo conteúdo, pois os demais são tão importantes quanto, mas pelo objetivo e pelos autores do texto. Trata-se de uma tomada de posição de diversos estudiosos da linguagem de diversas universidades norte-americanas em relação ao conceito de língua como SAC. O título do artigo é *Language is a Complex Adaptive System: Position Paper* e é assinado por dez estudiosos, que se apresentam como “*The Five Graces*

*Group*⁴ (BECKNER *et al.*, 2009). Os autores apresentam suas ideias compartilhadas sobre a função social da linguagem, sobre o desenvolvimento da gramática baseada no uso, sobre questões de variação e mudança e, finalmente, sobre as características da língua como SAC.

Concomitantemente ao desenvolvimento de língua como SAC, na Europa também surge um grupo de pesquisadores que desenvolvem um trabalho bem semelhante ao grupo norte-americano, introduzindo a linguagem nos estudos da Teoria dos Sistemas Dinâmicos – TSD. De Bot, Lowie e Vespoor (2007) argumentam que a língua tem as principais características dos sistemas dinâmicos: sensibilidade às condições iniciais, subsistemas interconectados, emergência de estados atratores, e variação tanto intra como entre indivíduos. Embora haja diferenças quanto à origem e delineamento experimental (ALBUQUERQUE, 2019), as teorias de SAC e SDC não são contraditórias. Albuquerque (2019) apresenta uma visão integradora dessas nomenclaturas com o termo TSDC – Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos. Dentro dessa visão, segundo a autora, estão os importantes construtos de inteligibilidade e compreensibilidade.

Segundo Munro e Derwing (1995), a “inteligibilidade se refere à extensão em que um enunciado é realmente entendido”⁵ e é avaliada através de transcrição ortográfica de palavras, sentenças ou unidades maiores apresentadas ao ouvinte. Compreensibilidade, segundo os mesmos autores, refere-se à percepção do ouvinte sobre sua dificuldade em compreender o que foi dito (MUNRO; DERWING, 1995). Os autores afirmam ainda, que muitas vezes um enunciado pode ser inteligível, mas o ouvinte tem que se esforçar para entender. Sendo assim sugerem a avaliação da compreensibilidade em pesquisas com o uso de escalas Likert. Munro, Derwing e colegas têm desenvolvido extensa pesquisa nos últimos 30 anos sobre inteligibilidade e compreensibilidade⁶.

É importante mencionar que o conceito de inteligibilidade tem sido usado há tempos por estudiosos de pronúncia em língua estrangeira. Kenworthy (1987), por exemplo, afirma que “se um falante estrangeiro substitui um som ou traço de pronúncia por outro, e isso resulta na compreensão de uma palavra ou frase diferente da que o falante tinha em mente, dizemos que a fala do estrangeiro não foi inteligível”⁷. Essa definição, assim como diversas menções do termo em textos anteriores (CATFORD, 1950; ABERCROMBIE, 1956), certamente tinha como foco a inteligibilidade para o

⁴ Esse artigo foi um dos artigos que compôs um suplemento especial da Revista *Language Learning*, da Universidade de Michigan. Esse suplemento foi dedicado a um evento comemorativo dos 60 anos da publicação. O grupo de autores desse artigo em especial foi “carinhosamente chamado de ‘Five Graces Group’ (FGG) por ter, durante o evento, ocupado acomodações bastante especiais” (SILVA; RODRIGUES, 2011, P. 312)

⁵ *intelligibility refers to the extent to which an utterance is actually understood* (DERWING; MUNRO, 1995, p. 291).

⁶ Recomendo a leitura de Albuquerque (2019) para uma excelente revisão e uma proposta dinâmica para o construto de inteligibilidade e compreensibilidade.

⁷ *If the foreign speaker substitutes one sound or feature of pronunciation for another, and the result is that the listener hears a different word or phrase from the one the speaker was aiming to say, we say that the foreigner’s speech is unintelligible* (KENWORTHY, 1987, p. 13).

ouvinte nativo e colocava no falante estrangeiro toda a responsabilidade pela quebra de comunicação. Jenkins (2000) questiona o processo de uma via para a inteligibilidade internacional da língua inglesa, com a prerrogativa do falante nativo de decidir o que é ou não inteligível na fala do não nativo. A autora afirma que as novas pesquisas mudam o foco do falante para o ouvinte e considera a contribuição de fatores como o conhecimento prévio do ouvinte e habilidade de processamento. Além dos diversos trabalhos de Murray Munro e Tracey Derwing, podemos encontrar também diversos trabalhos de pesquisadores brasileiros sobre a inteligibilidade e desenvolvimento linguístico, seja na aquisição de inglês por brasileiros, seja do português como língua adicional. (GOMES *et al.*, 2014; BECKER, 2014; CRUZ, 2014; SILVEIRA; SCHADECH, 2014; SCHWARTZHAUPT, 2015; GONÇALVES; SILVEIRA, 2015; ALBUQUERQUE, 2019 são alguns desses trabalhos).

Seguindo esse histórico dos estudos em Fonética e Fonologia, sem pretender que tenha sido abrangente e conclusivo⁸, desenvolvo na próxima seção um histórico do ensino de pronúncia em língua inglesa, não exatamente com a mesma perspectiva de linearidade cronológica. A opção foi por abordar o conteúdo de alguns textos que traçaram históricos sobre instrução e abordagens de ensino de pronúncia.

2. Histórico do ensino de pronúncia em língua inglesa

A história do ensino de pronúncia vem sendo reportada por diversos autores (KELLY, 1969; CELCE-MURCIA *et al.*, 2010; EULER, 2014; MURPHY; BAKER, 2014; DERWING; MUNRO, 2015; FOOTE, TROFIMOVICH, 2017; ISAACS, 2018), que invariavelmente apontam para os altos e baixos dessa área da segunda língua dentro das diversas abordagens de ensino. Kelly (1969), se não foi o primeiro, certamente foi o mais citado autor a se referir à pronúncia como uma área negligenciada na sala de aula e na pesquisa. Ao fazer um extenso histórico do ensino de línguas, afirmou que a pronúncia vinha sendo a *cinderella* do ensino de línguas por não atingir a sofisticação da semântica, da lexicografia e da gramática. Muitos anos se passaram desde a publicação de Kelly e sua metáfora tem sido lembrada por diversos autores como Celce-Murcia *et al.* (2010) e Isaacs (2018), para demonstrar o status pendular da pronúncia no ensino, especialmente de língua inglesa. Thomson e Derwing (2014) e Issacs (2018), no entanto, registram que o interesse pela pesquisa e pelo ensino tem

⁸ Uma ausência importante nesse histórico, além da Fonologia Articulatória já mencionada, foram os trabalhos em percepção, principalmente os modelos SLM (FLEGE, 1995), PAM (BEST, 1995) e PAM-L2 (BEST; TYLER, 2007) que muito contribuíram para as pesquisas em aquisição de L2. No entanto, para um trabalho como este, é necessário fazer algumas escolhas, tanto devido ao espaço, como ao fio condutor delineado.

aumentado substancialmente nos últimos anos e, atualmente, estamos vivendo um período de maior atenção pela pronúncia.

Kelly (1969) descreveu dois tipos de abordagens para o ensino de pronúncia – procedimentos por intuição e procedimentos por análise. Na primeira abordagem, a percepção, como espinha dorsal para o ensino de pronúncia, e a imitação formavam a base para o essencial “ouça e repita” frequentes na sala de aula até os dias de hoje. Celce-Murcia *et al.* (2010) apontam que a abordagem intuitivo-imitativa era o único tipo de procedimento até o final do século XIX. Essa abordagem depende da habilidade do aprendiz em ouvir e imitar um determinado modelo sem instrução explícita. A segunda abordagem apresentada por Kelly (1969), a de procedimentos por análise, aparece com o desenvolvimento das ciências fonéticas e dos estudos em Fonologia pelo grupo do CLP. Os professores começaram a ensinar a discriminação entre as unidades fonológicas das línguas estrangeiras e a produção dos sons como uma formação de novos hábitos. Tanto a Fonética como a Fonologia passaram a ser importantes para o ensino, e a abordagem intuitivo-imitativa já não bastava. A abordagem analítico-linguística, porém, não veio substituir a anterior, mas veio se incorporar às técnicas de percepção e imitação, em aspectos que as novas ferramentas de análise, como o alfabeto fonético, as informações sobre os segmentos, as descrições articulatórias poderiam ajudar na aprendizagem de um novo sistema sonoro (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

Murphy e Baker (2015) fazem uma extensiva revisão do ensino de pronúncia ao longo de 150 anos e dividem esse período em quatro ondas de inovações no ensino. Primeiramente, os autores registram que, antes dessas quatro ondas, nos primeiros oitenta anos do século XIX não havia atenção alguma ao ensino de pronúncia porque o foco era a língua escrita com a abordagem de Gramática e Tradução (*Grammar Translation*) e a Abordagem Baseada na Leitura (*Reading-Based Approach*). A primeira onda de inovação apontada pelos autores se inicia por volta de 1850 com a criação das Escolas *Berlitz* e o Método Direto (*Direct Method*) para o ensino de línguas. Esse foi chamado de período precursor em que o ensino acontecia pelo procedimento imitativo-intuitivo também apontado por Celce-Murcia *et al.* (2010).

