UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM

REBECA RODRIGUES SERAFIM

O ENSINO DE ORALIDADE DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: PROPOSTAS DIDÁTICAS NO AMBIENTE VIRTUAL PARA BRASILEIROS

RIO GRANDE
2024

REBECA RODRIGUES SERAFIM

O ENSINO DE ORALIDADE DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: PROPOSTAS DIDÁTICAS NO AMBIENTE VIRTUAL PARA BRASILEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Luciene Bassols Brisolara

RIO GRANDE
2024

Ficha Catalográfica

S482e Serafim, Rebeca Rodrigues.
O ensino de oralidade de inglês para fins específicos: propostas didáticas no ambiente virtual para brasileiros / Rebeca Rodrigues Serafim. – 2024.
120 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2024.
Orientadora: Dra. Luciene Bassols Brisolara.

1. Oralidade 2. Inglês para fins específicos 3. Tópicos de pronúncia 4. Viagens I. Brisolara, Luciene Bassols II. Título.

CDU 811.111(07)

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 18/2024

No dia vinte e nove de novembro de dois mil e vinte e quatro, através de videoconferência, realizou-se a 279ª defesa de dissertação no PPGL-FURG, da mestranda **Rebeca Rodrigues Serafim**, intitulada **"O ensino de oralidade de inglês para fins específicos: propostas didáticas no ambiente virtual para brasileiros".** A sessão foi aberta às nove horas pela Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pela Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer (FURG) e Prof. Dr. Vinícius Oliveira de Oliveira (UFMS). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem e solicita que sejam revisados os principais tópicos sugeridos pela banca. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata.

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIENE BASSOLS BRISOLARA
Data: 29/11/2024 17:32:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (orientadora - FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
CAMILA LAWSON SCHEIFER
Data: 30/11/2024 15:43:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer (FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
VINICIUS OLIVEIRA DE OLIVEIRA
Data: 29/11/2024 17:43:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Vinícius Oliveira de Oliveira (UFMS)

AGRADECIMENTOS

Escrever esta dissertação de mestrado foi um desafio. Um desafio pessoal e profissional. Desafiador conseguir foco para pesquisar e redigir um trabalho acadêmico extenso no meio de uma rotina de trabalho e ainda, no meio de uma rotina moderna permeada por conectividade, que nos traz muitas facilidades, mas que, por outro lado, faz com que o tempo suma, com tudo disponível o tempo todo, inclusive a gente. Desafiador criar o hábito da escrita e desenvolver o texto num contexto que exige inúmeras regras pré-estabelecidas e que me deixam travada ao sentir que preciso fazer com que minhas ideais caibam dentro da forma. Desafiador ainda ver, ao longo do caminho, o tempo passando e a ansiedade de concluir aumentando e me paralisando. Mas, consegui superar esses meus entraves e reagir em tempo.

Foi um processo longo, que não começou com o mestrado. Assim como quem corre uma meia maratona não vai lá e faz os 21km sem nunca ter corrido antes, vejo que o preparo começou muito antes. Comparo o mestrado com a meia maratona, porque depois dele ainda tem o doutorado, que esse sim poderia ser comparado a uma maratona. Mas voltando ao processo, devo mencionar e agradecer primeiramente aos meus pais que me educaram e tiveram o cuidado de me apresentar bons hábitos, estiveram presentes tanto nos momentos que cabem a eles como pais, criando e formando um ser humano, quanto me dando suporte, ouvindo minhas queixas e conduzindo a dar sequência na minha educação formal da escola até o mestrado. Obrigada por abrirem meus horizontes.

Agradeço também a todos os professores que me formaram desde as escolas que passei até o mestrado que agora concluo. Um carinho especial e recordação maior da minha primeira professora de inglês ainda na escola, durante o ensino fundamental, que por destino veio a ser minha orientadora em parte deste programa de mestrado. Obrigada, Camila Scheifer.

Ainda percorrendo todo esse longo caminho até aqui, agradeço o professor Mateus da Rosa Pereira, que me incentivou a fazer a seleção lá em 2014 para compor o quadro de docentes no programa Inglês sem Fronteiras. Ter lecionado por dois anos no programa e passado por diversas turmas e tipos de curso foi essencial para a minha formação e para que eu realmente me reconhecesse professora de inglês. No IsF, agradeço à professora Rossana de Felippe aos professores William Kirsch,

Volnei Vasconcelos e Valter Fritsch, pelas trocas sobre o ensino de inglês, práticas na sala de aula e apoio.

Logo depois de concluir a graduação em Letras Português/ Inglês, ingressei na Especialização em Linguística. A professora Maria Cristina Brisolara foi minha orientadora no desenvolvimento da monografia de conclusão do programa que fiz sobre a semiótica de Peirce. Ainda carrego comigo as análises dentro dessa perspectiva durante minhas aulas guiando os alunos em interpretações das mais superficiais às mais profundas e aproveitando as discussões para as aulas de conversação em inglês. Obrigada, Cris.

Meu agradecimento maior à minha orientadora Luciene Brisolara, que esteve me auxiliando, mostrando interesse e sensibilidade para entender como seria a melhor forma de me guiar nessa jornada. Muito obrigada pela tua dedicação.

Obrigada Edu e Cora por estarem todos os dias ao meu lado.

RESUMO

Com os avanços tecnológicos ocorridos especialmente nas últimas décadas, a alta velocidade de troca de informações e a consequente quebra de barreiras proporcionada pela vida em rede, a comunicação oral ganha mais relevância. Há pressa em se comunicar. Frente a esse novo contexto imediatista e de necessidades individuais, no que diz respeito ao ensino de línguas, o inglês para fins específicos e, particularmente, o ensino de oralidade de inglês para fins específicos no espaço virtual ganha destaque e relevância. Neste sentido, com o fim de cobrir um espaço de pesquisa ainda pouco explorado, a presente dissertação tem como objetivo geral investigar materiais utilizados no ensino do inglês para fins específicos no ambiente virtual, no que diz respeito ao componente oral e ao tratamento da pronúncia, bem como elaborar propostas didáticas para professores da área. Para tal, foram investigados materiais didáticos de ensino de inglês para fins específicos disponibilizados no ambiente virtual, considerando o contexto de 'viagem', a oralidade, a pronúncia e o público brasileiro e, com base nesses matérias analisados, foram elaboradas três unidades didáticas voltadas para o ensino da oralidade e de pronúncia de inglês para fins específicos para brasileiros, a partir do tópico viagens. Com base em Zimmer; Silveira; Alves (2009) foi desenvolvida a análise dos sons consonantais e vocálicos do inglês americano, bem como pontuados os maiores desafios de aquisição e identificação para aprendizes brasileiros. Apesar da abundância de conteúdos online, alunos ainda recorrem a professores de língua, capacitados para orientar o aprendizado e adaptar materiais ao contexto e necessidades específicas de cada aluno. A habilidade do professor de transformar textos em oportunidades de aprendizado e de apresentar conteúdos de forma convidativa é essencial para o desenvolvimento e autonomia do aluno.

Palavras-chave: oralidade; inglês para fins específicos; tópicos de pronúncia; viagens.

ABSTRACT

With the technological advances that have occurred especially in recent decades, along with the high speed of information exchange and the consequent breaking down of barriers enabled by networked life, oral communication has gained increased relevance. There is a sense of urgency in communication. Given this new immediate context and individual needs, English for Specific Purposes (ESP), and particularly the teaching of spoken English for specific purposes in virtual spaces, has gained prominence and relevance. In this sense, aiming to cover a relatively underexplored research area, this dissertation's main objective is to investigate materials used in teaching English for Specific Purposes in the virtual environment, specifically concerning the oral component and pronunciation instruction, as well as to develop didactic proposals for teachers in the field. To achieve this, teaching materials for ESP available in virtual environments were examined, considering the context of 'travel,' oral communication, pronunciation, and a Brazilian audience. Based on this analysis, three didactic units were developed, focused on teaching spoken English and pronunciation for specific purposes to Brazilian learners, using travel as the central theme. Following Zimmer, Silveira, and Alves (2009), an analysis of American English consonant and vowel sounds was conducted, identifying the major challenges in acquisition and perception for Brazilian learners. Despite the abundance of online content, students still turn to language teachers for guidance, as teachers are trained to tailor learning materials to the specific contexts and needs of each student. The teacher's ability to turn texts into learning opportunities and to present content in an engaging way is essential for fostering student development and autonomy.

