



O PAPEL DO ENSINO DE PRONÚNCIA NO CONTEXTO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

THE ROLE OF PRONUNCIATION TEACHING IN THE CONTEXT OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION

José Ailson Lemos de Souza  <https://orcid.org/0000-0002-8923-9258>
Universidade Estadual do Maranhão
ailsonlsj@gmail.com

Carla Marina  <https://orcid.org/0009-0002-4733-0616>
Instituto Federal do Maranhão
carlamarina@ifma.edu.br

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14580112>.

Recebido em 29 de setembro de 2024

Aceito em 21 de dezembro de 2024

Resumo: O presente artigo realiza um levantamento bibliográfico sobre o ensino de pronúncia no contexto de aquisição de segunda língua (ASL), um aspecto fundamental para o desenvolvimento da oralidade. Para tal, iniciamos com uma breve discussão sobre a ASL como a apresenta Paiva (2011, 2020) e Oliveira (2014). Ressaltamos a abordagem por tarefas a partir de Nunan (2004), Ellis (2004), dentre outros. Em seguida, consideramos o ensino de pronúncia a partir de Silva (2022) e Pinho, Rodrigues e Cabral (2022), que sugerem integrar nas aulas tanto aspectos segmentais (produção de sons isolados) quanto suprasegmentais (sons encadeados ligados à entoação, ritmo e acentuação). Ainda neste tópico, discorremos, sobre a instrução direta, com base na discussão de Lima Jr. (2022) e, sobre a importância da prosódia, a partir de Silva Jr. e Barbosa (2021) e Pinho, Rodrigues e Cabral (2022). Finalizamos com a revisão de algumas questões didáticas acerca do ensino de pronúncia, com destaque para o desenvolvimento de micro-habilidades da fala para aulas de pronúncia, conforme Oliveira (2015). A pronúncia é central para a inteligibilidade dos falantes e primordial para a autonomia dos aprendizes, sendo, portanto, importante que os professores estejam preparados para trabalhar este aspecto da L2.

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua. Ensino de línguas. Oralidade. Pronúncia.

Abstract: This article is a review of literature on teaching pronunciation in the context of Second Language Acquisition (SLA), departing from the centrality of pronunciation for developing speaking abilities. Firstly, SLA historical frame of methods and concepts are discussed following the main arguments by Paiva (2011), Paiva (2020) and Oliveira (2014); task-based approach is highlighted mainly from Nunan and Ellis's works (2004). Then, pronunciation teaching is considered through the works by Silva (2022) and Pinho, Rodrigues & Cabral (2022). They suggest the integration of segmental and suprasegmental features. Direct instruction for teaching pronunciation is highlighted with the support of Lima Jr.'s arguments (2022) and the role of prosody is taken into account by means of Silva Jr. & Barbosa and Pinho, Rodrigues & Cabral's ideas (2022). Lastly, we review some pedagogical implications for pronunciation teaching, emphasizing the importance of exploring speaking micro-abilities as Oliveira (2015) suggests. Pronunciation is central to speakers' intelligibility and essential to the autonomy of learners, so it is important that teachers are well versed to explore this aspect of L2.

Keywords: Language teaching. Pronunciation. Second language acquisition. Speaking.

1. Introdução

A pronúncia é um elemento central para a comunicação em uma língua estrangeira (L2), e requer uma maior atenção sobre como explorá-la didaticamente por parte de professores. No caso da língua inglesa, nossa disciplina de atuação, esta atenção é ainda mais imprescindível pela distância na conformação fonológica do português brasileiro (L1) em relação a tal L2. Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma revisão bibliográfica e crítica sobre o ensino de pronúncia no contexto de aquisição de segunda língua (ASL). Tal iniciativa integra as atividades de ensino e pesquisa conduzidas pelos autores do artigo.

Iniciamos com uma discussão sobre a ASL e a abordagem por tarefas (*Task-based Approach* – TBA), com o fim de estabelecer os princípios teóricos de que partimos e pensamos sobre a temática. Discorremos sobre a abordagem comunicativa (AC) e a TBA em vista dos pressupostos que contemplam a pronúncia como um dos aspectos mais importantes para a ASL. A TBA enfatiza uma aprendizagem produzida por meio de interação e pela reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, ou seja, a conscientização sobre a prática que viabiliza a ASL. Em seguida, tecemos breves considerações sobre o ensino de pronúncia de L2, o qual, em nosso contexto, tende a privilegiar a produção de sons isolados (aspecto segmental) e deixar de lado a prosódia (aspecto suprasegmental). A literatura consultada reforça a importância de integrar estes dois aspectos da pronúncia ao ensino de L2. Ainda neste tópico, de acordo com Silva (2022), mesmo que se recorra a técnicas de repetição de sons isolados – o que é importante para nossos estudantes em vista de algumas dificuldades resultantes da diferença (ou distinção sutil) entre a L1 e a L2 (inglês) –, o ensino da prosódia fornece subsídios para que os falantes em processo de aprendizagem consigam ir além da mera imitação e repetição. Com isso, espera-se que esses recursos fônicos sejam incorporados para a comunicação da L2.

Ressaltamos a importância da instrução direta da pronúncia, seguindo a discussão presente em Lima Jr. (2022), por ser esta uma forma de esclarecer efetivamente sons que não existem na L1. Além disso, tal estratégia pode fomentar a automatização do repertório de sons da L2 para o uso. Finalizamos o tópico sobre o ensino de pronúncia com discussão sobre a importância de integrar a prosódia nas aulas de L2, uma vez que acentuação, ritmo e entoação expressam aspectos subjetivos, como emoções, questionamentos e sugestões, elementos importantes na oralidade da L2. Além disso, a falta de conhecimento sobre este aspecto da pronúncia pode resultar em mal-entendidos diversos, como veremos no corpo da discussão. O último tópico apresentado discorre sobre algumas questões didáticas acerca do ensino de pronúncia, com destaque para o desenvolvimento de micro-habilidades orais, como defende Oliveira (2015). O ensino de pronúncia deve integrar os aspectos segmentais e suprasegmentais nas aulas de L2, por se tratar de habilidade fundamental para a inteligibilidade dos falantes e primordial para a autonomia dos aprendizes, sendo, portanto, importante que os professores estejam preparados para trabalhar didaticamente este aspecto da L2.