A segunda onda registrada por Murphy e Baker (2015) foi um longo e estimulante período que se inicia com a formação da Associação Internacional de Fonética entre 1886-1889 e a criação do IPA⁹. Embora o Método Direto estivesse na época vivendo seus anos de ouro com a orientação intuitivo-imitativa e com a ênfase na língua falada, o Movimento da Reforma estabeleceu a abordagem analítico-linguística na defesa de que os professores deveriam ter formação em Fonética para oferecer aos aprendizes informações explícitas sobre sons e ritmos da língua alvo. A aplicação dos princípios da Fonética no ensino dá início ao uso convergente das abordagens intuitivo-imitativa e

⁹ A sigla IPA se refere a *International Phonetic Alphabet* – Alfabeto Fonético Internacional.

analítico-linguística. Esse período se consolida em meados do século XX com o avanço dos estudos em Fonética e Fonologia, conforme já apontado acima em Kelly (1969). A contribuição de Pike (1945) foi imensa com a descrição detalhada que fez sobre a pronúncia do falante nativo de inglês, incluindo elementos segmentais e suprasegmentais. Abercrombie (1956) já discutia sobre o papel da inteligibilidade e o estabelecimento de prioridades para o ensino, com proposições bastante parecidas com os temas contemporâneos. Murphy e Baker (2015) afirmam que “não é exagero que os comentários de Abercrombie sobre o papel da inteligibilidade, incluindo a necessidade de priorização no ensino de pronúncia, ressoam com temas contemporâneos”¹⁰.

Houve, no entanto, durante ainda a segunda onda, o surgimento de uma nova perspectiva de ensino que praticamente suprimiu as inovações da abordagem analítico-linguística estimulada pelo Movimento da Reforma, e acontece um certo retorno à primeira onda, com ênfase no aprendizado por imitação. Inicia-se a era do audiolingualismo com os exercícios de pares mínimos, o uso excessivo de repetição, imitação e memorização das teorias behavioristas e, ao mesmo tempo, se apropriando dos avanços tecnológicos para os laboratórios de línguas, com cabines, fitas cassetes e gravadores portáteis. Nos anos 1960, embora o Método Audiolingual (*Audiolingual Method*) ainda fosse preponderante nas salas de aula, a influência da gramática gerativo-transformacional de Chomsky e da psicologia cognitiva de Neisser faz nascer a Abordagem Cognitiva (*Cognitive Approach*) e o processo mental começa a substituir a formação de hábitos no ensino de línguas. O ensino de pronúncia começa a ser descartado em favor do ensino de gramática e vocabulário, uma vez que a pronúncia próxima do falante nativo, tão almejada pelo audiolingualismo, seria algo impossível de atingir (SCOVEL, 1969 *apud* CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

Nos anos 1970, com o declínio do Método Audiolingual coexistindo com modelos instrucionais cognitivos, apareceram diversos modelos que foram precursores da terceira onda, a da era comunicativa. Esses novos modelos trataram o ensino de pronúncia de forma diferenciada, alguns se baseavam na abordagem intuitivo-imitativa, como o *Silent Way* e o *Suggestopedia*, enquanto o *Community Language Learning* – CLL aderiu a procedimentos analítico-linguísticos. O *Total Physical Response* – TPR ou o *Natural Approach*, por sua vez, não se importavam com o ensino de pronúncia, pois tinham na compreensão primazia em relação à produção da fala no início do aprendizado.

O interesse por esses modelos logo perde força e a influência do ensino comunicativo exige novas posturas para a sala de aula. Conforme afirmam Celce-Murcia *et al.* (2010), “o foco na comunicação linguística traz uma urgência renovada ao ensino da pronúncia” (p. 8)¹¹. Essa necessidade leva os especialistas ao desenvolvimento de novos materiais para o ensino de pronúncia e a

¹⁰ It is no exaggeration that Abercrombie’s comments on the role of intelligibility, including the need for its prioritization in pronunciation teaching, resonate with contemporary themes (MURPHY; BAKER, 2015, p. 16).

¹¹ The focus on language communication brings a renewed urgency to the teaching of pronunciation.

terceira onda se inicia. Murphy e Baker (2015) apresentam três gêneros de materiais que são desenvolvidos na literatura profissional para instrução em pronúncia nessa nova fase. Como primeiro gênero, os autores apontam os livros didáticos para ensino de pronúncia e indicam como a publicação mais bem sucedida a série *Clear Speech* (GILBERT, 1984). A própria autora, em comunicação pessoal a Murphy e Baker (2015), revela que a sua adaptação da prática de pares mínimos de palavras para pares mínimos de sentenças levava a uma prática mais comunicativa, pois a escolha errada levaria a uma quebra na conversação. O segundo gênero de literatura especializada para o ensino de pronúncia apontado é o chamado *Activity Recipe Collection – ARC* (Coleção de Receitas de Atividades). Esse tipo de publicação oferece recursos aos professores com atividades prontas, que podem ser usadas diretamente na sala de aula, ou modificadas e adaptadas de acordo com suas necessidades. O terceiro gênero, talvez o mais importante dos três apresentados por Murphy e Baker (2015), que aparece na década final do século XX, é o livro especializado no ensino de pronúncia para a formação de professores. Os autores indicam como exemplos os livros de Kenworthy (1987), Celce-Murcia *et al.* (1996, com revisão expandida de 2010), Lane (2010) e Rogerson-Revell (2011). Os autores revelam que os especialistas no ensino e no desenvolvimento de materiais baseavam suas práticas em literatura relevante, em sua experiência como professores e em sua intuição, mas não desenvolviam pesquisas empíricas. Mesmo assim, esses autores foram bem sucedidos na integração das abordagens intuitivo-imitativa e analítico-linguística. A razão para a crítica de Murphy e Baker (2015) aos autores da terceira onda leva à quarta onda de inovações na área, que se estende desde os anos 1990 até o presente – os resultados de pesquisa empírica começam a ser utilizados para o ensino de pronúncia de língua inglesa. Depois de apresentar uma lista de tópicos e autores de pesquisas realizadas, Murphy e Baker (2015) concluem seu texto antecipando uma quinta onda de inovações para a década seguinte, que integraria os avanços conquistados nas três primeiras ondas e a expansão da pesquisa empírica iniciada na quarta onda.

Derwing e Munro (2015) também fazem um histórico do ensino de pronúncia e apresentam quatro tópicos que consideram ter orientado os profissionais da área. Primeiro, os autores discutem sobre a importância da extensa literatura na descrição do sistema sonoro da língua inglesa, abarcando a complexidade da ortografia e influências sociolinguísticas. O segundo tópico indicado pelos autores é a vasta publicação de materiais de ensino e inovações. Citam o impulso do Método Audiolingual que gerou muitos livros didáticos baseados nos modelos de falantes nativos com exercícios mecânicos de “ouça e repita”. Os autores também mencionam a importância do livro de Gilbert (1984) que enaltece o papel da prosódia. No desenvolvimento de materiais para o ensino, Derwing e Munro (2015) destacam a importância da evolução tecnológica, desde os gravadores analógicos até as tecnologias digitais expandindo as possibilidades para o ensino e aprendizado. O terceiro tópico traz a vasta literatura na produção e percepção da fala nas publicações em LA, com resultados de pesquisa no

aprendizado fonético em L2. Finalmente, para o quarto tópico, coincidindo com a quarta onda de Murphy e Baker (2015), Derwing e Munro (2015) apresentam a importância das pesquisas empíricas na sala de aula. Essa mudança de atitude em relação à pronúncia com a valorização da pesquisa empírica indica que a área de ensino de pronúncia não é mais negligenciada (THOMSON; DERWING, 2014; ISAACS, 2018). Foote e Trofimovich (2017) também citam a pesquisa de Thomson e Derwing (2014) e expõem sobre várias perspectivas teóricas para o aprendizado de pronúncia: linguística, psicológica, interacionista, sociocultural, de identidade e sociocognitiva.