Keywords: speaking skills; English for specific purposes; pronunciation topics; travel.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Idiomas disponíveis no curso *Let's Learn English with Ana!*.....63
Figura 2: Exemplos de entradas de artigos do *Ask a Teacher*.....64
Figura 3: Exemplos de entradas de vídeos do *How to Pronounce*.....65
Figura 4: Exemplos de entradas de vídeos do *News Words*.....66
Figura 5: Exemplos de entradas de fotografias do *The Day in Photos*.....65
Figura 6: *Health & lifestyle*.....68
Figura 7: Áudio disponível para ouvir artigo.....69
Figura 8: Exemplos de entradas da série de vídeos - *English in a Minute*.....70
Figura 9: Exemplo de entrada de vídeo - *Everyday Grammar*.....70
Figura 10: Exemplo de entradas de vídeos - *VOA60: Watch & Learn*.....71
Figura 11: Exemplos de entradas de textos – *Education*.....72
Figura 12: Exemplo de questão do Quiz e resposta com feedback - - *Education*.....72
Figura 13: Exercício disponível no site.....74
Figura 14: Correção com explicações.....74
Figura 15: Níveis de aprendizagem na língua para a atividade de *fill in the gaps*....75
Figura 16: Exemplo da atividade em andamento.....75
Figura 17: Menu do curso *Travel English* com suas unidades.....77
Figura 18: Tópicos da Unidade 1.....77
Figura 19: Exemplo de *quiz*.....78
Figura 20: Exemplos de flashcards presentes no site.....79
Figura 21: Flashcard 79
Figura 22: Verso do flashcard.....79
Figura 23: Lesson Materials.....81
Figura 24: Travel & Culture.....82
Figura 25: Busca "What about now".....83
Figura 26: Quadro explicativo.....96
Figura 27: Flashcard – palavra e som.....99
Figura 28: Flashcard – imagem e palavra.....99
Figura 29: Vocabulary & listening.....101
Figura 30: Diálogos no avião.....105
Figura 31: Pronunciation Pyramids.....113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Consoantes plosivas e os sons do 'th' no inglês: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral.....34
Quadro 2: Consoantes nasais no inglês: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral.....39
Quadro 3: Consoantes fricativas no inglês: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral.....41
Quadro 4: Consoantes africadas no inglês: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral.....44
Quadro 5: Consoantes laterais no inglês: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral.....46
Quadro 6: Os sons vocálicos [i] e [ɪ] do inglês: comparação de pares mínimos.....49
Quadro 7: Os sons vocálicos [æ] e o [ɛ] do inglês: comparação de pares mínimos.....50
Quadro 8: Os sons vocálicos [ɑ] [ʌ] [ɛˈ] do inglês.....51
Quadro 9: Os sons vocálicos [u] e [ʊ] do inglês: comparação de pares mínimos.....52
Quadro 10: Vogais no inglês que remetem à [a], [e], [i]: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral.....53
Quadro 11: Vogais no inglês que remetem à [o], [u]: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral.....56
Quadro 12: Quadro comparativo: plataformas de inglês.....85
Quadro 13: Vocabulary List.....92
Quadro 14: Consoantes finais sem epêntese.....93
Quadro 15: Palavras terminadas em “e” – som consonantal.....94
Quadro 16: Três sons da terminação “ed” para verbos no passado simples.....110
Quadro 17: Três sons da terminação “ed” para verbos no passado simples – classificação dos verbos ditos no áudio.....111

LISTA DE ABREVIATURAS

ESP – English for Specific Purposes
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
ISF – Inglês sem Fronteiras
CELE – Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras
LSP – *Language for Specific Purposes*
CLT – *Communicative Language Teaching*
IFE – Inglês para Fins Específicos
TBL – *Task-Based Learning*
EFL – *English as a Foreign Language*
VOA – *Voice of America*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....11
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....17
2.1. Ambiente digital: o novo espaço da atuação do professor de línguas.....18
2.2. O ensino de inglês para fins específicos.....22
2.2.1. O inglês geral e o inglês para fins específicos: caraterização, semelhanças e diferenças.....24
2.2.2. A formação docente no ensino de inglês para fins específicos.....26
2.3. O tratamento da oralidade em inglês no ambiente virtual.....28
2.3.1. Ensino de pronúncia de inglês para brasileiros: características fônicas do inglês.....33
3. METODOLOGIA.....61
3.1. VOA (*Voice of America) Learing English*.....62
3.2. *Test English.com*.....73
3.3. *Lyrics Training*.....74
3.4. *English Central*.....76
3.5. *Quizlet*.....78
3.6. Engoo.....80
3.7. Yarn.....83
4. PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ORALIDADE E ALGUNS ASPECTOS DE PRONÚNCIA NO AMBIENTE VIRTUAL.....87
4.1. Unidade 1: *At the airport*.....87
4.2. Unidade 2: *On the flight*.....97
4.3. Unidade 3: *Travel expeciences & tips*.....108
4.4. Review.....112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....114
REFERÊNCIAS.....116

1. INTRODUÇÃO

Reuniões de negócios, conversas com amigos, trocas entre desconhecidos, seja qual for a interação, conseguir se comunicar em inglês configura uma necessidade básica para o sujeito que transita no mundo que, há muito, é intitulado de globalizado, é cada vez mais interconectado e tem o inglês como língua franca[1]. De acordo com Jenkins (2007), uma língua franca é utilizada como meio de comunicação entre pessoas que não compartilham a mesma primeira língua, sendo geralmente interpretada como uma segunda língua pelos falantes envolvidos. Expressar a mensagem desejada e compreender o outro, para além de puramente estabelecer a comunicação, torna o sujeito capaz de interagir com o mundo, o habilita a uma possibilidade maior de conexões e o confere liberdade de escolha e interação nas múltiplas áreas de experiência da vida humana.

No século XX, as comunicações passaram por significativos avanços, mas foi e tem sido durante o século XXI que mudanças ainda mais expressivas ocorreram e puderam tornar o modo de comunicar cada vez mais veloz e eficiente. Marcos como a implementação da internet de banda larga, que permitiu a transmissão de dados em velocidade muito maior do que antes, a tecnologia dos smartphones, que trouxe mobilidade e conectividade constantes para os usuários, as redes sociais e os aplicativos de mensagens, transformaram a forma como as pessoas se conectam e se comunicam em todo o mundo e trouxeram velocidade para as relações. Hoje, uma amizade entre alguém que reside na América do Sul e outra pessoa que reside na Europa pode ter uma frequência de interação e rapidez de resposta que até o início dos anos 2000 era inimaginável. Membros de uma mesma empresa com sede no Brasil e nos Estados Unidos, por exemplo, podem marcar uma chamada de vídeo

[1] Embora saibamos do conceito de “inglês global” de Crystal (2003), neste trabalho, utilizaremos o conceito de “língua franca”, já que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) menciona o inglês como língua franca, destacando seu uso como meio de comunicação global entre falantes de diversas origens culturais e linguísticas. O documento propõe uma abordagem que se distancia do modelo idealizado de “falante nativo”, valorizando a interculturalidade e a diversidade linguística. Essa perspectiva prioriza o uso funcional do idioma em diferentes contextos, legitimando os repertórios linguísticos variados dos alunos. Quanto à concepção de Crystal (2003), destaca que o “inglês global” transcende fronteiras geográficas, culturais e linguísticas, funcionando como um idioma comum para atividades como negócios, ciência, tecnologia, educação e cultura popular. Ele também aponta que o inglês se tornou global não apenas devido ao poder político e econômico dos países anglófonos, mas também pela flexibilidade e adaptabilidade da língua, que absorve elementos de outras culturas e facilita sua disseminação. Segundo Crystal, a expansão do inglês global não implica a substituição de outras línguas, mas muitas vezes leva a uma convivência com elas, criando formas híbridas e contextos únicos de uso.

para resolver em tempo real um problema sem a necessidade de aguardar o tempo de envio, de elaboração de resposta e de entrega entre as equipes. É tudo instantâneo. É possível ler e assistir notícias do que acontece do outro lado do mundo pelas telas dos celulares. As notícias se espalham. A própria democratização das viagens internacionais, com voos a preços mais acessíveis do que antes, permite que o "mundo exterior" esteja a algumas horas de distância da nossa casa.

Frente a toda rapidez de troca de informações e consequente encurtamento de fronteiras e barreiras dado pelos avanços tecnológicos, a comunicação oral ganha mais relevância. As pessoas têm pressa em se comunicar, utilizando assim mais os recursos das ligações de vídeo, mensagens de voz via aplicativos e menos a comunicação escrita. O consumo de conteúdo de forma escrita é preterido por formas de ensino que se utilizem da imagem como meio principal. Métodos mais lentos como e-mails longos, fax ou cartas foram substituídos pelos que permitem simultaneidade. Nesse contexto, no que diz respeito ao ensino de línguas, é cada vez mais relevante o foco na oralidade; com relação ao inglês como segunda língua, por exemplo, é indispensável receber treinamento para situações reais de conversação.