2. Aquisição de segunda língua e o recurso à abordagem por tarefas

O ensino de L2 demanda uma conjunção de conhecimentos diversos, com destaque para o linguístico, o pedagógico e o didático, além de uma vasta gama de conhecimentos e abordagens específicas que levam em consideração o nosso contexto.

Oliveira (2014, p. 25) ressalta uma visão de ensino a partir do “ato de facilitar a aprendizagem”, o qual se contrapõe a perspectivas que ignoram o conhecimento prévio e a capacidade de ação dos aprendizes, como a ideia de ensino como mera transferência. No âmbito do ensino de L2, aprendizagem e aquisição são termos avizinados e Leffa (2016, p. 22) os distingue do seguinte modo: “Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, em esforço consciente”. O autor completa em seguida que enquanto na aprendizagem o enunciado se origina na L1, com a possibilidade de ser transferido para a L2, na aquisição a origem do enunciado se dá na L2. Depreende-se, a partir desta distinção, que há um certo intervalo de aprendizagem para que a aquisição de L2 se consolide.

Neste sentido, facilitar a aprendizagem implica considerar os aprendizes como agentes centrais do próprio percurso na construção de saberes e o professor como mediador da aprendizagem. Tal mediação precisa estar pautada por conhecimentos pedagógicos e didáticos sobre o processo de aprendizagem. A concepção de aprendizagem construtivista, baseada nos pressupostos teóricos de Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky, põe em relevo o aprendiz na produção de conhecimento. Com esta concepção em mente, Oliveira (2014, p. 32) sugere “atividades com um nível ótimo de dificuldade, ou seja, atividades que não sejam nem difíceis demais nem fáceis demais”. Essa consideração propõe que a aprendizagem se articula a partir de desafios cabíveis de serem solucionados, sem frustrar ou desmotivar os alunos.

Ao tratar de ensino e aprendizagem de L2 faz-se necessário também esclarecer a partir de qual visão de língua se discute. Quanto a um conceito apropriado de língua para pensarmos o ensino de L2, Paiva (2020) discorre brevemente sobre algumas teorias da linguagem e aqui ressaltamos a behaviorista-estrutural pela reflexão sobre o ensino de línguas nela presente. Em linhas gerais, pode-se sintetizar esta teoria com base nas seguintes noções: trata-se de um sistema da fala e não da escrita (deve-se primeiro desenvolver as habilidades de fala e escuta); é um conjunto de hábitos (estruturas devem ser praticadas com o fim de se tornarem hábitos); deve-se ensinar a língua e não aspectos sobre a língua (prioridade ao ensino de frases com sentido completo ao invés de palavras e suas classificações, por exemplo); língua é o que os falantes nativos falam e não um recorte do que eles deveriam falar (falantes nativos devidamente educados); línguas são diferentes (o recurso à tradução palavra por palavra gera construções incorretas), dentre outros princípios (Paiva, 2020).

Dentre as críticas à teoria behaviorista-estrutural e às noções de língua a ela associadas, a autora frisa argumentos como o de Klein (1986) acerca da diferença estrutural entre sistemas linguísticos não ser determinante para a compreensão e produção dos aprendizes, como se pressupunha, e de Ellis (1997), dentre outros, para quem a aprendizagem não é mera resposta a estímulos externos, sendo a observação de erros parte da construção de regras próprias pelos aprendizes. Para Oliveira (2014), a concepção estruturalista oferece poucos recursos práticos para o ensino de L2, e percebe na teoria interacionista pressupostos mais produtivos do ponto de vista pedagógico.

A teoria interacionista pressupõe que a aquisição de L2 tem como ponto de partida a interação verbal, e com base nesta interação é que se desenvolve o conhecimento sobre estruturas sintáticas (Paiva, 2020). Para isso, falantes de L2 precisam recorrer a repetições e pedidos de esclarecimento para contornar problemas na identificação de tópicos e conteúdos. Evidencia-se a percepção de que a aprendizagem de estruturas gramaticais não seria suficiente para alguém usar a língua em situações sociais. Segundo Oliveira (2014), o conceito de competência comunicativa cunhado por

Dell Hymes, que a percebe como habilidade de usar as estruturas (gramática) adequadas às situações sociais de uso. Soma-se a tal mudança de perspectiva, uma nova configuração por parte da virada sociolinguística, que considera a interação social e veiculação de valores a partir de escolhas sintáticas e de pronúncia como formas de relações de poder entre os falantes. Com estas ideias norteadoras, Oliveira (2014) sugere o seguinte:

a língua precisa ser concebida como interação social, que coloca à disposição dos seus usuários um conjunto de estruturas gramaticais e de palavras para que eles possam interagir socialmente em encontros culturalmente marcados tanto na fala quanto na escrita. Por isso, insisto, o professor precisa ter consciência que o texto oral e o texto escrito são os eixos em torno dos quais as suas aulas devem girar [...] (Oliveira, 2014, p. 39).

De fato, uma atenção ao uso contextualizado e as implicações de determinados registros (formalidade, informalidade, polidez, firmeza) parece-nos um ponto de partida basilar para que a aprendizagem viabilize a aquisição de L2.

A ASL é uma área do saber dinâmica, em constante regime de mudanças, em grande medida por receber aporte teórico de diferentes perspectivas, seja por parte da psicolinguística, da sociolinguística e outras disciplinas correlatas.

Paiva (2011) discute a ASL numa perspectiva de língua como sistema dinâmico, a qual problematiza perspectivas anteriores, como a behaviorista (aprendizagem como mudança de comportamento) e a inatista (aprendizagem determinada por fatores genéticos). A visão da língua como sistema dinâmico leva em consideração que fatores inatos (estruturas mentais) tanto quanto comportamentais (repetições e criação de novos hábitos) contribuem para a ASL, e, além disso, “motivação, identidade e autonomia são elementos-chave para conexões socioculturais bem sucedidas e a conseqüente evolução do sistema de ASL” (Paiva, 2011, p. 5).