Para concluir este histórico do ensino de pronúncia, menciono os textos de Euler (2014) e Alves (2014). Euler (2014) também traça o desenvolvimento dos métodos a partir de meados do século XX, desde o audiolingualismo até o início do ensino comunicativo nos anos 1980, quando a pronúncia foi ignorada. O foco do texto, porém, se dá na virada comunicativa para o ensino dos suprasegmentos. Ao tratar das abordagens de ensino, Euler (2014) inicia com a abordagem segmental, que prevaleceu nos anos 1940, 1950 e 1960, com foco no ensino dos sons isoladamente. Nos anos 1980 acontece a virada para o ensino de suprasegmentos e aparecem as abordagens baseadas na entonação, como a de Brazil (1994), e o ensino dos segmentos dá lugar aos movimentos de *pitch*. Essa abordagem, no entanto, encontrou dificuldades para uso em sala de aula e deu lugar a outras abordagens voltadas para o ensino da prosódia. Euler (2014) apresenta três alternativas: a abordagem baseada na tonicidade, a abordagem baseada no ritmo e a abordagem baseada na fala conectada. O autor argumenta que a entonação geralmente é ensinada de forma superficial, que desconsidera o impacto da tonicidade, ritmo e fala conectada para a inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento. Alves (2015), também preocupado com inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento, em consonância com uma perspectiva de língua como SAC, defende “um tratamento integrado das habilidades fonético-fonológicas com outros componentes linguísticos [...]”. Em meio a esse ambiente comunicativo, o objetivo do ensino de pronúncia é muito maior do que a mera acuidade – é, sim, a comunicação, que tem a inteligibilidade como maior precursor” (p. 407). Assim, segundo o autor, teríamos a evolução do “Ouvir e Repetir” para uma perspectiva no “Interagir e Significar”.

Essas revisões históricas descritas me levam a dividir em cinco fases o ensino de pronúncia, em especial no desenvolvimento de materiais instrucionais ao longo do tempo, desde o final do século XIX até estas duas primeiras décadas do século XXI. Poderíamos pensar numa primeira fase em que, de início, o Método Direto e, depois, o audiolingualismo tiveram como base o ensino intuitivo-imitativo com, principalmente no Método Audiolingual, o predomínio de atividades mecânicas, com muita repetição e correção de sotaque a partir de um falante nativo como modelo. Essa fase foi especialmente influenciada pelo Estruturalismo behaviorista dos anos 1950 (MURPHY; BAKER, 2015). A segunda fase começa com a desconsideração da pronúncia na sala de aula pelas ideias gerativistas de que não valeria a pena ensinar pronúncia já que a fala do nativo seria um objetivo não

realista. O tempo seria mais bem aproveitado com o ensino de vocabulário e de estruturas gramaticais (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). No entanto, o ensino comunicativo demanda a prática da pronúncia, mas de forma diferente da praticada anteriormente, que vá além das descrições articulatórias e das repetições de pares mínimos. Acontece, então, a virada para o ensino de suprasegmentos para acionar o refinamento cognitivo e facilitar a inteligibilidade (EULER, 2014). Essa demanda, no entanto, traz novas exigências aos professores, como já havia acontecido antes do audiolingualismo com o Movimento da Reforma. Inicia-se, então, uma terceira fase, a da formação de professores, com a publicação de obras de preparação para o ensino, aqueles do terceiro gênero apontado por Murphy e Baker (2015) no final da terceira onda. Esse tipo de publicação foi bastante frequente nas duas últimas décadas do século XX e continuou nas duas primeiras do século XXI, mas neste século com um enfoque diferente. Defino, então, uma quarta fase, em que o status da língua inglesa como língua internacional reivindicou dos pesquisadores muito mais atenção aos construtos de inteligibilidade e compreensibilidade e o resultado dessas pesquisas tem gerado vários materiais para professores voltados a mudança de atitude em relação a sotaque, a estabelecimento de prioridades para o ensino, a importância de se definir como, por que e quando ensinar pronúncia (DERWING; MUNRO, 2015). Embora não definida pelos autores consultados, inclui uma quinta fase para o ensino e desenvolvimento de materiais de pronúncia, uma fase que seja específica em considerar a língua inglesa como uma língua franca, sem o protagonismo do falante nativo como ditador das regras, com a inteligibilidade como uma responsabilidade de duas vias, do falante e do ouvinte. Embora controversa, essa discussão levantada por Jenkins (2000) tem sido bastante frequente entre professores e pesquisadores e se compatibiliza com a visão de língua como um Sistema Dinâmico Complexo.

Retomando minhas perguntas iniciais, apresento a seguir a metodologia de trabalho que escolhi para respondê-las.

3. Pesquisa em livros de pronúncia

Conforme apresentei no final da introdução deste texto, as perguntas que motivaram esta investigação foram:

- (1) Existe relação entre os estudos em Fonética e Fonologia e a prática do ensino de pronúncia?

- (2) Os estudos em Fonética e Fonologia contribuíram para a evolução do ensino de pronúncia?
- (3) Os livros de pronúncia em língua inglesa demonstram alguma evolução ao longo dos anos?

Para responder a essas perguntas, realizei primeiramente uma pesquisa em textos sobre a evolução dos estudos em fonética e fonologia e sobre a evolução do ensino de pronúncia. Esses textos foram revisados nas duas seções anteriores. Na sequência, realizei pesquisa em materiais de pronúncia nas seguintes fontes:

- (1) Biblioteca física pessoal
- (2) Coleção Acadêmica de E-books (EBSCO)
- (3) Google Books
- (4) Google.com

Para as fontes 2 a 4, com pesquisa pela Internet, os termos de busca foram “pronúncia”, “ensino de pronúncia” e “pronúncia de língua inglesa”. A análise do conteúdo foi feita pela leitura e análise das seguintes possibilidades que as fontes ofereciam: descrição do livro, apresentação, prefácio, sumário, exercícios. Foram considerados os livros que continham pelo menos uma dessas possibilidades de análise. Com as fontes 1 e 2, embora em número limitado, os livros eram completos e foi possível a análise em todas essas possibilidades. No Google Books, com muitas partes do livro não disponíveis, a análise foi menos extensa, mas sempre os quatro primeiros itens eram disponibilizados. Depois de esgotadas as três primeiras fontes, realizei mais uma busca em Google.com e encontrei mais alguns livros, principalmente em sites de editoras. Os livros encontrados foram classificados, a princípio, em cinco grupos, que categorizei de acordo com as fases para o ensino de pronúncia definidas no final da seção anterior.

- (1) GRUPO 1: Livro para ensino, com foco nos segmentos, exercícios de *drills*, correção de sotaque, que destaca a acurácia.
- (2) GRUPO 2: Livro para ensino, com foco nos suprasegmentos, exercícios voltados para a comunicação.

- (3) GRUPO 3: Livro para a formação de professores, com descrição do sistema sonoro e discussão sobre questões pedagógicas.
- (4) GRUPO 4: Livro para formação de professores, com base em pesquisas empíricas, que aborda inteligibilidade, inglês como língua internacional e prioridades para o ensino.
- (5) GRUPO 5: Livro específico de Inglês como Língua Franca, seja livro para ensino, seja para formação de professores.

Após a classificação dos livros em cada grupo, conforme pode ser visto no Apêndice, foi preenchida uma tabela com a quantidade de livros de cada grupo, de acordo com o ano de publicação. Considerando as quatro fontes mencionadas acima, a quantidade total dos livros foi 67¹², sendo a publicação mais antiga do ano de 1816 e a mais recente uma publicação de 2019. Dividi, então, os períodos de publicação em: até 1970; entre 1971 e 1990; 1991 e 2010; 2011 até o presente (2020). Os resultados constam na Tabela 1.