Ainda no que diz respeito ao ensino/aprendizagem do inglês como segunda língua, é preciso considerar o contexto e as reais necessidades do aprendiz. Nesse âmbito de discussão, o ensino de língua inglesa para fins específicos (ESP - *English for Specific Purposes*) deve ser levado em conta. De acordo com a pesquisa de Rafiq, Hashim e Yunus (2021, p. 2): "Incontestavelmente, o ESP tem sido considerado como uma vertente essencial no ensino e aprendizado da língua inglesa, uma vez que contextos distintos demandam domínios diversos da linguagem[2]." Entender as mudanças sociais e comportamentais que acontecem nas diferentes épocas é muito interessante, mas não só isso: é de extrema relevância para quem quer se manter atualizado, conceber as alterações que já estão consolidadas na sociedade em que vivemos e, além disso, encontrar oportunidades nas alterações pequenas ou grandes que ocorrem de tempos em tempos e parecem estar cada vez mais frequentes.

Buscando demonstrar a relevância do ensino de inglês para fins específicos, faço uma breve descrição de minha trajetória acadêmica. Sou formada em Letras Português - Inglês, na turma de janeiro de 2016, pela Universidade Federal do Rio

[2] Original: "Irrefutably, ESP has been regarded as an essential branch in teaching and learning the English language because different contexts require different mastery of the language."

Grande - FURG, situada no extremo sul do mapa (estamos mais próximos aqui da fronteira com o Uruguai do que da capital do estado, Porto Alegre), numa cidade considerada pequena, mas litorânea, e histórica, chamada Rio Grande. Quando me formei, as opções variavam entre exercer a licenciatura em escolas públicas municipais ou estaduais ou privadas, ou ainda nas escolas de idiomas. Outra opção, fora da licenciatura, seriam as grandes empresas portuárias, as quais buscam profissionais capacitados para se comunicarem em inglês.

Ainda no primeiro ano da faculdade de Letras, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), onde tive minha primeira inserção na escola pública, acompanhando professoras de inglês, em três escolas diferentes ao longo de dois anos, e formulando pequenas atividades extras para as aulas do ensino fundamental. Depois do Pibid, atuei por alguns meses no Núcleo de Estudos Canadenses da FURG, mas foi em 2014 que voltei à sala de aula: dessa vez como professora de língua inglesa no programa Inglês sem Fronteiras (IsF). Foi um momento importantíssimo na minha formação docente, pois pude de fato atuar e experienciar a prática na sala de aula. No programa, o professor era responsável por três turmas a cada período de oferta de aulas à comunidade acadêmica - tinham acesso aos cursos alunos da instituição, professores da universidade e técnicos administrativos - eram 12 horas semanais em sala de aula e mais horário de atendimento, bem como reuniões pedagógicas e administrativas com os demais professores bolsistas e os coordenadores do projeto. As aulas de inglês como língua estrangeira variavam do nível A2 ao nível C1 e tinham diferentes propósitos, dentre eles: inglês básico e intermediário, inglês para leitura, inglês para escrita e inglês para engenharias. Permaneci como professora do IsF até a conclusão da minha graduação, quando ingressei no programa de Especialização - Linguística e Ensino de Língua Portuguesa e passei a ser professora do Centro de Línguas Estrangeiras (CELE), da FURG. No CELE, tive algumas turmas de inglês para leitura acadêmica, em que fazíamos treinamento para as provas de proficiência da instituição e também uma turma de inglês de nível básico para os servidores da universidade, em que trabalhávamos as quatro habilidades comunicativas - fala, compreensão oral, leitura e escrita - principalmente em contextos reais de interação, como em viagens.

Mais tarde, já com o título de especialista, passei no concurso para professor substituto da disciplina de Inglês Instrumental na mesma instituição em que me graduei. Fui professora de sete turmas durante os dois semestres letivos do ano de

2019. Os alunos eram provenientes de diversos cursos de graduação e tinham níveis de conhecimento de inglês muito variados - desde o aluno que não conseguia se comunicar no idioma até o aluno que tinha nível próximo ou semelhante ao meu. Alguns alunos haviam voltado de intercâmbio no exterior, enquanto outros nunca haviam saído do país. Além da diversidade nos níveis de conhecimento de inglês, os alunos apresentavam uma ampla gama de interesses pessoais, bem como interesses relativos a áreas distintas de formação acadêmica. Dessa forma, foi um desafio desenvolver um trabalho capaz de guiar estudantes tão heterogêneos em um objetivo comum que pudesse ser enriquecedor tanto para o mais iniciante, quanto para o mais avançado. Foi buscando algo que esses alunos pudessem aspirar em comum que pautei as aulas no inglês para fins específicos e estabeleci como tema o inglês acadêmico - com textos que contemplavam cada vez uma das áreas de estudo que os discentes estavam inseridos na graduação; paralelamente, foram organizadas aulas para que tivessem conhecimento e treinamento específico para testes de proficiência de algumas universidades federais e de alguns dos tópicos do TOEFL ITP.

Ainda em 2019, passei a atender alguns alunos em aulas particulares. Dois dos meus alunos que haviam me contratado para as aulas particulares de inglês tinham uma rotina bastante corrida e utilizavam o horário de almoço para o inglês. Logo ficou difícil o deslocamento do centro, onde se localizava a empresa onde trabalhavam, até minha casa, onde os recebia para as aulas num escritório. Por um movimento natural de escassez de tempo da vida moderna e para reduzir os tempos de deslocamento no trânsito, eles acabaram sugerindo a possibilidade de aulas online, por chamadas de vídeo do Google Meet. E foi assim que comecei a lecionar no espaço online: um tanto desconfortável, por nunca antes ter ensinado pelo computador, mas com vontade de me adaptar às novas demandas que surgiam. Nada na minha formação deu conta de me preparar para o ensino especificamente à distância[3], nenhuma metodologia de ensino específica para o online, ou ferramentas para esse formato, nem sequer discutíamos a possibilidade de o ensino acontecer nesse novo ambiente nas aulas de didática. Aos poucos, todos os meus alunos

[3] Embora o Conselho Nacional de Educação tenha regulamentado recentemente a oferta do ensino híbrido (Parecer CNE/CP nº 34/2023), a implementação dessa modalidade esbarra em algumas limitações, como a necessidade de garantir que os professores e as instituições estejam adequadamente preparados para oferecê-la. Até o momento não há uma formação docente na universidade para que o ensino híbrido seja realizado, no nível acadêmico, ou fora dele.

passaram a fazer aulas no modelo à distância e quando veio a pandemia, em 2020, e a demanda por aulas de inglês aumentou consideravelmente, eu já tinha experiência com a prática docente no espaço online.

Considerando a experiência adquirida com o ensino de inglês, especialmente no ambiente online, e que meu interesse de pesquisa é o ensino de inglês para fins específicos, procurei fazer uma busca ativa sobre o que já foi publicado sobre o tema. Ao pesquisar o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), verifiquei que o mesmo traz um total de 142 resultados quando o tema “inglês para fins específicos” é colocado na ferramenta de busca do site. Ao refinar a pesquisa com “inglês para fins específicos online” ou trocando o “online/on-line” por “virtual” foram gerados apenas quatro resultados. Dos quatro resultados gerados, um dos trabalhos, de Silva (2011), versa sobre uma disciplina online para graduandos do curso de Química e aborda estratégias de leitura, uso dos gêneros textuais e ferramentas utilizadas no espaço virtual do Moodle. O segundo, de Onodera (2020), aborda o inglês para negócios e analisa tarefas orais no AVA Edmodo. O terceiro, de Baruffi (2019), fala sobre a carência do inglês para fins específicos na formação dos professores e a formação continuada. Já o último trabalho, de Cardoso (2012), é um estudo sobre o inglês com vocabulário específico da área de computação e os efeitos da aprendizagem de línguas por computador na aquisição da L2. Com base nos estudos descritos brevemente, é possível verificar que existe uma lacuna no que diz respeito ao tratamento da oralidade no ensino de inglês para fins específicos, tendo sido encontrado apenas o estudo de Onedora (2020) que, apesar de tratar da fala, restringe-se à área de negócios e ao ambiente AVA Edmodo.

Frente a esse novo contexto das relações e comunicações no espaço online, o imediatismo da vida contemporânea, e as necessidades do inglês como língua franca para as especificidades de cada indivíduo, o inglês para fins específicos e, particularmente, o ensino de oralidade de inglês para fins específicos no espaço virtual ganha destaque nesse cenário dinâmico.

Neste sentido, com o fim de cobrir um espaço de pesquisa ainda pouco explorado, a presente dissertação tem como objetivo geral investigar materiais utilizados no ensino do inglês para fins específicos no ambiente virtual, no que diz respeito ao componente oral e ao tratamento da pronúncia, bem como elaborar propostas didáticas para professores da área.