A ASL possui um lastro de métodos de ensino que registra a já centenária história do ensino-aprendizagem de línguas, marcada por iniciativas muitas vezes frustradas de sistematização desta área do saber. Silva (2022) discorre sobre diversos métodos e abordagens no ensino de L2 e o papel da pronúncia em cada um deles, um percurso em que se observa grandes mudanças. Métodos como o de gramática e tradução partiam de objetivos que se tornaram obsoletos, como desenvolver a habilidade de ler textos literários. Métodos posteriores, como o audiolingual, pautavam-se na teoria estruturalista de língua e behaviorista da aprendizagem, com recurso amplo à oralidade e repetição de estruturas, que, com o passar do tempo, revelaram-se de pouca eficácia para desenvolver a proficiência numa L2. Em seguida, a AC se estabelece como paradigma teórico-metodológico para o ensino-aprendizagem de línguas. Ainda seguindo a discussão de Silva (2022), a AC, em seus primórdios, na década de 1970, representou uma verdadeira virada no ensino-aprendizagem de L2, destacando-se o seguinte: ênfase na língua falada para fins de comunicação, liberdade dos aprendizes nas práticas de produção (*output*), valorização dos sentidos em detrimento de correção de erros, dentre outros aspectos gerais.

AAC pressupõe uma noção de língua como sistema comunicativo-interacional, a qual ganha relevo com a virada pragmática, quando o uso da língua se torna o centro dos estudos, especificamente com a ascensão da sociolinguística, disciplina então recém-nascida. Além desta teoria, segundo Richard e Rodgers (1994), a teoria da aprendizagem que respalda a AC tem como princípio a comunicação. Tarefas significativas por meio das quais os aprendizes usam a língua também devem ser levadas em consideração, as quais buscam desenvolver as quatro habilidades

linguísticas orientadas pela dependência mútua entre língua e comunicação (Richard; Rodgers, 1994).

Oliveira (2014) descreve os desdobramentos críticos em torno da AC e algumas das principais características da TBA. De acordo com o autor, a AC foi rotulada como versão fraca do ensino comunicativo de línguas por se ancorar em conteúdo linguístico, sendo este tanto em termos de estrutura quanto de funções. Esta crítica é articulada por Ellis (2004), que sugere enquanto versão forte uma abordagem que contemple as tarefas como meios pelos quais os aprendizes vivenciem a língua tal qual é usada na comunicação, e não como apoio para a prática de itens da língua, definidos de maneira tradicional (Oliveira, 2014). Uma diferenciação entre tarefas como apoio e como base é a seguinte: abordagens apoiadas em tarefas “são aquelas de caráter tradicional, focadas nos elementos linguísticos, que incorporam incidentalmente tarefas nas atividades a serem realizadas” e abordagens baseadas em tarefas “são aquelas focadas na comunicação e na interação social, as quais elegem as tarefas como base para o planejamento das aulas e do curso como um todo” (Oliveira, 2014, p. 164). Apesar dessa diferença, como veremos a seguir, a TBA pode recorrer a exercícios na fase de foco na língua, em que o professor explora a correção dos elementos usados na realização da tarefa.

Quanto à noção de tarefa, esta seria qualquer atividade de resolução de problemas com o uso dos recursos da L2, podendo este problema ter a forma de um enigma ou a simples partilha/comparação de experiências (Willis, 1996). A diferença entre tarefa e exercício é divisada por Ellis (2004), que concebe tarefa como atividade em que o uso da língua é contextualizado (sentido pragmático) e exercício como atividade em que os significados formais são tomados de forma independente a um contexto (sentido semântico). Oliveira (2014) comenta sobre a distinção de Ellis e observa que tarefas são atividades que o aprendiz encontra maior liberdade no uso de formas linguísticas em comparação com a realização de exercícios.

A TBA tem o intuito de viabilizar o uso da língua para além do espaço de sala de aula. A aprendizagem de uma L2, nesta perspectiva, pauta-se não apenas na prática, mas também na atenção consciente a esta prática. Para Nunan (1991), a ênfase do ensino-aprendizagem de L2 é a comunicação a partir da interação e o recurso a materiais e situações autênticos. Além disso, sugere que as experiências individuais dos aprendizes sejam incorporadas às aulas de modo a facilitar o uso da L2. Nessa perspectiva, acreditamos que a própria TBA requer uma atenção maior para que a oralidade seja explorada mediante seus aspectos segmentais e suprasegmentais, que discutiremos mais à frente.

Ambas abordagens, a TBA e a AC, têm o objeto de desenvolver a competência comunicativa. Segundo Ellis (2004), as tarefas são os meios pelos quais os aprendizes vivenciam a língua em situações de comunicação. Nunan (2004) propõe a seguinte definição de tarefa:

É parte do trabalho de sala de aula, o qual envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, ao passo que sua atenção recai na mobilização de seu conhecimento gramatical para expressar sentidos, uma vez que o objetivo é transmitir sentido ao invés de manipular a forma. A tarefa também deve ter um sentido de completude, capaz de se sustentar como ato comunicativo por si mesmo, com começo, meio e fim.¹ (Nunan, 2004, p. 4, tradução nossa)

¹ A piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to

Mesmo em cursos que propõem o desenvolvimento das habilidades comunicativas em uma L2, acreditamos que a aplicação de tarefas interativas na L2, como propõe Nunan (2004), são, não apenas viáveis, como também propícias para fomentar a motivação e a autonomia dos aprendizes após a aquisição da proficiência no nível básico. A TBA também favorece um outro elemento que Paiva (2011) relaciona com a SLA, que é a identidade. Além de perceber a aprendizagem de uma L2, como uma construção de identidade, a autora afirma que tal processo se dá com o envolvimento dos aprendizes em práticas sociais da linguagem, oportunizando vivências e experiências que implicam reciprocidade, afetos e compromissos (Paiva, 2011).