Tabela 1 – Classificação dos livros de acordo com o período de publicação

CLASSIFICAÇÃO GRUPO	PERÍODO DE PUBLICAÇÃO			
	Até 1970	1971 a 1990	1991 a 2010	2011 até o presente
1	6	6	4	1
2	-	6	7	1
3	-	3	10	4
4	-	-	-	8
5	-	-	5	6
TOTAIS	6	15	26	20

Conforme demonstro na Tabela 1, todos os seis livros analisados publicados até 1970 foram classificados como sendo do Grupo 1. Dos 15 livros publicados entre 1971 e 1990, seis foram classificados no Grupo 1, seis no Grupo 2 e três no Grupo 3. Entre 1991 e 2010, havia 26 livros, dentre os quais, quatro foram classificados como pertencentes ao Grupo 1, sete ao Grupo 2, dez ao Grupo 3 e cinco ao Grupo 5. E, finalmente, nas publicações a partir de 2011, constam 20 livros, um livro do Grupo 1, um livro do Grupo 2, quatro livros do Grupo 3, oito livros do Grupo 4 e seis livros do Grupo 5.

¹² Foram 66 títulos, mas um deles, que compõe a série *Clear Speech* (GILBERT, 1984), foi inserido em dois grupos, conforme Nota 17 adiante.

Para análise e discussão sobre esses resultados, a próxima seção será dividida em quatro partes, cada uma delas referente aos períodos definidos, ou seja, até 1970; entre 1971 e 1990; 1991 e 2010; 2011 até o presente.

4. Análise e discussão

4.1 Livros publicados até 1970

Contamos com apenas seis livros com ano de publicação até 1970, três deles de minha biblioteca pessoal¹³. Vou destacar aqui dois livros em especial, que têm diferenças básicas entre si em suas abordagens e podem representar esse longo período de mais de um século, considerando que o primeiro livro encontrado foi de 1816. Os dois livros, que aqui destaco são: *The Pronunciation of English* (JONES, 1969), com primeira edição de 1909, revisado e ampliado em uma quarta edição de 1950; *Pronunciation Exercises in English*, (CLAREY; DIXSON, 1963) com primeira edição de 1947, com edição revisada de 1963. Daniel Jones foi aluno de Paul Passy, um dos fundadores da *International Phonetic Association*, e ele próprio foi um membro ativo da Associação durante vários anos, sendo presidente de 1950 a 1967¹⁴. Dada sua formação e experiência como foneticista, vê-se no livro de Jones, em especial na quarta edição revisada, tanto os avanços da fonética, com extensas descrições articulatórias, como também os desenvolvimentos da fonologia a partir dos estudos do CLP. Kelly (1969) menciona essa incorporação de critérios fonológicos no trabalho da IPA e a incorporação do conceito de fonema por Daniel Jones em seus trabalhos. Podemos considerar essa postura de Jones como um reflexo de um dos principais postulados do Movimento da Reforma, conforme apontam Murphy e Baker (2014), que “para serem capazes de ensinar pronúncia os professores de línguas precisam entender como o sistema fonológico funciona” (p.17)¹⁵. Entendemos, assim, que livros como o de Jones (1950) estão em consonância com a abordagem analítico-linguística. Já o segundo livro destacado, de Clarey e Dixon (1963), apresenta exercícios com foco no sistema sonoro, com descrições articulatórias das consoantes e vogais, exemplos dos segmentos nas diferentes posições silábicas, comparações com pares mínimos e práticas com sentenças. Esse livro oferece também prática em entonação. É bastante clara a intenção do livro logo no início da página 3, antes do sumário, onde há a informação de que são “incluídos exercícios para correção de sotaque e entonação defeituosos”

¹³ Acredito que se tivesse possibilidade de pesquisar em bibliotecas físicas, ou em sebos, encontraria muitos livros mais com publicações anteriores a 1970, pois deve haver muitos livros ainda não digitalizados.

¹⁴ Informações no site da Associação <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/history-ipa>.

¹⁵ ... to be able to teach pronunciation language teachers need to understand how its phonological system operates.

(CLAREY; DIXSON, 1963, p. 3)¹⁶. Também, os autores destacam no prefácio a importância do treinamento perceptivo e da imitação, refletindo a abordagem intuitivo-imitativa, porém, também deixam claro que o professor deve dominar conhecimentos dos métodos e técnicas de ensino. Os outros quatro livros encontrados com publicação até 1970 tinham pontos em comum que os colocam no Grupo 1 – foco nos segmentos, exercícios de repetição, correção de sotaque, destaque na acurácia, embora alguns com algumas características especiais. O livro mais antigo (WALKER, 1816), por exemplo, apresenta descrição dos sons a partir das letras, certamente como reflexo de uma época em que havia muita concentração na ortografia. Os demais trazem conceitos estruturalistas e behavioristas e a prática dos segmentos por repetição e uso de pares mínimos. Nessas publicações, veem-se características da primeira e da segunda onda definidos por Murphy e Baker (2014) – a abordagem intuitivo-imitativa do Método Direto e adotada depois pelo Método Audiolingual, com os exercícios de repetição, coexistindo com a abordagem analítico-lingüística com o uso do IPA, as descrições articulatórias e as comparações entre os sistemas linguísticos.

4.2 Livros publicados entre 1971 e 1990

Dos quinze livros encontrados com publicação entre 1971 e 1990, seis foram classificados no Grupo 1, seis no Grupo 2 e três no Grupo 3. Nesse período o audiolingualismo entra em declínio, os métodos precursores da era comunicativa aparecem e os pressupostos do gerativismo causam uma mudança nos rumos do ensino de pronúncia. Consequentemente, encontramos um equilíbrio na quantidade de livros classificados nos Grupos 1 e 2, seis em cada grupo. Todos os seis do Grupo 1 têm foco no ensino dos segmentos, com exercícios de pares mínimos e prática de ouvir e repetir. Contudo, a maioria deles já incluem os suprasegmentos, com diálogos para a prática de tonicidade, ritmo e entonação. Quanto aos livros do Grupo 2, é interessante destacar que o primeiro da lista é justamente o livro *Clear Speech* (GILBERT, 1984), mencionado por Murphy e Baker (2014) como característico de um dos gêneros da terceira onda, o da era comunicativa. Esse livro, assim como a maioria dos outros cinco do Grupo 2, têm foco no ritmo com contagem de sílabas, duração de vogais e de sílabas e ligação de palavras. Uma outra característica encontrada em alguns desses livros, que também espelham o gerativismo que imperava na época, são as descrições dos segmentos a partir de traços distintivos e as questões de morfofonologia. Dois dos seis livros, porém, tinham foco específico na entonação, conforme apontado por Euler (2014), como um primeiro movimento de contraposição à abordagem segmental dos métodos de ensino anteriores. Enfim, seja com foco apenas na entonação

¹⁶ Including Drills for the Correction of Faulty Accent and Intonation.

ou nas demais características suprasegmentais, esses livros representam bem a terceira onda, em especial em seu primeiro gênero (MURPHY; BAKER, 2014). Já nesse período, apareceram três livros do Grupo 3¹⁷, incluídos como o terceiro gênero da terceira onda do ensino de pronúncia por Murphy e Baker (2014), para preparação de professores. Um desses livros é *Teaching English Pronunciation* (KENWORTHY, 1987) importantíssimo na formação de muitos professores e referência até os dias de hoje.