Para tanto, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

a) Investigar os materiais didáticos de ensino de inglês para fins específicos disponibilizados no ambiente virtual, considerando o contexto de 'viagem', a oralidade, a pronúncia e o público brasileiro;
b) Verificar se os referidos materiais abordam diferenças entre português e inglês, no que tange à pronúncia;
c) Selecionar os principais tópicos linguísticos e comunicativos para o ensino de inglês para viagens, tendo como referência o público brasileiro;
d) Elaborar unidades didáticas voltadas para o ensino da oralidade e de pronúncia de inglês para fins específicos para brasileiros, a partir do tópico viagens.

Isto posto, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de ocupar um espaço fundamental na compreensão e desenvolvimento dessa combinação de ensino online com ESP bastante recente e ainda pouco estudado no âmbito acadêmico. Explorar as nuances da comunicação oral em inglês voltada para necessidades específicas, dentro do ambiente virtual, torna-se não apenas relevante, mas imperativo diante das demandas contemporâneas. Ao investigar as estratégias eficazes, desafios e oportunidades oferecidas pelo ensino de oralidade de inglês para fins específicos online, esta pesquisa visa contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais alinhadas com as exigências do mundo atual, fornecendo insights, bem como material didático para professores de língua inglesa e promovendo um impacto positivo na qualidade do ensino e na realização profissional no contexto educacional atual.

Esta dissertação está constituída de referencial teórico, que apresenta uma discussão sobre o ambiente digital, o ensino de inglês para fins específicos e a formação docente nesta área, bem como o tratamento da oralidade em inglês em ambiente virtual. No referencial teórico, observa-se um aparente desequilíbrio na organização das seções do capítulo, já que as seções 2.1 e 2.2 abordam temas diretamente relacionados ao foco principal — a pronúncia —, que por isso recebe maior atenção no capítulo. A forma como a seção 2.3 está apresentada reflete essa diferença de foco e densidade. Seguinte ao aporte teórico, é apresentada a metodologia, indicando os sites consultados, bem como análise dos materiais neles

disponíveis e um quadro comparativo, mostrando algumas características relevantes frente ao ensino de inglês para brasileiros no seu caráter oral. Dando continuidade ao estudo, o capítulo seguinte contém propostas de unidades didáticas que contemplam o tratamento da oralidade de inglês para fins específicos, neste caso, inglês para viagens, em ambiente virtual, desenvolvidas a partir de materiais selecionados nos diversos sites consultados e analisados dentro da metodologia, entre as seções 3.1 até 3.7. Por fim, estão as considerações finais do trabalho e as referências que deram suporte às discussões contidas neste estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Ambiente digital: o novo espaço da atuação do professor de línguas

Todas as mudanças tecnológicas que ocorreram nas últimas décadas provocaram uma verdadeira revolução em termos de redução de tempo e ampliação e facilitação da conectividade. Com uma conexão melhor da rede e que pode ser acessada praticamente em qualquer ponto do planeta, houve mudanças na rotina de todos que vivem em sociedade e fazem uso desses recursos, inclusive mudando a maneira como produtos e serviços são comercializados. Muitos produtos e serviços, anteriormente físicos e presenciais, são, atualmente, online.

Segundo Jenkins, Green, Ford (2022, p.343), Thomas Friedman (2005)

> vê o desenvolvimento do navegador de internet como algo semelhante ao final da Guerra Fria ou à terceirização do trabalho dos países desenvolvidos para o mundo em desenvolvimento: uma força de nivelamento que possibilita que os produtos e o conteúdo se movam com maior fluidez mais além das fronteiras, por fim aumentando a influência do capitalismo transnacional no dia a dia das pessoas em todo o mundo.

Ainda com relação à melhora da conexão de internet no mundo, é importante ressaltar que parte significativa para estabelecer essa mudança comportamental e aceitação dessa nova forma em termos de como consumimos conteúdos diversos, estudamos, nos relacionamos e compramos, foi a pandemia do COVID-19. Nesse período, mediante decisões dos governos ao redor do mundo, muitas atividades econômicas foram pausadas, empresas adotaram regimes de trabalho em casa através da modalidade online, escolas e universidades tiveram que adaptar às pressas todo o seu sistema de ensino para conseguirem manter à distância os serviços que prestavam.

As mudanças proporcionadas pelo avanço em conectividade e sedimentadas durante o período da pandemia não tiveram um reflexo somente na maneira de consumir e a frequência desse consumo online, mas obviamente, na maneira como os produtos e serviços são hoje oferecidos ao público. Afinal, se há uma demanda, há de existir uma oferta que supra as necessidades de um grupo, ou nesse caso, de boa parte da sociedade. Assim, profissionais de diversas áreas passaram por uma transição do trabalho presencial para o de formato online, tendo que reaprender como desempenhar sua profissão nesse novo modelo. Nesse período de mudanças, no que

diz respeito a línguas estrangeiras[4], um grande número de professores de idiomas migrou para o trabalho no formato online, oferecendo aulas através de chamadas de vídeo com os alunos. Além da realização do serviço, que são as aulas de língua estrangeira, os professores autônomos também precisaram dar conta de outras frentes, como captação de alunos, propaganda, publicação de conteúdo informativo, enfim, outras tarefas necessárias para serem vistos e serem localizados por clientes interessados em comprar o serviço por eles ofertado.

Da necessidade da reinvenção e adaptação à fatalidade da pandemia e suas consequências para a vida em sociedade, surgiram muitas oportunidades para os professores de modo geral. Professores que antes eram conhecidos apenas por um pequeno grupo de pessoas, ex alunos e outras pessoas da comunidade, encontraram nas redes sociais uma grande vitrine nacional e até mesmo internacional. A competição que antes era local, já que o professor conseguia atender presencialmente apenas os alunos daquela cidade, ou, daquele bairro, pensando em cidades grandes, hoje é algo escalável, porque ter a possibilidade de alcançar pessoas no interior do seu estado assim como em outros estados, nas diversas capitais e regiões metropolitanas bem como nos grandes centros de migração de brasileiros como nos Estados Unidos, Canadá ou nas cidades de Dublin na Irlanda e Gold Coast na Austrália (pensando nos professores de língua inglesa como língua estrangeira) permite que o professor possa atender estudantes pelo mundo ao invés de estar limitado à demanda de uma pequena região como acontecia antes. Essa maior abrangência não é apenas algo surpreendente, mas que melhora e muito as condições de trabalho do professor brasileiro, já que lhe proporciona alcançar maiores salários e ter uma condição de vida mais confortável, seja pela possibilidade de cobrar valores praticados nas capitais pelos seus serviços, seja pela possibilidade de produzir material online - desde produtos mais simples como um ebook, quanto mais complexos, como um curso perpétuo[5] - que uma vez confeccionados, podem ser vendidos e revendidos, fazendo com que o professor não receba somente pela sua hora-aula de trabalho que é finita.

[4] Neste trabalho, os termos “língua estrangeira”, “segunda língua” e “língua adicional” são usados como sinônimos, no sentido de que todos fazem referência a línguas não nativas, independentemente do contexto de aprendizagem.

[5] No marketing digital, “perpétuo” é a prática de deixar um produto digital disponível para compra. Em outros modelos, o produto ou serviço oferece um período limitado para realização da compra. Já no lançamento perpétuo, o carrinho não fecha nunca. Ou seja, o produto pode ser adquirido a qualquer momento, ad eternum.

Neste contexto, enfatizo o professor brasileiro, porque não é novidade a desvalorização dessa profissão no nosso país. Ainda que as oportunidades de atingir um público muito maior e inalcançável fisicamente, esteja disponível para todos, no Brasil, o aumento da demanda de ensino de línguas, especialmente oriundo da pandemia e da consequente melhora das conexões, representou uma mudança ainda mais relevante para os professores. Em 2024, o salário mínimo é de R$1.412 e, segundo pesquisa realizada pelo site Salário - cargos e salários junto de dados oficiais do novo CAGED (que é a geração das estatísticas do emprego formal por meio de informações captadas dos sistemas eSocial, Caged e Empregador Web), um professor de inglês ganha em média R$3.639,81 com uma jornada de trabalho de 31 horas semanais. A pesquisa foi realizada a partir de 9.851 salários de profissionais admitidos e desligados pelas empresas nos últimos 12 meses. Já no site Portal Insights, consta que, segundo o Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) o salário mínimo ideal para sobreviver é de R$6.652,09, a fim de cobrir custos de alimentação e vestuário, moradia, saúde e higiene, educação, transporte, lazer, bem como previdência.