Um dos modelos didáticos mais conhecidos da TBA foi aquele delineado por Willis (1996), que organiza a tarefa em três fases distintas: pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na língua. Na fase pré-tarefa, é apresentado o tópico e o conhecimento prévio dos estudantes é ativado. A instrução é passada de forma clara, com a delimitação de tempo apropriada, e logo após, têm-se um intervalo para que a turma se prepare para o ciclo da tarefa. Esta é o momento de realização da atividade, com o monitoramento e auxílio, sempre que solicitado, do professor. Nesta fase o professor também motiva a turma, sem interrupções para correção, por exemplo. Ao fim da tarefa, os alunos relatam a experiência (de forma oral ou escrita), sendo necessário dispor de um intervalo de tempo para o planejamento do relato. A terceira fase, o foco na língua, abre-se para a questão da precisão. A partir das observações do ciclo da tarefa, o professor elabora atividades nas quais os estudantes irão analisar e praticar os elementos (gramaticais, fonológicos, prosódicos) que usaram na tarefa.

Além destes pressupostos da AC e da TBA, parece-nos importante também ressaltar práticas que fomentam a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Paiva (2020) sintetiza esse princípio norteador a partir do trabalho de Krashen (1985), que propõe diferentes hipóteses para teorizar sobre a aquisição de uma L2: 1) aquisição-aprendizagem; 2) ordem natural; 3) monitor; 4) *input*; 5) filtro afetivo. A hipótese (1) parte da ideia de que existem duas maneiras de desenvolver a L2, uma inconsciente, semelhante ao processo de aquisição da primeira língua (L1) por crianças, e outra consciente (aprendizagem), que implica um saber sobre a língua. A hipótese (2) sustenta existir uma ordem previsível na aquisição de regras de uma língua, a qual não dependeria da ordem em que tais regras são ensinadas. A (3) parte da ideia que a produção de enunciados em uma língua decorre de um conhecimento inconsciente, e que o conhecimento consciente tem a função de monitorar o processo de aprendizagem, fornecendo subsídios para correção no *output* (produções orais e escritas). A hipótese (4) é central para Krashen (1985), que propõe a compreensão da mensagem como chave para a aquisição de uma L2, ou seja, “o *input* compreensível” (Paiva, 2020, p. 31). A aprendizagem de uma língua estaria condicionada à compreensão de mensagens, que, por sua vez, processa-se por meio de uma predisposição inata do ser humano. Apesar de ser algo inato e comum a todos os seres humanos, essa habilidade de compreender mensagens ainda não é suficiente para que o processo de aquisição seja efetivado. Segundo Paiva (2020), a hipótese (5), o filtro afetivo, explica os bloqueios com que os aprendizes podem se deparar durante o processo de aquisição de uma L2. De acordo com Krashen (1985), baixa motivação, insegurança, baixa autoestima e ansiedade são indícios de um filtro afetivo alto. Paiva (2020, p. 32) cita uma síntese do teórico sobre essas hipóteses:

manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (Nunan, 2004, p. 4)

As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem input compreensivo e se seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do input. Quando o filtro está baixo e é apresentado input compreensível apropriado [e compreendido], a aquisição é inevitável e o ‘órgão mental’ da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão.

Algumas críticas acerca da TBA como norteador pedagógico-didático e também como objeto de pesquisa são resumidas por Skehan (2003, p. 11) a partir de autores diversos. Seedhouse (1997, 1997), por exemplo, argumenta que os padrões de interação em sala de aula dificilmente correspondem ao termo “negociação de sentidos”, pressuposto difundido na discussão sobre a abordagem. Segundo este crítico, tal correspondência foi disseminada sem que se provasse de fato, afirmando ser tal negociação algo improvável de ocorrer em aula. Todavia, Skehan (2003) salienta que o próprio argumento de Seedhouse (1997, 1997) carece de evidências sistemáticas, resvalando enquanto excesso. No nível da pesquisa, Skehan (2003) destaca que o principal alvo de críticas é a quantidade exagerada de estudos sobre tarefas referenciais (descrever imagens, por exemplo), uma atividade que não alcança a dimensão social de uso da língua. O autor contrapõe tal crítica destacando apenas que há considerável número de pesquisas sobre a abordagem centradas em tarefas não referenciais. Um dos problemas para o uso da TBA em sala é o grande esforço para aplicá-la em contextos de grande heterogeneidade quanto aos conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem dos alunos, sendo portanto necessário fazer grandes adaptações e disponibilidade de tempo.

Outra crítica a ser observada é a falta de atenção em torno da precisão em tarefas voltadas para explorar a fluência. Oliveira (2014, p. 168) exemplifica essa lacuna a partir de pesquisa citada por Ellis (2004): aprendizes nos níveis iniciante e intermediário de proficiência raramente levam a forma em consideração quando realizam tarefas comunicativas. O problema reside na falta de incentivos para corrigir as estruturas. De modo a contornar esse problema, Ellis (2004) sugere tarefas de conscientização acerca dos elementos gramaticais, as *consciousness-raising tasks* (tarefas C-R), cujas principais características são: 1) isolamento de determinado elemento linguístico para ser observado; 2) apresentação dos dados desse elemento (regra explícita) para os aprendizes; 3) empenho intelectual dos aprendizes para entender o elemento em foco; 4) descrição do elemento por parte dos alunos por meio de uma regra. As tarefas C-R são propícias para compor as atividades da fase de foco na língua.

Em vista destas breves considerações, acreditamos que a TBA é propícia para o desenvolvimento da habilidade de fala e ensino de pronúncia pelo espaço que oferece à reflexão dos estudantes sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre fatores que estão ao alcance apenas do aprendiz atento, com liberdade de usar as formas linguísticas para a comunicação e espaço para a correção. Este repertório didático parece-nos essencial para o sucesso das práticas de ensino-aprendizagem e da didática dos professores e professoras de L2.

3. O ensino de pronúncia em aulas de línguas estrangeiras

A pronúncia, compreendida aqui como a produção inteligível de sons no nível de fonemas, palavras, frases, ligações entre palavras em frases e entonação, é central para a comunicação oral. Para Silva Jr. e Barbosa (2021), a pronúncia é fator decisivo

para a inteligibilidade da fala, pois a compreensão mútua entre falantes de uma L2 depende da boa execução desta habilidade.