4.3 Livros publicados entre 1991 e 2010

Esse parece ser o período mais profícuo em publicações para o ensino de pronúncia. Foram 26 livros encontrados, representando bem o declínio do período segmental, com apenas quatro livros do Grupo 1. Um desses livros, ainda muito popular no ensino de língua inglesa atualmente é *English Pronunciation in Use* (MARKS; HANCOCK; HEWINGS, 2007), integrante da série “*in use*” publicada pela *Cambridge University Press*. Do Grupo 2, sete livros oferecem “a prática de elementos essenciais para a boa pronúncia” (HAGEN; GORJAN, 1992), “foco no discurso e na boa comunicação” (BRAZIL, 1994), “melhora na proficiência oral” (ORION, 1997), “exercícios de forma integrada, segmentos e suprasegmentos” (BOYER, 2001), todos com exercícios práticos em tonicidade, ritmo e entonação. Destaco uma série que foi lançada como coadjuvante da série *New Headway*, o *New Headway Pronunciation Course* (BOWLER; CUNNINGHAM; MOORE, 1999). Também é interessante destacar o livro *The pronunciation Book: Student-centered activities for pronunciation work* (BOWEN; MARKS, 1992), que juntam em um só livro, dois dos gêneros da terceira onda apontados por Murphy e Baker (2014), o foco nos suprasegmentos e a coleção de receitas de atividades. Os dez livros do Grupo 3, por sua vez, correspondem ao terceiro gênero que teve avanço notável nas últimas décadas do século XX – publicações de alta qualidade dedicadas à preparação de professores de inglês como segunda língua (MURPHY; BAKER, 2014). Destaco aqui também, assim como fizeram Murphy e Baker (2014), o livro de Celce-Murcia *et al.* (2010), que se inicia com um histórico sobre métodos e pesquisa e aborda teoria e prática em todos os itens importantes para o ensino de pronúncia, com diversas perguntas para discussão e incentivo a reflexão. Outro livro destacado por Murphy e Baker (2014) é o de Lane (2010), que traz diversas referências com dicas práticas, explicações, e exemplos de atividades para sala de aula. Importantíssimo também é o livro de Dalton e

¹⁷ O livro de Gilbert (1984) entrou no Grupo 2 como representativo da virada do ensino de pronúncia dos segmentos para os suprasegmentos. No entanto, inseri o Livro do Professor da série *Clear Speech* no Grupo 3, por possuir conteúdo linguístico e pedagógico característico dos livros desse Grupo. Sendo assim, a série *Clear Speech* composta de livro do aluno, material de áudio e livro de recursos para o professor, conforme já informei na Nota 12, aparece em dois grupos desta pesquisa.

Seidlhofer (1994) que, segundo as autoras, visa equipar os professores com os conhecimentos básicos necessários para situações de sala de aula e, certamente, tem equipado. Há também livros com ênfase no IPA (UNDERHILL, 1994); com abordagem holística e integrativa (LARROY, 1995) orientações e atividades práticas para uso em sala de aula (KELLY, 2000; CHUN, 2002; HEWINGS, 2004) e, também, livros com diversos artigos sobre variedades linguísticas, e teoria e prática de pronúncia (BROWN, 1991; MORLEY, 1994). Nesse período, inicia-se a discussão sobre o inglês como uma língua franca, na área específica da pronúncia a partir de Jenkins (2000), com as questões sobre inteligibilidade, variabilidade e estabelecimento de prioridades. Por isso, inseri mais um termo de busca, “pronúncia do inglês como uma língua franca” e criei o Grupo 5, que teve cinco livros encontrados para o período de 1991 a 2010. Além de Jenkins (2000), os dois livros seguintes, também escritos por Jenkins (2003 e 2007), abordam os diversos “inglês” do mundo e questões de atitude e identidade. O livro organizado por Mauranen e Ranta (2009) é formado de capítulos escritos por vários autores ilustres em ILF, como a própria Jennifer Jenkins e Barbara Seidlhofer. Não apenas relacionados à pronúncia, os textos abordam as mais diversas situações e questões de interesse a ILF. O último livro da lista desse período é o de Walker (2010), que defende a abordagem de pronúncia do inglês como língua franca, estimula o debate sobre o tema e oferece uma série de técnicas e materiais para explorar a pronúncia do inglês.

4.4 Livros publicados desde 2011 até o presente

Dois cenários marcam este último período para o ensino de pronúncia e o foco nos dois últimos grupos da análise. O primeiro vem com o status da língua inglesa como uma língua internacional e o reflexo dessa condição da língua para o ensino de pronúncia. O segundo cenário se refere àquele que Murphy e Baker (2014) chamam de quarta onda, a da pesquisa empírica abastecendo com dados a área de ensino de pronúncia, tópico também apontado por Derwing e Munro (2015). Refletindo essa quarta onda, dos 20 livros encontrados para análise nesse período, apenas um foi classificado no Grupo 1, um no Grupo 2 e quatro no Grupo 3, que retratam as descrições feitas dos livros apresentados nas seções anteriores para esses três grupos. Destaco do Grupo 3 o livro *The Handbook of English Pronunciation* (REED; LEVIS, 2015) pelo vigor de conteúdo, próprio de um *Handbook*. O livro é composto de 28 capítulos, divididos em seis partes: história da pronúncia do inglês e do ensino; descrição da pronúncia do inglês: segmentos e suprasegmentos; pronúncia e discurso; pronúncia e variedades do inglês; pronúncia e aquisição de linguagem; e ensino de pronúncia.

Classifiquei como do Grupo 4 oito livros, que têm em comum a inclusão dos seguintes temas: a condição do inglês como uma língua internacional; o contexto de multilinguismo; a definição de

prioridades para o ensino; o ensino a partir de evidências empíricas; abordagem do ensino baseado na inteligibilidade. Essas publicações se diferem daquelas classificadas no Grupo 3 pela perspectiva contemporânea das discussões sobre o ensino de pronúncia, definida pelos itens temáticos apontados, e pela base em pesquisas, mas têm o mesmo objetivo que é a formação de professores. Dos oito livros, três foram organizados em capítulos (GRANT, 2014; MURPHY, 2017; KANG; THOMSON; MURPHY, 2017) escritos pelos mais renomados autores e pesquisadores da área, como Tracy Derwing, Murray Munro, Judy Gilbert, John Levis e John Murphy, para nomear apenas alguns. Os outros seis livros trazem temas para reflexões, conceitos fundamentais, perspectivas teóricas e históricas, voltados para o efetivo ensino de pronúncia baseado na variabilidade e na inteligibilidade. Se fosse levar em conta o histórico levantado por Murphy e Baker (2014) com as quatro ondas para o ensino de pronúncia ou o de Derwing e Munro (2014) com a definição dos quatro tópicos importantes para o desenvolvimento da área, eu pararia no Grupo 4. No entanto, embora não enfatizado nesses textos, considero o ILF uma perspectiva importantíssima para o ensino de pronúncia e, por isso, decidi investigar a área em publicações específicas, com uma nova busca, conforme já mencionado. Sendo assim, no Grupo 5, além dos cinco livros já comentados no período anterior, foram classificados aqui também os livros específicos de inglês como língua franca, nem todos eles, porém, escritos especialmente para o ensino de pronúncia. Três dos seis livros encontrados (PITZL; OSIMK-TEASDALE, 2016; JENKINS; BAKER, DEWEY, 2017; SIFAKS; TSANTILA, 2019) são organizados em capítulos produzidos por diversos pesquisadores com notoriedade na área. A própria Jenkins assina capítulos em dois deles, em um dos quais ela participa também como organizadora (JENKINS; BAKER, DEWEY, 2017). Os outros três livros (SEIDLHOFER, 2011; SZPYRA-KOLOWASKA, 2014, LOW, 2015) tratam principalmente de teoria e prática, abordam questões terminológicas, abordagens para ensino e papéis de falantes nativo e não nativo. Destaco entre esses seis livros *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, organizado por Jenkins, Baker e Dewey (2017), composto por 47 capítulos escritos por importantes pesquisadores. O livro abrange os principais conceitos e abordagens, recursos linguísticos e de comunicação, domínios e funções, relação com a pesquisa e o ensino, e tendências futuras. Um dos capítulos desse livro, escrito por Diane Larsen-Freeman e intitulado *Complexity and ELF*, discute como a visão de língua como um sistema complexo pode dar suporte ao estudo de ILF, ao superar a visão atomista e estática da Linguística tradicional. Diversos autores têm defendido o conceito de língua como SAC para se pensar no ensino de ILF (LARSEN FREEMAN, 2017, 2018; BAIRD; WALKER; KITAZAWA, 2014). Baird, Walker e Kitazawa (2014), por exemplo, afirmam que a Teoria da Complexidade pode servir como uma ferramenta aos pesquisadores de ILF para a compreensão da natureza dinâmica da linguagem.

4.5 Respondendo às perguntas

A partir das análises dos livros divididos em cinco grupos e em quatro períodos de publicação no tempo, após o levantamento dos históricos sobre os estudos em Fonética e Fonologia e sobre o ensino de pronúncia de língua inglesa, podemos responder positivamente às três perguntas levantadas na introdução deste texto. Podemos dizer que existe, sim, relação entre os estudos de Fonética e Fonologia e a prática do ensino de pronúncia; que esses estudos contribuíram para a área de ensino de pronúncia; e que os livros voltados ao ensino de pronúncia demonstram uma clara evolução ao longo dos anos, evolução essa que reflete o movimento histórico dos estudos dos sons da fala.