A realidade atual, com o ambiente online e a interconectividade, oferece muitas outras possibilidades de trabalho, antes inconcebíveis. Existem professores que trabalham com aulas ao vivo, falando diretamente com o aluno, outros que gravam cursos e os que vendem inúmeras vezes, alcançando um público imenso. Além dos cursos online, outros formatos ou produtos também são possíveis, desde os mais simples, até os que envolvem um maior investimento para o professor criador de conteúdo. Alguns outros exemplos são os ebooks e webinars, workshops, clubes de assinatura, podcasts, videocasts, consultorias ou até mentorias. Algumas plataformas, como o Youtube, Instagram e TikTok têm sido utilizadas como espaços onde os professores criadores de conteúdo podem disseminar seus vídeos, a fim de ganharem visibilidade, estabelecerem autoridade pelo conhecimento compartilhado e, ainda, como objetivo final, captar clientes para seus cursos e produtos. Essas plataformas servem ao professor, assim como aos demais criadores de conteúdo, como uma vitrine não mais apenas para quem passa na calçada, mas uma vitrine para o mundo, sem fronteiras, sem nunca estar com a cortina baixada. Nesse cenário global, o alcance potencial transcende limites geográficos, permitindo que o conhecimento e a expertise dos educadores se destaquem em escala internacional, alcançando públicos diversificados e consolidando sua presença no universo digital.

> Depois da difusão da internet e o surgimento da vida, via web, graças ao navegador e às fibras ópticas, possibilitaram a mais pessoas do que antes se conectar e compartilhar conteúdo digital com outras pessoas por menos dinheiro do que em qualquer momento anterior. [...] De repente estava disponível uma plataforma para colaboração que todo tipo de pessoa do mundo inteiro podia agora ligar e usar, competir e se conectar, para compartilhar trabalho, trocar conhecimento, iniciar empresas e inventar e vender produtos e serviços. (Thomas Friedman, 2005, p.92 apud Jenkins, Green, Ford, 2022, p.344)

Essa era da comunicação ligada em rede, da conectividade a nível global, tem tido um papel fundamental para o professor que atua no ambiente virtual. Essa transformação representa uma mudança significativa no modo como ele pode se relacionar com os alunos, colaborar com colegas de todo o mundo e fazer uso de recursos educacionais. Com a disponibilidade de plataformas online, o professor pode não apenas ensinar, mas também aprender, trocar conhecimentos e experiências com uma comunidade global de educadores. Além disso, a internet proporciona ferramentas para criar e distribuir materiais educacionais de forma mais acessível e eficiente, permitindo ao professor explorar novas metodologias de ensino e adaptar-se às necessidades de seus alunos de maneira mais dinâmica e interativa.

Em suma, essa revolução digital abre novas possibilidades e desafios para o professor que trabalha online, não só transformando profundamente a maneira como ele concebe e pratica o ensino e a aprendizagem, mas também como apresenta seu trabalho e alcança novos públicos de forma escalável e sem fronteiras ou qualquer outra barreira física de tempo ou espaço.

Considerando a discussão ora proposta sobre o ensino de línguas no meio online, na próxima seção, farei uma discussão sobre ensino de inglês para fins específicos, foco desta dissertação, caracterizando-o, bem como apresentando algumas semelhanças e diferenças com relação ao inglês geral, tipos de inglês para fins específicos e alguns dos estudos que têm sido realizados no Brasil sobre a aquisição de ESP.

2.2. O ensino de inglês para fins específicos

O termo "Inglês para fins específicos" (*English for Specific Purposes* - ESP) refere-se ao ensino de inglês com um enfoque nas necessidades particulares do aprendiz. O objetivo é capacitar o aluno a utilizar o idioma-alvo de maneira eficaz em tarefas comunicativas específicas, abrangendo tanto a produção quanto a compreensão oral e escrita nesse idioma. Essa abordagem pode ser feita com qualquer idioma estrangeiro e recebe o nome *Language for Specific Purposes* – LSP. Segundo Swales (1985), o artigo *Some measurable characteristics of modern scientific prose* publicado por Barber em 1962, marca o início do ensino de inglês instrumental na era moderna. No entanto, de maneira informal, o ensino de uma língua para fins específicos já estava ocorrendo séculos antes: a exemplo o contato entre os impérios antigos – a língua era aprendida com o propósito específico de estabelecer relações de domínio entre as partes.

Conforme Robinson (1981), o ESP possui características essenciais: é o ensino de inglês com um propósito específico, visando o desempenho bem-sucedido de papéis ocupacionais ou educacionais. Esse tipo de curso é desenvolvido a partir de uma análise rigorosa das necessidades dos alunos e é customizado para atender a essas necessidades específicas. Além disso, um curso de ESP geralmente tem uma duração limitada, adaptada para atender aos objetivos dos alunos, que costumam ser imediatos, ou a curto prazo, e pontuais. Também é mencionado pelo autor que os alunos de ESP são mais frequentemente adultos e podem estar em qualquer nível de competência linguística. Essas características destacam a natureza prática e centrada no aluno dos cursos de ESP, diferenciando-os dos cursos de línguas gerais ou acadêmicos.

Dudley-Evans (2000) enfatiza a interdependência entre os métodos de ensino de línguas e a compreensão da natureza da linguagem e do processo de aprendizado dos alunos. Ele destaca que o Ensino de Língua para Fins Específicos (ESP) evoluiu paralelamente ao desenvolvimento de abordagens comunicativas no ensino de línguas. Ainda argumenta que, de acordo com Hutchinson e Waters (1987), a Abordagem Comunicativa no Ensino de Línguas (CLT) se encaixa naturalmente no contexto do ESP, devido à ênfase na disciplina da análise de necessidades e na importância de conhecer as necessidades individuais dos alunos. Isso sugere que um enfoque comunicativo centrado no aprendiz e em suas necessidades de aprendizado

é fundamental para o ESP, permitindo uma abordagem mais eficaz e direcionada ao contexto específico dos alunos.

A abordagem Comunicativa, segundo Richards (2006), é um método de ensino proposto na década de 1970 e que é composto por uma série de elementos. Primeiro, o objetivo é o de desenvolver uma competência comunicativa. Além disso, a abordagem foca na maneira como os alunos aprendem a língua – com base em atividades interativas e colaborativas, recebendo *feedback* e com a escuta como input, ao invés do estudo mecanicista e com maior enfoque na competência gramatical. Também há uma preocupação com o tipo de atividades realizadas na sala de aula que melhor facilitam a aprendizagem – nesse caso, evitando atividades tradicionais, novamente pautadas na gramática e com exercícios de memorização de diálogos e outras atividades mais controladas. Por fim, O CLT considera o papel do professor e dos aprendizes na sala de aula – alunos têm uma atitude mais participativa e precisam aprender a escutar e trabalhar com os colegas, diferentemente de antes, quando eram mais dependentes do professor. Nessa abordagem, o professor é um facilitador da aprendizagem da língua e os alunos ganham mais responsabilidade. A metodologia ESP certamente possui uma forte relação com a abordagem CLT[6], pois o primeiro faz uso do segundo para ocorrer.

Ainda segundo o autor, o ESP surge entre os anos 70 e 80 da necessidade de pensar um currículo que desse conta de abordar a competência comunicativa numa metodologia adequada para tal ensino de língua. Assim, para montar esse currículo, seria importante considerar os seguintes aspectos: o propósito pelo qual o aprendiz busca aprender o idioma, o contexto onde ele utilizará o idioma, o papel desse aprendiz ao se comunicar no idioma, as situações comunicativas nas quais ele estará inserido, as funções da linguagem que ele precisa dar conta envolvidas nesse contexto de comunicação, as noções e conceitos envolvidos, as habilidades necessárias no discurso, as variedades de inglês – seja ele americano ou britânico, escrito ou oral, os pontos gramaticais necessários nessas situações específicas e o vocabulário específico exigido pelo contexto pretendido.

[6] O presente trabalho não busca dar conta de explorar e esgotar as definições da CLT, pois o escopo gira em torno, especificamente do ESP e suas aplicações no ensino de oralidade para necessidades específicas de brasileiros. Para mais informações sobre a CLT, leia Richards (2006).

O fato de o ESP ser uma metodologia centrada nas necessidades e interesses específicos do aluno, somado ao imediatismo da era em que vivemos, caracterizada por uma comunicação ligada em rede e conectividade global, faz natural a aproximação do ESP à abordagem. Imagine que um funcionário de uma empresa no Brasil tem a oportunidade de participar de uma feira de negócios nos Estados Unidos, porém no momento não possui um nível de proficiência em inglês que lhe permita conversar com outras pessoas no idioma em nível mais formal de contexto de trabalho e expor os produtos da empresa em um pitch[7] totalmente em inglês. Esse funcionário tem pressa para se qualificar e poder se candidatar à próxima viagem a trabalho nos EUA, que acontecerá em seis meses. Nesse contexto, o ESP é a abordagem que mais se encaixa e poderá trazer os resultados esperados para que o aprendiz alcance seu objetivo. Se esse aluno ingressasse em um curso tradicional de inglês no nível básico, aprendendo linguagem para comunicação geral e as quatro habilidades (compreensão e produção oral e escrita) atreladas à aquisição de vocabulário, gramática e comunicação de frases curtas, não pensado e customizado para atender as suas necessidades específicas com a língua, é pouco provável que ele conseguisse atingir sua meta.