A incorporação da pronúncia de uma L2 no ensino de línguas segue uma linha evolutiva que parte da pouca, ou nenhuma atenção, em métodos como o gramática-tradução, que vigorou por séculos e centrava-se na aprendizagem de estruturas gramaticais, vocabulário e tradução de textos literários, à centralidade em métodos e abordagens que vigoraram no século XX, como os métodos audiolingual e a abordagem comunicativa (Richard; Rodgers, 1994).

A eficácia do método audiolingual no período da Segunda Guerra Mundial demonstrou a importância de se explorar aspectos fonéticos para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Conforme Silva (2022), no método audiolingual, o ensino explícito de pronúncia e fonética é enfatizado com a prática de *drills*, exercícios de transcrição, gravação de produção oral dos aprendizes e atividades que exploravam pares mínimos. Já a abordagem comunicativa, que predomina a partir da década de 1980, predomina a preocupação com o ensino-aprendizagem de aspectos suprasegmentais e prosódicos, em detrimento dos aspectos segmentais, que tinham primazia no audiolingual. Além disso, ressalta-se a função comunicativa com base na análise de situações discursivas autênticas. Outra mudança do método audiolingual, para a abordagem comunicativa, é que o modelo de registro deixa de ser o nativo, sendo reconhecido o de qualquer falante da L2 capaz de usá-la para fins de comunicação (Silva, 2022).

No contexto atual, não se concebe a aprendizagem de línguas estrangeiras a partir de um único método, mas sim pautada no recurso integrado de variadas metodologias. Porém, de acordo com Silva (2022, p. 77), o ensino de pronúncia se mantém próximo ao que vigora desde a abordagem comunicativa, pautado numa formação discursiva contextualizada e crítica em que se relacionem:

[...] à constante negociação de significado e à preocupação com as unidades discursivas significativas sobrepondo-se à forma. Pensamos em uma fonética que busque a inteligibilidade e não mais o estabelecimento de padrões normativos rígidos. As atividades giram em torno da conquista de autonomia no processo de compreensão através da análise de áudios autênticos para fins didáticos, diferenciação de fonemas que possam causar comprometimento de significado (estudados no parâmetro do par mínimo. O trabalho com a prosódia e conceitos práticos da pragmática se sobrepõem à prática do *imitacionismo* e à busca inalcançável do padrão nativo, que tanto frustrou e desmotivou aprendizes ao longo dos anos.

Essa perspectiva que identifica as insuficiências da mera imitação, bem como ressalta a importância de incorporar o sentido contextualizado e uma consideração sobre a cultura dos aprendizes, é deveras salutar. E, como sublinha Silva (2022), representa avanços no ensino de L2. O ensino de pronúncia busca uma maior flexibilidade quanto às diversas necessidades dos aprendizes, considerando sua cultura e identidade como fatores importantes para uma aprendizagem mais consciente sobre pressupostos de superioridade cultural que não mais se sustentam. Como observa Gilbert (2008), a oralidade envolve fatores de pertencimento, senso de comunidade e conhecimento de si que precisam ser observados para que esta habilidade não se transforme em barreira ou fator de exclusão.

Pinho, Rodrigues e Cabral (2022) discorrem sobre o momento em que o ensino de pronúncia deve iniciar e ressaltam alguns estudos, como o de Cagliari (1978), que propõe exercícios de produção fonética e reconhecimento de sons antes do desenvolvimento de outras habilidades, como a escrita. Ainda seguindo o levantamento dos autores, há estudos que sugerem que esse momento depende da distância entre L1 e

L2. No caso de línguas próximas, seria propício iniciar o trabalho com a pronúncia mais cedo, enquanto que uma maior distância entre línguas requer um início tardio. Essa visão, no entanto, é contrária ao que propõe a maioria das referências pesquisadas. Além disso, o trabalho com a pronúncia desde o início da instrução em L2 tem como ganhos possíveis o aprimoramento pela prática a longo prazo, bem como pode mitigar problemas mais graves, como a fossilização articulatória.

3.1 O recurso à instrução direta de pronúncia no ensino de L2

A instrução direta de uma L2, ou ensino explícito, e sua contraparte, o ensino implícito, norteiam diversas abordagens didáticas vigentes nos centros de línguas ou em disciplinas de nossa educação básica e superior. Lima Jr. (2022) defende o ensino explícito de pronúncia em salas de L2 por acreditar que este pode ser automatizado, ou seja, a pronúncia baseada na instrução direta pode ser internalizada e incorporada ao repertório linguístico do aprendiz de L2 para o uso.

A relação entre ensino explícito e implícito é melhor compreendida a partir da noção de interfaces. A noção de interface zero deriva da proposta de Krashen (1982), ao sustentar que o conhecimento explícito não serve para a comunicação (Lima Jr., 2022), visão que desconsidera a realidade do ensino de línguas em países como o nosso, onde a aprendizagem de L2 ocorre através da instrução formal, e não da simples exposição a diferentes línguas estrangeiras. Ainda de acordo com Lima Jr. (2022), a interface forte, ou total, pressupõe que, apesar de em grande parte permanecerem explícitos e implícitos, há permeabilidade entre esses conhecimentos. Em outras palavras, o conhecimento decorrente de instrução direta pode ser internalizado para o uso, de modo automático, sem a consciência das estruturas da língua, tal qual falantes com alto nível de proficiência e falantes nativos. Há ainda a noção de interface fraca, cuja premissa é de que o conhecimento implícito prevalece na aquisição de uma L2. Porém, não descarta tal aquisição, e pode também decorrer com o auxílio de conhecimento explícito. Lima Jr. (2022, p. 83) sustenta a permeabilidade entre conhecimentos explícito e implícito, ressaltando a importância da instrução direta da pronúncia em salas de aula de L2: “É possível que o conhecimento explícito adquirido em sala de aula, principalmente por meio de atividades significativas e comunicativas, automatize-se e torne-se conhecimento implícito, de uso da L2, como proposto pela *interface forte*.”