Em resumo, os cinco grupos definidos e a distribuição deles no decorrer dos períodos estabelecidos revelam que os materiais dedicados ao ensino de pronúncia evoluíram de acordo com o desenvolvimento das pesquisas em Fonética e Fonologia. No início do século XX, ainda antes do surgimento do CLP na Europa e os estudos da Fonêmica americana, o Método Direto, com sua abordagem naturalista, ensinava pronúncia por intuição e imitação. Com os avanços dos estudos em Fonética e a criação do IPA, e com os estudos do fonema pelos linguistas do Círculo de Praga e pelos descritivistas americanos, as propostas do Movimento da Reforma têm um período de consolidação e a abordagem analítico-linguística se incorpora nas práticas de sala de aula. O advento do Método Audiolingual e seu sucesso mundo afora, impulsionado pelas teorias behavioristas e pelo avanço da tecnologia, coloca a abordagem intuitivo-imitativa no centro da sala de aula novamente. O ensino de pronúncia ganha destaque com a análise contrastiva, atividades de repetição e imitação de um modelo ideal. No auge do audiolingualismo, o professor nativo ganha mais destaque que o professor bem formado. Com a derrubada do estruturalismo e do behaviorismo a partir das ideias inatistas do gerativismo, o audiolingualismo começa a perder terreno, mas é somente nos anos 1970 que se inicia a era comunicativa do ensino de línguas. A formação de hábito dá lugar a uma visão de língua governada por regras mentais e o ensino de pronúncia deixa de ser importante na sala de aula. No entanto, para o aprendizado de uma língua voltada à comunicação não se pode desprezar a importância da pronúncia e o interesse ressurge, mas com mudança de foco. O gerativismo aponta para os modelos não lineares e os estudos dos suprasegmentos começam a ganhar destaque, e os materiais de pronúncia enfatizam a prosódia. A demanda sobre o professor aumenta e aquelas orientações antigas do Movimento da Reforma, de que o professor de língua deveria ter um sólido conhecimento em Fonética, parece retornar como preocupação dos estudiosos da área. Diversos livros voltados à formação do professor, baseados em Fonética e Fonologia e nas metodologias de ensino, entram no mercado livreiro. No final do século XX e início do século XXI, com o número de pessoas que usam a língua inglesa, em especial os não nativos, em constante expansão, a perspectiva de ensino de inglês como uma língua internacional entra como pauta definitiva nas discussões e na pesquisa

sobre a fonologia da língua. O objetivo da inteligibilidade substitui a pronúncia próxima de um nativo, a variabilidade se sobrepõe à ideia de uma variedade padrão, o professor não nativo começa a ser valorizado como um modelo para o ensino. As pesquisas sobre diferenças individuais, importância da instrução, tipos de tarefas, procedimentos avaliativos, descrições acústicas e articulatórias do inglês não nativo proliferam e os resultados são utilizados na formação de professores. Finalmente, as discussões sobre o ILF, o ambiente multilíngue e o conceito de língua como um sistema dinâmico, adaptativo e complexo no ambiente da Linguística Aplicada entram nos materiais de formação de professor.

Considerações finais

As metáforas da *cinderella*, do pêndulo, das ondas devem ainda por muito tempo e por muitos autores ser utilizadas para a análise do ensino de pronúncia no decorrer do tempo, mas a grande relevância dessas análises deve ser a conscientização sobre a importância da pesquisa e da formação do professor. Este texto reflete minha preocupação com essa conscientização e minha trajetória como professora, formadora e pesquisadora. Este estudo, no entanto, trata-se apenas do início de uma pesquisa que pretendo seja bem mais abrangente. Aqui a análise se deu apenas em livros voltados ao ensino de pronúncia, sejam eles direcionados a alunos ou a professores. Como já havia concluído Jones (2008), esses materiais analisados refletiram a evolução das pesquisas e das correntes teóricas ao longo do tempo. Pretendo continuar a pesquisa com a análise de livros de pronúncia escritos especificamente para estudantes e professores brasileiros, com a busca de atividades de pronúncia em livros didáticos para o ensino de inglês, com a investigação em livros para EMI¹⁸ e com a procura por softwares e aplicativos para o ensino de pronúncia, para uma análise mais abrangente da relação teoria e prática.

¹⁸ EMI - *English as a Medium of Instruction* – Inglês como meio de instrução.

Referências bibliográficas

- ABERCROMBIE, D. **Problems and principles**: Studies in the teaching of English as a second language. New York: Longmans, Green, 1956.
- ALBUQUERQUE, J. I. A. **Caminhos Dinâmicos em Inteligibilidade e Compreensibilidade de Línguas Adicionais: Um Estudo Longitudinal com Dados de Fala de Haitianos Aprendizes de Português Brasileiro**. Tese (Doutorado) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- ALVES, U. K. Ensino de Pronúncia em Língua Estrangeira: Questões de Discussão a partir de uma Concepção de Língua como Sistema Adaptativo Complexo. **Revista Versalete**, v. 3, n. 5, p. 392-413, 2014.
- BAIRD, R.; WALKER, W.; KITAZAWA, M., The Complexity of Elf. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 3, n. 1, p. 171-196, 2014.
- BARANGER, M. **Chaos, Complexity, and Entropy**: A physics talk for non-physicists. New England Complex Systems Institute, 2000. Disponível em: <https://necsi.edu/chaos-complexity-and-entropy>, acesso em 04 dez 2020.
- BECKNER, C. *ET AL.* Language is a Complex Adaptive System: Position Paper. **Language Learning**, v. 59, suppl. 1, p. 1-26, 2009.
- BECKER, R. M. Globalização, Inglês como Língua Franca e Inteligibilidade. *In*: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C. (Orgs.) **O Jeitinho Brasileiro de Falar Inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 223-238.
- BEST, C. T. A direct realist perspective on cross-language speech perception. *In*: STRANGE, W. (Ed.) **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**, Timonium: York Press, 1995, p. 171-204.
- BEST, C. T.; TYLER, M. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. *In*: BOHN, O. S.; MUNRO, M. (Eds.) **Language experience in second language speech learning** – In honor of James Emil Flege, 2007, p. 13-34.
- BISOL, L. Fonologia Lexical. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs.) **Fonologia, fonologias** – uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, p. 81-92.
- BOYER, S. **Understanding English Pronunciation**: An integrated practice course. Glenbrook: Boyer Educational Resources, 2001. New York: Longman, 1992.
- BOWEN, T.; MARKS, J. **The Pronunciation Book**: Student-centered activities for pronunciation work. 1992
- BOWLER, B.; CUNNINGHAM, S; MOORE, P. **New Headway Pronunciation Course**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

- BROWMAN, C. P.; GOLDSTEIN, L. Articulatory Phonology: An Overview. **Phonetica**, v. 49, p. 155-180, 1992.
- BROWN, Adam (Ed.). **Teaching English Pronunciation: a book of readings**. London: Routledge, 1991.
- BYBEE, J. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CATFORD, J. C. Intelligibility. **ELT Journal**, Volume V, Issue 1, p. 7-15, 1950. Disponível em <https://academic.oup.com/eltj/article/V/1/7/424197>, acesso em 04 dez 2020.
- CELCE-MURCIA, D.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. **Teaching Pronunciation – A Course Book and Reference Guide**. 2nd Edition. New York: Cambridge University Press, 2010.
- CHOMSKY; N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper and Row, 1968.
- CHUN, D. M. **Discourse and Intonation in L2: from theory and research to practice**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002.
- CLAREY, M. E.; DIXSON, R. J. **Pronunciation Exercises in English**. New York: A Regents Publication, 1963.
- CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The Internal Organization of Speech Sounds. In: GOLDSMITH, J. (Ed.) **The Handbook of Phonological Theory**. New York: Wiley-Blackwell, 1995, p. 245-317.
- CRISTÓFARO-SILVA, T.; GOMES, C. A. Teoria de Exemplos. In: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs.) **Fonologia, fonologias – uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, 2017, p. 157-168.
- CRUZ, N. C. Intelligibilidade e o Ensino da Pronúncia do Inglês. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C. (Orgs.) **O Jeitinho Brasileiro de Falar Inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 239-252.
- D'ANGELIS, W. R. O alinhamento pró-Estados Unidos da Fonologia no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, 2004.
- DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- DE BOT, K; LOWIE, W; VESPOOR, M. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007.
- DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. **Pronunciation Fundamentals – Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015.