2.2.1. O inglês geral e o inglês para fins específicos: caraterização, semelhanças e diferenças

O ESP é uma abordagem no ensino de línguas que se concentra em desenvolver habilidades linguísticas específicas para contextos, em geral, profissionais ou acadêmicos. Entretanto é totalmente viável que o ESP seja usado para qualquer contexto específico que não necessariamente de encaixe nessas duas opções, tradicionalmente mencionadas nas pesquisas que definem e dão conta de

[7] *Pitch* é uma apresentação curta e direta sobre uma empresa ou projeto que tem como objetivo despertar a atenção de um investidor, parceiro ou cliente pelo negócio. A duração dessa fala varia entre 30 segundos e 20 minutos, de acordo com o tipo de apresentação, público, local e tempo disponível. Geralmente, o *pitch* é realizado presencialmente para uma pessoa ou um grupo de pessoas interessado na empresa. Mas também é possível fazer a apresentação por telefone e videoconferência, ou até mesmo enviar o conteúdo por e-mail ou mensagem instantânea. O termo *pitch* ficou famoso no ecossistema das startups, onde empreendedores criativos usam a apresentação rápida para convencer investidores a fazerem aportes em seus negócios nascentes. Dessa forma, a expressão se popularizou no mundo dos negócios e hoje é sinônimo de um discurso persuasivo e objetivo, que tem como objetivo vender uma ideia, projeto ou negócio a um público em potencial. (FIA *Business School*, 2022).

falar sobre tal abordagem. Desse modo, o professor de inglês pode utilizar o ESP para ensinar com rapidez e objetividade a linguagem necessária para que o aprendiz faça uma viagem sozinho ao exterior, ou esteja apto a passar pela entrevista do visto americano, ou que consiga falar sobre produtos de beleza, tipos de pele e qualquer outro assunto que seja do seu interesse pessoal e que precise desenvolver para exercer sua autonomia na L2. Alguns dos cursos de ESP ofertados são inglês para negócios, inglês para viagens, inglês para apresentações. Numa busca rápida na plataforma de cursos online Hotmart[8], encontrei propostas bastante diferentes, entre elas: inglês para agrônomos, inglês para jiujiteiros, inglês para comex, inglês para comissários de bordo, inglês para medicina, inglês para entrevistas, inglês para estudantes de filosofia, inglês para programador, inglês para intercâmbios, inglês para barbeiros, inglês para futebol, inglês para garçons. Com base nos cursos ofertados por esta plataforma, pode-se observar que O ESP tem uma relação direta com profissões/ocupações e/ou atividades específicas. Em suma, um curso de inglês para fins específicos, se caracteriza pelo foco em atender as necessidades específicas de um aluno ou grupo de alunos (que compartilham uma área de atuação ou objetivo bastante específico em comum), pela ênfase na aprendizagem contextualizada (com materiais e atividades de ensino diretamente relevantes para as situações de uso da língua pretendidas pelos aprendizes) e costuma ser bastante personalizado, já que o objetivo é que o aluno tenha um resultado rápido e prático em pouco tempo.

Se comparado ao ESP, o inglês geral é mais abrangente e menos especializado, girando em torno de diversos assuntos do cotidiano e explorando temas da atualidade. No inglês geral o tempo disponível é distribuído entre as quatro habilidades de comunicação a serem desenvolvidas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita), sem um foco em uma delas. Isso não quer dizer que o ESP seja melhor do que o inglês geral ou vice-versa, mas que dependendo do que o aprendiz busca com as aulas, uma ou outra abordagem será mais eficaz para a aprendizagem de inglês. Por outro lado, se o aprendiz tem um objetivo em específico com a L2 seja uma viagem em dois meses e ser capaz de se comunicar sem auxílio de outra pessoa, ou a necessidade de treinar a interação com clientes em reuniões

[8] De a acordo com o que consta no próprio site, “a Hotmart é a maior e mais completa plataforma de ensino à distância da América Latina”. (HOTMART, 2024). O site permite que o professor, criador de conteúdo hospede seus cursos em vídeo e tenha toda a estrutura de venda e parcelamento feita online.

na empresa, é esperado que o ESP traga bons resultados. Além disso, no ESP, espera-se uma troca de conhecimentos maior entre o aprendiz e o professor, já que, em geral, o aluno busca aprender a usar o inglês em sua área de atuação, propiciando ao docente conhecimento técnico, enquanto este lhe oferece conhecimentos linguísticos (Dotti-Campanatti; Costa; Kaneko-Marques (2020). Em uma outra situação com um aprendiz que não possui objetivos específicos ou situações iminentes onde lhe será necessária a capacidade de comunicação em na L2, o inglês geral pode lhe trazer uma base sólida da língua e será uma experiência bastante válida para o seu contexto não tão particular.

2.2.2. A formação docente no ensino de inglês para fins específicos

Diante de todo o panorama exposto até o momento, da necessidade de ensino de inglês cada vez mais especializado, por conta do mundo super conectado e do uso do inglês como língua franca entre os falantes das mais diversas línguas, dentre os mais diversos campos de estudo, de trabalho, de atividade de lazer, ou dos mais variados objetivos de interação, faz-se indispensável uma formação docente que aborde o ESP e forme o professor de inglês para os desafios atuais de ensino da L2.

Paixão-Mattos e Barçante (2019) realizaram um estudo de caso no qual investigaram alguns aspectos da formação do professor de inglês no contexto profissional tecnológico de ensino para que verificassem o início da prática docente nesse ambiente e se ela atenderia às demandas atuais para o Ensino de Línguas para Fins Específicos (termo utilizado no trabalho). Na pesquisa, as autoras retomam a fala de Celani em uma palestra, registrada por Cristóvão e Beato-Canato (2016) afirmando que a formação de professores de ESP seguia praticamente inexistente. Strevens (1988, p. 41) apud Paixão-Mattos e Barçante, 2019, p. 5) traz uma indagação bastante relevante que revela uma carência nos cursos de graduação de letras inglês no que tange o ESP: “Quem é o professor de Inglês para Fins Específicos? Quase sempre ele ou ela é um(a) professor(a) de Inglês Geral que inesperadamente foi requisitado a ensinar alunos com necessidades específicas.” Strevens responde ao próprio questionamento indicando que os professores de Inglês para Fins Específicos geralmente não são treinados especificamente para essa função. Além disso, o autor sugere que a transição de ser um professor de Inglês Geral para um professor de ESP pode ser inesperada e feita sem a devida formação

ou treinamento especializado. Isso pode impactar a eficácia do ensino, uma vez que as habilidades e necessidades dos alunos de ESP são diferentes daqueles que aprendem Inglês de forma mais geral. Não havendo um profissional especializado para as necessidades do público, é possível que resulte em desafios para o professor ao ensinar Inglês para fins específicos, ou que o professor não entenda que certo caso demande aulas com abordagem diferente das que ele costuma trabalhar.

Há diferenças significativas entre o ensino de Inglês Geral e o ensino de ESP, e, cada vez mais há uma grande demanda de aulas de ESP, entretanto há uma lacuna entre a formação dos professores e o mercado atual de ensino de inglês como L2. Não há uma preparação adequada para os professores que assumem essa responsabilidade. É o que vemos acontecer no relato de tantos professores e também no meu – aprende-se a trabalhar com o ESP na prática, quando essa se faz necessária a partir da demanda do aprendiz em desenvolver a língua inglesa em a partir de um objetivo já bastante delimitado. Há um propósito bastante claro que o aprendiz quer alcançar com tal aprendizagem e o professor é um facilitador, realizando uma curadoria específica e objetiva que lhe trará resultados pontuais e úteis para o que pretende comunicar e no contexto de interação premeditado.

Valente e Machado (2021) abordam a crescente demanda por cursos de ESP e investigam a formação de docentes nessa área. Em seu estudo com três universidades na cidade do Rio de Janeiro (UFRJ, UERJ e PUC-RJ), encontraram apenas uma única disciplina que contemplava a metodologia do ESP na graduação em uma das instituições de ensino.