Devemos incluir no ensino explícito de pronúncia tanto aspectos segmentais (vogais e consoantes individuais) quanto aspectos prosódicos (acentuação, ritmo, entoação) e dificuldades de pronúncia advindas das relações grafofonêmicas, ou seja, das relações grafema-fonema na L2 diferentes dos da L1. (Lima Jr., 2022, p. 87)

Ainda de acordo com Lima Jr. (2022, p. 88), quanto ao modelo de pronúncia a ser adotado, recomenda-se que os professores de L2 percebam a grande variedade linguística mesmo de registros padronizados que orientam os materiais didáticos e, deste modo, favoreçam a exposição dos aprendizes ao maior número possível de variedades, de modo a desenvolver a compreensão. Já no nível da produção, sugere-se seguir um padrão, pois “é necessário ter um modelo geral norteador”, uma vez que cada falante usa apenas a própria variante ou dialeto, a partir da premissa de que cada falante usa apenas um determinado dialeto.

O sotaque decorrente da língua nativa do falante não é problema, desde que se alcance boa inteligibilidade, ou seja, se se faz compreender, e boa compreensibilidade,

que se refere ao nível de esforço do ouvinte para compreender o aprendiz (Lima Jr., 2022). Há, entretanto, fatores extralinguísticos que podem afetar a comunicação. Silva Jr. e Barbosa (2021) ressaltam que o sotaque é o primeiro aspecto percebido por ouvintes nativos, e que desvios e problemas de compreensão podem resultar em julgamentos e estigmatização quanto ao domínio e conhecimento da língua. Em decorrência disso, endossamos que o desenvolvimento da oralidade no ensino de L2 deve abranger tanto aspectos segmentais quanto suprasegmentais ou prosódicos.

3.2 A importância da prática da prosódia nas aulas de L2

Os aspectos suprasegmentais ou prosódicos da pronúncia (acento, ritmo e entoação) são comumente negligenciados no ensino da habilidade oral de uma L2, enquanto que os traços segmentais (vogais e consoantes) recebem atenção, como se fossem suficientes para a inteligibilidade. Gomes (2021, p. 157) frisa a ideia de Kenworthy (1987) sobre inteligibilidade: tanto a substituição de um som quanto de “traços de pronúncia” por outros afetam a compreensão, podendo disso resultar ininteligibilidade. Ou seja, tanto a produção adequada de sons isolados quanto a de sons encadeados em frases são fundamentais para a comunicação.

Lima Jr. (2022) corrobora a ideia de um ensino de pronúncia que integre os dois aspectos, e salienta que as grandes dificuldades não advêm da diferença fonológica entre L1 e L2, de aspectos que são distintos entre as línguas, porém bem próximos. A exposição dos aprendizes a diferentes recortes de produção oral (autênticos e não autênticos/ didáticos) é uma alternativa para a percepção dessas distinções aproximadas.

Além de acento, ritmo e entoação, Silva Jr. e Barbosa (2021) destacam a qualidade da voz como um dos elementos da prosódia, sendo este aspecto da pronúncia responsável não apenas pelo o que se diz, mas também pelo como se diz. Para potencializar o ensino de pronúncia, os autores sugerem que:

[...] aulas em que estratégias metacognitivas envolvendo acento, ritmo e entoação de L2 fossem utilizadas de modo a conseguir dos aprendizes uma pronúncia mais acurada, inteligível e compreensível levando em conta processos que ocorrem em domínio suprasegmental, todavia, sem esquecer de aspectos segmentais isomórficos aos fonemas e internos à estruturas silábica que atingem diretamente a fala espontânea. (Silva Jr.; Barbosa, 2021, p. 138-139).

O esforço, como se vê, precisa ser direcionado para um trabalho com a prosódia que não deixe de lado aspectos segmentais e que viabilize a autonomia dos aprendizes, de modo que a compreensão seja construída por meio da espontaneidade.

Também, para Pinho, Rodrigues e Cabral (2022), tanto os aspectos segmentais quanto prosódicos devem ser trabalhados em sala, uma vez que a insuficiência na produção de ambos pode desencadear problemas. Em nível segmental, sons acústicos inexistentes na L1 do falante, ou a existência de sons que equivalem a pares opostos na L2 e que não ocorrem na L1, podem produzir falhas na compreensão e na comunicação. Em nível prosódico – responsável por marcar traços subjetivos como emoções ou marcadores situacionais que fristem se tratar de sugestão, ordem, questionamento, ou proibição –, cabe instruir sobre estes diferentes usos. Ainda de acordo com os autores, falhas na produção prosódica podem gerar mal-entendidos, como uma fala ser interpretada como grosseria. Já falhas no acento de palavras por influência da L1 são fatores de incompreensibilidade por parte de interlocutores nativos. Pinho, Rodrigues e

Cabral (2022) sugerem então como estratégia em sala de aula, seguindo a proposta de Bueno Hudson (2013), o seguinte:

- (1) o enfoque do menor para o maior: vogais – ditongos – tritongos – sequências de vogais em contato – consoantes – grupos consonânticos – acento – entoação;
- (2) o enfoque do maior para o menor: entoação e ritmo – sons individuais. (Pinho; Rodrigues; Cabral, 2022, p. 150)

Caso se considere a dimensão comunicativa, pressupõe-se que a instrução do nível suprasegmental deva ser antecipada em sala e, em seguida, as atividades se ocupam com o segmental.

Ainda acerca da importância da prosódia, Silva Jr. e Barbosa (2021, p. 128) enfatizam que este aspecto da pronúncia é determinante não só para a inteligibilidade, mas também para usos efetivos da dimensão pragmática da L2, como passar “confiança, empatia, liderança, entusiasmo e carisma”.