- EULER, S. Approaches to Pronunciation Teaching: History and recent developments. *In*: SZPYRA-KOZLOWSKA, J. E.; GUZ, E. P.; STEINBRICH, P.; SWIECINSKI, R. (Eds.) **Recent Developments in Applied Phonetics**. Lublin: Catholic University of John Paul Press, 2014, p. 35-78.
- FLEGE, J. E. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. *In*: STRANGE, W. (Ed.) **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Timonium: York Press, 1995, p. 233-276.
- FOOTE, J. A.; TROFIMOVICH, P. Second language pronunciation learning. *In*: KANG, O.; THOMSON, J.; MURPHY, J. M. **The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation**. London: Routledge, 2017, p. 75-90.
- GARAY, R. G. **O Fonema – Linguística e História**. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- GILBERT, J. **Clear Speech – Pronunciation and Listening Comprehension in North American English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- GOMES, M. L. Uma reflexão sobre o Inglês como Língua Franca e os novos rumos para o ensino de pronúncia com a Linguística Probabilística. **Anais do IX Encontro do CELSUL**, Palhoça, Universidade do Sul de Santa Catarina, p. 1-10, 2010.
- GOMES, M. L. C.; BRAWERMAN-ALBINI, A.; ENGELBERT, A. P. P. F. The Perception of Vowel Epenthesis and Word Stress in an English as a Lingua Franca Context. **Copal Concordia Working Papers in Applied Linguistics**, 5, p. 185-202, 2014.
- GONCALVES, A.; SILVEIRA, R. Intelligibility research in Brazil: Empirical findings and methodological issues. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 51-81, 2015.
- GRANT, L. (Ed.) **Pronunciation Myths: applying Language research to Classroom teaching**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014.
- HAGEN, S. A.; GORJAN, P. E. **Sound Advantage: A Pronunciation Book**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.
- HEWINGS, M. **Pronunciation Practice Activities – A Resource book for teaching pronunciation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- HORA, D.; VOGLEY, A. Fonologia Autossegmental. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs.). **Fonologia, fonologias – uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 61-80.
- HWA LEE, S. Fonologia Gerativa. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs.). **Fonologia, fonologias – uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 31-46.
- ISAACS, T. Shifting sands in second language pronunciation assessment research and practice. **Language Assessment Quarterly**, n. 15, p. 273-293, 2018.

- JAKOBSON, R.; FANT, G. M.; HALLE, M. **Preliminaries to Speech Analysis – The Distinctive Features and their Correlates**. 3rd. Ed. Cambridge: The MIT Press, 1963.
- JAKOBSON, R.; HALLE, M. **Fundamentals of Language**. Reprint of 2nd Ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002.
- JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JENKINS, J. **World Englishes: A Resource Book for Students**. London: Routledge, 2003.
- JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.
- JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Eds.) **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. London: Routledge, 2017.
- JONES, D. **The Pronunciation of English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- JORDÃO, C. M. English as a Foreign Language, Globalisation and Conceptual Questioning. **Globalisation, Societies and Education**, v. 7, n. 1, 2009.
- KANG, O.; THOMSON, J.; MURPHY, J. M. **The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation**. London: Routledge, 2017.
- KELLY, L. G. **25 Centuries of Language Teaching 500 BC – 1969**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1969.
- KELLY, G. **How to teach pronunciation**. New York: Longman, 2000.
- KENWORTHY, J. **Teaching English Pronunciation**. Harlow: Longman, 1987.
- LANE, L. **Tips for Teaching Pronunciation**. New York: Pearson Longman, 2010.
- LAROY, C. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LARSEN-FREEMAN, D. Complexity and ELF. *In*: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Eds.) **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. London: Routledge, 2017, p. 51-60.
- LARSEN-FREEMAN, D. Second Language Acquisition, WE, and language as a complex adaptive system (CAS). **World Englishes**, v. 37, n. 1, p. 80-92, 2018.

- LOW, E. L. **Pronunciation for English as an International Language: from research to practice**. London: Routledge, 2015.
- MAURANEN, A.; RANTA, E. **English as a Lingua Franca – Studies and Findings**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2009.
- MAGALHÃES, José; BATTISTI, Elisa. Fonologia Métrica. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs.). **Fonologia, fonologias – uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 93-107.
- MARKS, J; HANCOCK, M; HEWING, M. **English Pronunciation in Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- MAUTZENER, C. L.; MIRANDA, A. R. M. Teoria dos Traços. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs.). **Fonologia, fonologias – uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 47-62.
- MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language: An Introduction to the role of English as an international language and its implications for language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- MORLEY, J. (Ed.). **Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions**. Indiana: TESOL, 1994.
- MUNRO, M.; DERWING, T. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language learning**, v. 45, n. 1, p. 73-97, 1995.
- MURPHY, J. M.; BAKER, A. A. History of ESL pronunciation teaching. *In*: REED, M.; LEVIS, J. M. **The Handbook of English Pronunciation**. West Sussex: Wiley Blackwell, 2015, p. 36-65.
- MURPHY, J. M. (Ed.) **Teaching the Pronunciation of English – Focus on whole courses**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2017.
- ORION, G. **Pronouncing American English: Sounds, Stress and Intonation**. Heinle & Heinle Publishers, 1997.
- PIERREHUMBERT, J. B. What People Know about sounds of languages. **Studies in the Linguistic Sciences**, v. 29, n. 2, p. 111-120. Urbana-Champaign, 2000.
- PIKE, K. **The Intonation of American English**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- PITZL, M. L.; OSIMK-TEASDALE, R. (Eds) **English as a Lingua Franca: Perspectives and Prospects**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2016.
- REED, M.; LEVIS, J. M. **The Handbook of English Pronunciation**. West Sussex: Wiley Blackwell, 2015.
- ROD, R.; HAY, J.; JANNEDY, S. **Probabilistic Linguistics**. Cambridge: The MIT Press, 2003.
- ROGERSON-REVELL, P. **English Phonology and Pronunciation Teaching**. New York: Continuum International Publishing Group, 2011.

- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27ª. Edição. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHWARTZHAUPT, B. M. **Testing intelligibility in English: the effects of Positive VOT and contextual information in a sentence transcription task**. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, 2015.
- SCHWINDT, L. C; COLLISCHONN, G. Teoria da Otimidade. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs). **Fonologia, fonologias – uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 141-156.
- SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- SIFAKS, N.; TSANTILA, N. (Eds.) **English as a Lingua Franca for EFL Contexts**. Bristol: Multilingual Matters, 2019.
- SILVA, L. F.; RODRIGUES, L. R. Resenha de Language as Complex Adaptive System. **Organon**, n. 51, p. 311-316, 2011.
- SILVEIRA, R.; SCHADECH, T. S. Inteligibilidade e o Ensino da Pronúncia: Interface entre Pesquisa e Pedagogia. *In*: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C. (Orgs.) **O Jeitinho Brasileiro de Falar Inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 253-272.
- SZPYRA-KOLOWASKA, J. **Pronunciation in ELF Instruction: A Research-Based Approach**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.
- TENANI, L. Fonologia Prosódica. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs). **Fonologia, fonologias – uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 109-123.
- THOMSON, R. I.; DERWING, T. M. The Effectiveness of L2 Pronunciation Instruction: A Narrative Review. **Applied Linguistics**, p. 1-20, dez 2014.
- TRUBETZKOY, N. A Fonologia Atual. *In*: DASCAL, M. (Org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística. Vol. II – Fonologia e Sintaxe**. Campinas: IEL-UNICAMP, p. 15-35, 1981. Originalmente publicado em 1933.
- UNDERHILL, A. **Sound Foundations**. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994.
- WALKER, J. **Principles of English Pronunciation**. Leipsic: Adam William Winkelmann, 1816.
- WALKER, R. **Teaching Pronunciation of English as a Lingua Franca**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