Medeiros e Silva (2023) realizaram uma pesquisa narrativo-qualitativa com o objetivo de fazer uma análise acerca das percepções dos professores sobre ser docente de Inglês para Fins Específicos (IFE). O problema da pesquisa era o seguinte: “Qual a percepção de ser docente da disciplina de Inglês para Fins Específicos nos cursos de graduação da UFAM?”. Após as entrevistas e a análise dos depoimentos dos quatro professores que ministram aulas de IFE na Universidade Federal do Amazonas, as autoras afirmam na conclusão do artigo que:

> Fica evidente que na nova concepção a disciplina IFE exige do docente melhor preparação e qualificação. Portanto, se percebe a importância de ser ofertado [sic] nos cursos de Letras disciplinas com ementas que contemplem essa abordagem, uma vez que essa disciplina requer preparação de materiais didáticos entre outras habilidades. Neste sentido, o incentivo à formação continuada é um aspecto a ser levado em consideração também nessa área formativa. (p. 17)

A partir das percepções dos professores, fica claro que a disciplina de IFE requer um nível mais elevado de preparação e qualificação por parte dos docentes. Isso sugere que o ensino de inglês para fins específicos não é apenas uma extensão do ensino de inglês geral, mas sim uma área especializada que demanda um conhecimento mais profundo e específico, e, portanto, deveria ter seu espaço na formação docente dos professores de língua estrangeira. É importante para o ensino atual de inglês como L2 reconhecer a singularidade do IFE e oferecer aos futuros professores as ferramentas necessárias para lidar com as demandas específicas dessa área e tão alinhadas com as exigências do panorama atual dos aprendizes.

2.3. O tratamento da oralidade em inglês no ambiente virtual

O ensino online como um todo cresceu enormemente no Brasil e no mundo durante a pandemia. Segundo a Agência Brasil (2023):

> Nos últimos quatro anos, o número total de vagas oferecidas em cursos presenciais caiu 11% e as vagas em cursos a distância aumentaram 139,5%. O número de cursos oferecidos a distância cresceu 189,1% no período. Dos 4,75 milhões de estudantes que ingressaram em cursos de graduação no Brasil em 2022, 3,1 milhões foram na modalidade EaD e outros 1,6 milhão na modalidade presencial.

Dado o contexto e tendência atual de ensino, é de suma importância que os educadores, professores e pesquisadores estejam atentos às mudanças e repensem como seriam as práticas e abordagens e quais recursos utilizariam para o ensino online. Furtoso (2011) recomenda o uso de podcasts como atividades de avaliação oral para alunos online.

O artigo "Conversation Club: Espaço para Prática da Oralidade em Inglês e Troca de Experiências", de Robaina (2023), relatou a experiência de um projeto de

extensão (um *conversation club*) realizado pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), que visou desenvolver a habilidade de fala e escuta em inglês entre os participantes. O projeto, que ocorre desde 2015, envolve encontros semanais onde temas variados são discutidos para promover a prática do inglês. Durante a pandemia, o formato do projeto foi adaptado para o ambiente virtual, permitindo a participação de pessoas de diferentes cidades e até de outros países, o que enriqueceu as trocas culturais e linguísticas. O projeto não só fortaleceu as habilidades linguísticas dos participantes, mas também contribuiu para o bem-estar emocional, oferecendo um espaço de descontração e autocuidado. A continuidade do projeto é planejada devido ao seu sucesso em integrar ensino, extensão e comunidade externa, mesmo diante dos desafios da transição para o formato online.

A pesquisa abordou que a adaptação dos recursos semióticos, como vídeos, gifs e imagens, melhorou a conexão dos alunos com o conteúdo, tornando a experiência de aprendizagem mais dinâmica e atrativa; as videoaulas se destacaram como um recurso valioso para a compreensão dos conteúdos e as mudanças no curso facilitaram maior envolvimento e engajamento dos alunos. Como dificuldades, a pesquisa destacou desafios significativos na implementação da EAD para adolescentes, como a necessidade de adaptação contínua dos materiais e a garantia de que os recursos tecnológicos sejam eficazes em manter a atenção e o interesse dos aprendizes. Outro desafio foi assegurar que a multimodalidade e os recursos semióticos fossem utilizados de maneira a realmente promover a aprendizagem e não apenas como elementos decorativos. No geral, o estudo concluiu que a exploração da multimodalidade no redesign de cursos EAD apresenta grande potencial para superar limitações e promover uma experiência de aprendizagem interativa e engajadora.

A pesquisa citada tem a preocupação em encontrar formas de engajar os alunos e melhorar suas habilidades de produção oral, especialmente em contextos de ensino a distância, utilizando ferramentas inovadoras e promovendo maior autonomia na aprendizagem.

No ensino a distância, as redes sociais têm se mostrado eficazes na promoção da interação entre estudantes, permitindo que eles pratiquem o inglês de maneira mais descontraída e espontânea, o que é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de fala. (Slim; Hafedh, 2019; Thurairaj et al., 2015; Muftah, 2022)

Outro ponto importante é o uso de redes sociais durante a pandemia, que se tornou essencial para o ensino online de línguas. Essas plataformas mostram-se eficazes para o desenvolvimento das habilidades orais, já que permitem aos estudantes praticar e interagir em inglês, mesmo fora de um ambiente físico de sala de aula. Ao incorporar essas ferramentas, professores puderam aumentar a interação e engajamento dos alunos, além de adaptar as atividades para responder melhor às necessidades culturais dos estudantes.

Muftah (2022) investigou os principais impactos do uso das redes sociais no aprendizado da língua inglesa durante a pandemia de Covid-19. O estudo destaca que o ambiente digital traz oportunidades importantes para o ensino de línguas, permitindo que os alunos (aprendizes de L2) explorem recursos diversos de forma independente, ampliando suas habilidades orais, de leitura, escrita e audição. Nesse contexto, o papel do professor se torna menos central, uma vez que os estudantes podem recorrer a plataformas digitais para praticar e adquirir conhecimentos de forma mais autônoma e contínua. Os resultados da pesquisa mostram que os estudantes se tornaram motivados pelo uso das redes sociais e veem plataformas como WhatsApp, Instagram e Twitter como ferramentas eficazes tanto para a comunicação quanto para o aprendizado de inglês, possibilitando troca de informações e atividades interativas. Segundo a pesquisa, aproximadamente 69% dos estudantes consideraram as redes sociais como ótimos meios para aprimorar suas habilidades linguísticas, especialmente durante a pandemia. Além disso, foi identificado que o uso frequente de conteúdo em inglês nessas plataformas tem uma relação positiva com o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala em inglês.

Os estudantes também reconheceram que as redes sociais ajudam a melhorar suas competências de escrita e vocabulário, ainda que o aprendizado de habilidades de pronúncia e gramática seja menos enfatizado. Em conclusão, o estudo indica que as redes sociais podem ser ferramentas educativas valiosas para aprimorar o aprendizado da língua inglesa, especialmente em contextos como o da pandemia, onde o ensino presencial foi limitado.

Nesse ambiente de aprendizagem online, a metodologia da Abordagem Comunicativa (Communicative Language Teaching - CLT) e o Ensino Baseado em Tarefas (Task-Based Learning - TBL) são amplamente empregadas no ensino de idiomas e têm sido estudadas por suas contribuições específicas para o desenvolvimento de habilidades orais, especialmente em contextos online.

Estudos mostram que a CLT permite que os alunos pratiquem a língua em situações próximas às interações reais, promovendo a autonomia e o uso da linguagem para fins práticos em contextos sociais, o que é útil para o aprendizado em plataformas online, onde a comunicação direta pode ser mais estruturada e menos sujeita a interrupções informais típicas das aulas presenciais. Essa abordagem também favorece o uso de recursos tecnológicos, como plataformas de mídia social, para facilitar o contato com a língua em contextos reais e interativos (Dos Santos, 2019; Harmer, 1988).

Já o TBL enfatiza a realização de tarefas comunicativas para a prática da linguagem, oferecendo oportunidades para o uso prático em atividades baseadas em objetivos reais. Essa metodologia auxilia na construção da confiança do aluno, incentivando a interação com os pares e promovendo habilidades de escuta, fala e negociação de significado, componentes fundamentais para o sucesso em ambientes de aprendizado digital (Motlagh, Jafari; Yazdani, 2014).

Essas metodologias têm se mostrado adequadas para o ensino remoto de inglês, pois facilitam o engajamento e a motivação dos alunos ao simularem o uso prático da língua em atividades relevantes e interativas, que são facilmente integradas a plataformas de ensino online.

De acordo com Leigh-Ann Hunter (s.d.), no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de oralidade em ambientes online e presenciais há vantagens e desafios distintos para cada abordagem. Segundo a professora de EFL (English as a Foreign Language, ou Inglês como Língua Estrangeira), com base nas suas experiências lecionando em ambiente online, o ensino de inglês como segunda língua nesse ambiente oferece flexibilidade e recursos interativos, beneficiando a prática oral. Essa modalidade permite uma comunicação mais estruturada, em que os alunos aprimoram habilidades como pausas, escuta ativa e o uso de frases mais corteses, aguardando a vez de fala, respeitando as pausas e ouvindo atentamente, de forma a praticar habilidades essenciais na comunicação oral. Por conta das características do ambiente online, o turno de fala é mais controlado e menos interrompido por possíveis distrações que ocorrem com frequência nas aulas presenciais.