3.3 Questões didáticas no ensino de pronúncia

Para explorar a oralidade em aulas de L2, Oliveira (2015) inicia com discussão sobre a diferença entre ler em voz alta e a conversação, que não devem ser confundidas nas tarefas em torno da oralidade. Pinho, Rodrigues e Cabral (2022), no entanto, pontuam que a leitura, assim como a prática de estruturas por meio da repetição e imitação formam hábitos em torno da produção fônica em L2, contribuindo para internalizar os sons, seja de forma consciente ou inconsciente. Os autores endossam a discussão presente em Martínez (2005), que compara aprendizes iniciantes de L2 a nativos que não conseguem produzir determinados sons, e, desse modo, recomendam o seguinte: “[...] os sons devem ser trabalhados em progressão contextual – prática isolada, sílaba, texto, fala espontânea; convém visualizar a posição dos órgãos articulatórios, se possível com espelhos; não são utilizadas gravações nesta etapa, nem a escrita.” (Pinho; Rodrigues; Cabral, 2022, p. 154).

Os textos que servem de base para o nosso levantamento discorrem sobre o gerenciamento na aplicação de tarefas, pontuando sugestões de atividades pré-tarefa, a tarefa propriamente dita e atividades pós-tarefa. Como a discussão aqui apresentada tem o objetivo de revisar pontos importantes sobre o ensino de pronúncia em aulas de L2, não nos deteremos nesses tipos de atividades, concentrando-nos apenas em apresentar algumas ideias para se explorar a pronúncia em sala.

Oliveira (2015) apresenta algumas ideias para explorarmos a pronúncia em sala de aula a partir de micro-habilidades de fala: 1) produção inteligível de sons; 2) uso apropriado dos elementos gramaticais e do vocabulário; 3) uso apropriado dos registros; 4) realização das funções comunicativas; e 5) estratégias de comunicação. A primeira dessas micro-habilidades tem o objetivo de conferir inteligibilidade, sem juízo de valor quanto a sotaque ou qualquer traço que privilegie uma variedade da L2, como o registro de falantes nativos. O enfoque recai nas necessidades específicas dos aprendizes brasileiro – por exemplo, a produção das fricativas interdentais surda /θ/ e sonora /ð/, que causam dificuldades por não existirem na L1 dos aprendizes brasileiros. Explorar esta micro-habilidade requer orientação direta e monitoramento da produção por parte dos professores. Além desta, Oliveira (2015) resalta a pronúncia da letra E, que não é pronunciada no final de palavras como *name*, mas que os estudantes brasileiros tendem a produzir o som átono final /neymi/ por influência da L1. Estes são exemplos da

dimensão segmental. Quando ao aspecto suprasegmental, a entoação final descendente comum para *W-H questions* e a entoação final ascendente, que, no caso de *tag questions*, por exemplo, são assim pronunciadas para verificar informação com o interlocutor, ou com entoação final descendente, se for para confirmar algo.

A segunda micro-habilidade, o uso apropriado dos elementos gramaticais e do vocabulário, parte do pressuposto de que a simples capacidade de se comunicar não é suficiente para o desenvolvimento da oralidade de L2. Faz-se necessário também contemplar a precisão gramatical e a construção de um repertório vocabular amplo. Para tanto, Oliveira (2015) sugere atividades dinâmicas e controladas, como *Find someone who...* em que os aprendizes vão fazer uso de algumas repetições, mas contextualizadas e orientadas pelos princípios da TBA, por ter um objetivo claro a ser atingido e se abrir para informações novas produzidas pelos aprendizes. Exemplos de atividades orientadas pela TBA geralmente seguem três fases, como sugere Willis (1996): *pre-task* (preparação), *task cycle* (ciclo) e *focus on language* (foco na linguagem). Oliveira (2015) apresenta, a partir de Willis (1996), uma atividade cujo objetivo é fazer com que a turma se conheça melhor, a partir da escrita de uma minibiografia de um colega. Aqui, adaptamos para um exercício de prática oral: ao invés de texto escrito, serão gravados arquivos de áudio. Na preparação, o professor explica a atividade e que tipo de informação costuma figurar em minibiografia. A atividade deve ser feita em duplas, de preferência entre alunos que se conheçam pouco. Cada dupla recebe cartões para anotar informações sobre o colega. Após a coleta de informações, cada aluno grava um áudio sobre o colega na forma de uma minibiografia. O professor monitora as interações, observando as dificuldades de pronúncia de cada dupla no uso da língua. Os alunos devem, a seguir, apresentar quais aspectos de seu entrevistado acharam mais interessantes, sendo esta uma sessão aberta para questões de toda a turma. Por fim, os áudios são enviados para o professor e a resposta (*feedback*) será fornecida na aula seguinte. A terceira fase, que ocorre logo após o acesso às respostas, é planejada na forma de exercícios de pronúncia com base nas dificuldades apresentadas pela turma durante o ciclo.

A terceira micro-habilidade tem o fim de desenvolver a capacidade de adequação contextual a diferentes situações de uso da L2. Um exemplo é a instrução sobre registros formais e informais, que pode envolver o conhecimento sobre verbos modais específicos, verbos frasais e gírias, os quais podem ser também explorados por meio de tarefas como a criação de diálogos e encenação, de modo que os colegas avaliem qual dos registros se relaciona com a cena apresentada. A realização das funções comunicativas, quarta micro-habilidade, também sugere a criação de diálogos a partir de pistas e indicações para a interação, produzida a partir do repertório já consolidado pelos aprendizes. A atividade oral recomendada por Oliveira (2015) pressupõe um nível de proficiência considerável, além disso, não menciona se a dimensão prosódica será explorada ou avaliada, o que acreditamos ser uma excelente oportunidade para trabalhar esse aspecto da pronúncia em sala.

A quinta e última micro-habilidade, uso de estratégias de comunicação, constitui formas de interação que os aprendizes talvez não tenham consciência de usar na L1, e que, no caso da L2, precisa ser demonstrado diretamente, como a negociação de sentidos – por exemplo, elucidar com itens específicos, ou hipônimos, com o fim de esclarecer um hiperônimo (termo abrangente e genérico) desconhecido pelo interlocutor. A circunlocução é a estratégia de descrever determinado objeto cujo nome escapa no momento da interação e, assim, obter o significado do item em questão. Oliveira (2015, p. 148) também cita como estratégia concernente a esta micro-habilidade “[...] evitar um tópico”, que significa mudar de assunto. Essa estratégia,

assim como a última, uso de linguagem não verbal, parecem desnecessárias para ser incorporadas em atividades orais de L2 pelo fato da alta especificidade e pouca pertinência, em vista dos problemas que os aprendizes enfrentam para se comunicar na língua estrangeira.