APÊNDICE

GRUPO 1

	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	1ª. Ed.
1	WALKER, John	Principles of English Pronunciation	Adam William Wilkelmann	1816
2	JONES, Daniel	The Pronunciation of English	CUP	1909
3	CLAREY, M. Elizabeth; DIXON, Robert J.	Pronunciation Exercises in English	Regents Publication	1947
4	GIMSON, Alfred Charles ¹⁹	An Introduction to the Pronunciation of English	E. Arnald	1962
5	TRIM, John	English Pronunciation Illustrated	CUP	1965
6	CONNOR, I. D.	Better English Pronunciation	CUP	1967
7	BAKER, Ann	Ship or Sheep?	CUP	1977
8	O'CONNOR, Joseph	A course of English Pronunciation: English by Radio	British Broadcasting Corporation	1979
9	TENCH, Paul	Pronunciation Skills	Macmillan Education	1981
10	BAKER, Ann	Tree or Three?	CUP	1982
11	ELBERT, Mary	The Use of Minimal Pairs in Articulation Training	Pro-ed	1980
12	BAKER, Ann e GOLDSTEIN, Sharon	Pronunciation Pairs	CUP	1990
13	HEWINGS, Mark	Pronunciation Tasks – Mark Hewings	CUP	1993
14	LANE, Linda	Focus on Pronunciation	Longman	1993
15	BOYER, Susan	Spelling and Pronunciation for English Language Learners	Boyer Educational Resources	2003
16	MARKS, Jonathan; HANCOCK, Mark; HEWINGS, Martin	English Pronunciation in Use	CUP	2007
17	CARLEY, Paul; MEES, Inger M.; COLLINGS, Beverly	English Phonetics and Pronunciation Practice	Routledge	2018

¹⁹ Esse livro foi lançado em 1962 pela Editora E. Arnold, com novas edições, inclusão de novos autores e mudança de editora ao longo dos anos. Em 1989, foi lançada uma edição em coautoria com Susan Ramsaram pela mesma editora. Em 2001, uma edição com o título de *Gimson's Pronunciation of English* foi lançada em coautoria com Alan Cruttenden, com várias reimpressões e novas edições até que em 2014, a Editora Routledge lança uma nova edição da obra, ainda com o título *Gimson's Pronunciation of English*, mas constando como autoria de Alan Cruttenden. Informações e materiais adicionais dessa edição são encontrados em <https://routledgetextbooks.com/textbooks/9781444183092/default.php>, acesso em 11.03.2021.

GRUPO 2

	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	1ª. Ed.
1	GILBERT, Judy	Clear Speech – Pronunciation and Listening Comprehension in North American English	CUP	1984
2	MORTIMER, Colin	Elements of Pronunciation- Intensive Practice for Intermediate and more advanced students	CUP	1985
3	WONG, Rita	Teaching Pronunciation: Focus on English Rhythm and Intonation	Prentice-Hall	1987
4	BRADFORD, Barbara	Intonation in Context	CUP	1988
5	KREIDLER, Charles W.	Pronunciation of English: a coursebook	Blackwell Publishing	1989
6	ROGERSON, Pamela e GILBERT, Judy	Speaking Clearly	CUP	1990
7	BOWEN, Tim; MARKS, Jonathan	The Pronunciation Book: Student centered activities for pronunciation work	Longman	1992
8	HAGEN, Stacy A.; GORJAN, Patricia E.	Sound Advantage: A Pronunciation Book	Prentice Hall Regents	1992
9	BRAZIL, David	Pronunciation for Advanced Learners of English	CUP	1994
10	BOWLER, Bill; CUNNINGHAM, Sarah, MOORE, Peter	New Headway Pronunciation Course	OUP	1999
11	BOYER, Susan	Understanding English Pronunciation: An integrated practice course	Boyer Educational Resources	2001
12	EGLE, Mandy	Pronunciation Pages – Sounds of American English	Seattle Learning Academy	2006
13	ORION, Gertrud F.	Pronouncing American English: Sounds, Stress, and Intonation	Heinle & Heinle Publishers	1997
14	PIANKOVA, Tamara	The Pronunciation of English: a reference practice book	Lulu Publishing Services	2014

GRUPO 3

	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	1ª. Ed.
1	ROACH, Peter	English Phonetics and Phonology: A Practical Course	CUP	1983
2	GILBERT, Judy	Clear Speech – Pronunciation and Listening Comprehension in North American English Teacher's Resource Book²⁰	CUP	1984
3	KENWORTHY,	Teaching English Pronunciation	OUP	1987

²⁰ Por sugestão da pessoa que revisou este artigo, incluo o livro do professor da obra *Clear Speech – Pronunciation and Listening Comprehension in North American English*, de Judy Gilbert, lançada em 1984 e inserida no quadro do Grupo 2, acima, por trazer informações linguísticas e pedagógicas comparáveis aos livros inseridos neste Grupo 3. Aproveito para agradecer a sugestão, com a qual concordo plenamente.

	Joanne			
4	BROWN, Adam	Teaching English Pronunciation: a book of readings	Routledge	1991
5	AVERY, Peter; EHRlich, Susan	Teaching American English Pronunciation	Oxford	1992
6	DALTON, Christiane; SEIDELHOFFER, Barbara	Pronunciation	OUP	1994
7	UNDERHILL, Adrian	Sound Foundations	Heinemann	1994
8	MORLEY, Joan (Ed.)	Pronunciation Pedagogy and Theory	TESOL	1994
9	LAROY, Clement	Pronunciation	Oxford	1995
10	CELCE-MURCIA, Marianne; BRITON, Donna; GOODWIN, Janet	Teaching Pronunciation: a Reference Book for Teachers of English	CUP	1996
11	KELLY, Gerald	How to teach pronunciation	Longman	2000
12	CHUN, Dorothy M.	Discourse and Intonation in L2: from theory and research to practice	John Benjamins Publishing Company	2002
13	HEWINGS, Martin	Pronunciation Practice Activities – A resource book for teaching pronunciation	CUP	2004
14	LANE, Linda	Tips for Teaching Pronunciation	Pearson Education	2010
15	MARKS, Jonathan	The Book of Pronunciation: Proposals for a Practical Pedagogy	Delta Publishing	2012
16	BROWN, Adam	Pronunciation and Phonetics: a practical guide	Routledge	2014
17	REED, Marnie; LEVIS, John	The Handbook of English Pronunciation	Wiley Blackwell	2015

GRUPO 4

	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	1ª. ed
1	ROGERSON-REVELL, Pamela	English Phonology and Pronunciation Teaching	Continuum International Publishing	2011
2	GRANT, Linda	Pronunciation Myths: applying Language research to Classroom teaching	Arbor University of Michigan Press	2014
3	DERWING, Tracy; MUNRO, Murray	Pronunciation Fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and Research	John Benjamin Publishing Company	2015
4	MURPHY, John (Ed)	Teaching the Pronunciation of English – Focus on whole courses	University of Michigan Press Ann Arbor	2017
5	KANG, Okim; THOMSON, John; MURPHY, John M.	The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation	Routledge	2017

	(Eds.)			
6	PENNINGTON, Martha; ROGERSON-ROVELL, Pamela	English Pronunciation Teaching and Research	Palgrave Macmillan	2018
7	HALL, Charles	Phonetics, Phonology and Pronunciation	Macmillan	2017
8	LEVIS, John	Intelligibility, Oral Communication, and the teaching of pronunciation	CUP	2018

GRUPO 5

	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	1ª. ed
1	JENKINS, Jennifer	The Phonology of English as an International Language	OUP	2000
2	JENKINS, Jennifer	World Englishes: A Resource Book for Students	Routledge	2003
3	JENKINS, Jennifer	English as a Lingua Franca: Attitude and Identity	OUP	2007
4	MAURANEN, Anna; RANTA, Elina	English as a Lingua Franca – Studies and Findings	Cambridge Scholars Publishing	2009
5	WALKER, Robin	Teaching Pronunciation of English as a Língua França	OUP	2010
6	SEIDLHOFER, Barbara	Understanding English as a Lingua Franca	OUP	2011
7	SZPYRA-KOZLOWASKA, Jolanta	Pronunciation in ELF Instruction: A Research-Based Approach	Multilingual Matters	2014
8	LOW, Ee-Ling	Pronunciation for English as an International Language: from research to practice	Routledge	2015
9	PITZL, Marie-Luise; OSIMK-TEASDALE, Ruth	English as a Lingua Franca: Perspectives and Prospects	De Gruyter Mouton	2016
10	JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (Orgs.)	<i>The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca</i>	Routledge	2017
11	SIFAKS, Nicos; TSANTILA, Natasha (Eds.)	English as a Lingua Franca for EFL contexts	Multilingual Matters	2019