Pinho, Rodrigues e Cabral (2022), em consonância com o pensamento de Romanelli (2009), destacam que o ensino de pronúncia deve estar integrado à prática das habilidades orais, sejam estas em torno da compreensão ou expressão. E concluem que o enfoque por tarefas favorece uma atenção sobre significado e forma que extrapola o trabalho executado em sala e tende a se expandir para outros contextos da experiência dos falantes da L2. Como se vê, o ensino de pronúncia nas aulas de L2 tem uma importância central no desenvolvimento da comunicação oral que consolida a aquisição de uma língua estrangeira e permite aos falantes usar a L2 em contextos para além da sala de aula.

4. Considerações finais

O ensino de pronúncia é um dos aspectos mais importantes para desenvolver a proficiência em uma língua estrangeira, sendo importante para a compreensão mútua dos falantes, sua autonomia e competência comunicativa. A aquisição de uma L2 envolve um grande esforço, pautado principalmente na mudança de comportamento norteada pela criação de novos hábitos, os quais visam instrumentalizar a formação de novos falantes a partir de uma perspectiva contextualizada e crítica, levando em consideração sua identidade e contexto enquanto aprendizes brasileiros.

A aquisição de L2 ou ASL enfatiza a oralidade para fins de comunicação, e, como disciplina, tem se expandido bastante com noções de disciplinas próximas, além de métodos e abordagens que integram a história do ensino de línguas. Destacamos a abordagem por tarefas (TBA) por propiciar atividades interativas com base no uso contextualizado dos recursos da L2, oportunizar a reflexão dos estudantes sobre o processo de aprendizagem e abrir-se para a correção. Este circuito didático é contemplado nas fases delineadas por Willis (1996): pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na língua. Mencionamos brevemente algumas críticas sobre essa abordagem, porém, em acordo com Oliveira (2014), percebemos que TBA proporciona aos estudantes uma maior liberdade para experimentar as formas linguísticas da L2, liberdade essa acompanhada do devido monitoramento de dificuldades e elaboração de exercícios por parte do professor. Desse modo, pode-se contornar problemas de precisão como forma de consolidação. Outro possível problema é a grande demanda de tempo para explorar as fases da TBA. No entanto, Willis (1996) e Ellis (2004) esclarecem que esta é uma abordagem flexível, sendo as fases de pré-tarefa e foco na língua adaptáveis quanto à disponibilidade de tempo e meios de serem conduzidas. Os autores reforçam, no entanto, a realização da tarefa em sala. Além do mais, a TBA fornece dados para o trabalho pedagógico do professor, do planejamento, execução e avaliação de sua prática.

Sobre o ensino de pronúncia em aulas de L2, vimos a importância de uma prática de sala de aula que contemple a integração de aspectos segmentais (sons individuais, vocálicos e consonantais) e suprasegmentais (ritmo, entoação, acentuação), a qual, mesmo com recurso a repetições, consiga superar a mera imitação, consolidando-se como repertório fônico adquirido para o uso dos falantes. Vimos também com Lima Jr. (2022) que a instrução direta de pronúncia favorece o reconhecimento de sons que, de outro modo, seria de difícil identificação por parte dos

aprendizes. Como discutido anteriormente, essa modalidade não impede a automatização ou internalização da produção correta dos sons da L2.

Nossa discussão enfatiza a importância da prosódia, ou aspectos suprassegmentais da L2, que geralmente são negligenciados no ensino de pronúncia em favor de uma atenção maior ou exclusiva no ensino de sons individuais. A integração da prosódia no ensino de L2 é fundamental para a compreensão, pois envolve elementos subjetivos, como a expressão de sentimentos, sugestões e questionamentos. O conhecimento deste aspecto da pronúncia também pode evitar mal-entendidos ocasionados por uma entoação não adequada para determinada situação, como polidez desnecessária ou grosseria mal interpretada. Por fim, discorremos sobre algumas questões didáticas, ressaltando que a produção de sons da L2 é melhor trabalhada em progressão contextual, da prática isolada para a fala espontânea, e resumimos a sugestão de Oliveira (2015) para se explorar didaticamente a oralidade a partir de cinco micro-habilidades da fala.

A pronúncia é central para a inteligibilidade dos falantes e primordial para a autonomia dos aprendizes, sendo importante, portanto, que os professores estejam preparados para trabalhar este aspecto da L2 em sua diversidade de sons, tons e ritmos.

Referências

ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

GILBERT, J. B. **Teaching Pronunciation: Using the Prosody Pyramid**. New York: Cambridge University Press, 2008.

GOMES, M. L. C. A evolução dos estudos em Fonética e Fonologia e o ensino de pronúncia. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 147-182, maio/ago., 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lh/article/view/39955/24695>. Acesso: 05 set. 2024

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, Jr. R. O ensino explícito da pronúncia. *In*: PINHO, J. R. D. (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 79-90.

NUNAN, D. **Task-Based Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. *In*: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (Orgs.) **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, 2011. p.



inicial-final. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

PINHO, J. R. D.; RODRIGUES, B. G.; CABRAL, G; G; O. Exercícios práticos de pronúncia. *In*: PINHO, J. R. D. (Orgs.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 145-164.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SKEHAN, P. Task-based instruction. **Language Teaching**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 1-14, 2003.

SILVA Jr., L. J.; BARBOSA, P. A. Efeitos da Prosódia de L2 no ensino de pronúncia e na comunicação oral. **Revista Prolíngua**, [S. l.], v 16, n. 1, p. 126-141, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2021v16n1.58725>. Acesso em: 03 set. 2024.

SILVA, V. R. A pronúncia no ensino de línguas estrangeiras. *In*: PINHO, J. R. D. (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 61-78.

WILLIS, J. A Framework for Task-Based Learning. *In*: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Orgs.). **Challenge and Change in Language Teaching**. Oxford: Longman, 1996.