No entanto, o ambiente presencial apresenta vantagens únicas, como a facilitação de interações espontâneas e a prática de aspectos não verbais, como gestos e expressões faciais, que são fundamentais para o desenvolvimento completo da competência comunicativa. Essas interações frequentemente levam a uma

compreensão mais profunda e à produção oral aprimorada. Em contextos presenciais, os alunos também usufruem do ambiente imersivo e das oportunidades de interação social fora da sala de aula, aspectos frequentemente presentes em programas de intercâmbio.

Além disso, enquanto a educação online oferece maior adaptabilidade e amplia o uso de ferramentas de avaliação, enfrenta limitações em atividades que envolvem interação em grupo e simulações de diálogos, essenciais para o desenvolvimento da fluência oral e mais facilmente realizadas presencialmente, mas que podem ser contornadas com o uso de ferramentas como Zoom, por exemplo, que permite a criação de outras salas interativas dentro da mesma sala de reunião, possibilitando assim, que o professor possa utilizar atividades variadas não só de conversação em grupo, mas em pequenos grupos, ou pares. A eficácia do ensino online depende ainda da familiaridade com a tecnologia, o que pode ser ou não uma barreira inicial para alguns alunos e professores, mas apresenta vantagens para gerações mais jovens, habituadas ao ambiente digital. Além disso, há a questão do consumo zero de papel quando se tem o ensino no ambiente online, concentrando tudo num mesmo local de armazenamento e trabalho, possibilitando maior organização, além de ser menos burocrático.

Além disso, o ensino online, por conta da sua natureza da conectividade, apresenta muitas vantagens ao professor de inglês como L2, pois possui qualquer ferramenta a alguns segundos de distância – pesquisa, exemplo de vocabulário aplicado em frase, trecho de um falante de língua inglesa proveniente de seja lá qual for a origem (australiano, irlandês, indiano...) que pretende expor para o aluno para destacar a variação do inglês, ou até mesmo para achar a música que contém a palavra que chamou a atenção do aluno em aula. Os recursos estão todos a sua disposição, ao alcance dos seus dedos.

Um dos aspectos importantes no ensino da oralidade é a pronúncia, já que línguas como o português e o inglês apresentam muitas diferenças no que diz respeito a este componente. Por essa razão, apresentamos na seção seguinte uma caracterização dos fones dessas línguas.

2.3.1. Ensino de pronúncia de inglês para brasileiros: características fônicas do inglês

O inglês possui sons específicos do idioma, mas também diversos sons que estão presentes no português. Esse conjunto de sons possíveis de vogais e consoantes de uma língua, juntamente das possíveis combinações de fonemas dentro do idioma atribui uma marca particular à cada língua, chamada de aspecto segmental da linguagem. O Quadro 1 compara os sons das plosivas no inglês, além do som produzido pela sequência das letras “th”, à ortografia que representa os sons no idioma, à possibilidade de reprodução desses sons pelo aprendiz brasileiro e contém dois exemplos de transcrições: uma da palavra de acordo com a pronúncia do inglês e outra, baseado na possibilidade de um aprendiz de inglês com a influência do português brasileiro.

Quadro 1: Consoantes plosivas e os sons do 'th' no inglês: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral[9]

ortografia	som do inglês	aprendiz brasileiro	exemplos inglês americano x aprendiz brasileiro
th	[θ]	[f]; [s]	thanks: [θæŋks] x [fæŋks]
	[ð]	[d]	father: ['fɑ:ðər] x ['fɑ:dər]
t	[t]	[tʃ]	teacher: ['ti:tʃər] x ['tʃi:tʃər]
	[tʰ]	[tʃ]; [t]	two: ['tʰu] x [tu:]
d	[d]	[dʒ]	cloud: [klaʊd] x [klaʊddʒ]
p	[p]	[p] + vogal	apple: ['æpl] x ['æpow]
	[pʰ]	[p] + vogal	pot: [pʰɑ:t] x [pɑ:t]
b	[b]	[b]; [b] + vogal	brush: [brʌʃ] = mob: [mɑ:b] x [mɑ:bi]
k, c, ck	[k] [kʰ]	[k]; [k] + vogal	kiss: [kɪs] = kick: [kɪk] x [kɪki]
g	[g]	[g]; [g] + vogal; [ʒ]	egg: [eg] x [egi] get: [get] x [ʒet]

Legenda: O símbolo = faz referência a que a consoante é produzida sem dificuldades pelo aprendiz brasileiro, enquanto x indica a diferença da produção em inglês e do aprendiz não nativo.

Fonte: A autora

[9] Nos quadros, estão feitas apenas alterações pensando em um som isolado, pois na prática, mais alterações podem ocorrer numa mesma palavra. As alterações por parte do aprendiz brasileiro ocorrem de acordo com os aspectos da grafia da palavra e seu referente na pronúncia atribuída a essas letras ou combinações de letras dentro do português brasileiro. Nos quadros desta pesquisa foram separadas as consoantes das vogais para mostrar as tendências de troca de sons do aprendiz brasileiro ao se deparar com sons específicos para que a explicação ficasse mais visual e com foco naquele item em específico. Na prática, se o aprendiz se deparar com uma palavra que contém mais do que apenas um dos itens analisados nos diferentes quadros desta pesquisa, serão realizadas múltiplas alterações na palavra original, dificultando ainda mais a percepção e compreensão na comunicação oral.

O inglês apresenta alguns sons consonantais que não existem em português, por exemplo, os sons [θ] e [ð], representados na escrita pela sequência “th”, como nas palavras “thanks” [θ] e “there” [ð]. Esses sons, que por vezes, na percepção e na produção de um aprendiz iniciante soam mais como um [t], [f] ou [s], e outras, quase que como um [v] ou um [d]. Normalmente, os estudantes de níveis básicos produzem [f] ou [s] em palavras que deveriam ser pronunciadas com a consoante desvozeada [θ] como em *think* ou como [d] em palavras como em *this*, que apresentam a consoante vozeada [ð]. Parece haver alguma consciência por parte dos estudantes na tomada de decisão, já que o som reproduzido costuma ter em comum a mesma natureza do alofone, ou seja, surdo e sonoro. A produção de [t], em *thanks* tende a ocorrer por uma relação grafema-fonema em português.

As plosivas [t], [d], [p], [b], [k], [g] não costumam representar uma grande dificuldade para os aprendizes brasileiros, já que todas elas também estão presentes no conjunto de sons consonantais do português brasileiro. Quando em começo de sílaba, todas as plosivas podem ter o mesmo som produzido no português. Apenas três delas podem apresentar aspiração em um contexto específico: quando os sons [p], [t], ou [k] estão no início de uma palavra composta por uma única sílaba e é seguida de vogal (Zimmer; Silveira; Alves 2009). Nesses casos, é bastante provável e também natural que o aprendiz reproduza o mesmo som da plosiva da língua materna, por exemplo *pay,* produzido como [p] em lugar de [p^h], *tone*, como [t] em vez de [t^h] e *key*, como [k] e, não, [k^h] (Zimmer; Silveira; Alves, 2009). Essa troca, embora muito comum, por outro lado, não é um erro tão problemático, pois não impacta em significado distinto da palavra pretendida.

Ainda analisando as plosivas, existe uma outra variação muito comum cometida por aprendizes brasileiros ao pronunciá-las especificamente na posição final de palavra ou sílaba: a inserção de uma vogal após a consoante plosiva, que é chamada de epêntese. Nesse caso, a epêntese ocorre por conta de uma acomodação dos sons do inglês dentro do próprio sistema de sons que o falante já possui no português brasileiro, que prevê uma vogal após a plosiva, para completar a sílaba (CV), a que é chamada de condição de boa formação de sílaba. Alguns exemplos de epêntese que ocorrem com as consoantes plosivas retratadas no Quadro 1, em

posição final de palavra são: [t] – cat – [kæt] - [kætʃi]; [d] – road – [rəʊd] - [rəʊdʃi]; [p] – [læp]; [b] – rob – [rɑːb] – [rɑːbi]; k – snack – [snæk] - [snæki]; g – dog – [dɔːg] - [dɔːgi].

Nos casos de epêntese ou alteração de uma plosiva para a africada [tʃ] e [dʒ], há um maior problema, pois, ao fazer essa alteração num único fonema da palavra, o aprendiz pode causar uma alteração semântica. Alguns exemplos são a mudança do [t] para o [tʃ] com ocorre em *cat* e *catch*; ou *met* e *match*, e do [d] para o [dʒ], como em *paid* e *page*. A mudança de [d] para [dʒ], por outro lado, não ocorre somente nos casos de epêntese e são frequentes em palavra iniciada por “d” ou em início de sílaba com “d” e seguida de vogal “i” ou “e”, já que nesses casos alteramos o som para [dʒ] em português, como em “dia” [dʒiɐ] ou em “desistiu” [dʒizistʃiw]. Nesses casos, são frequentes trocas como por exemplo *dear* no inglês com [d] em [dɪr], passar para [dʒɪr], ou em *wedding* [wɛdɪŋ], alterado para [wɛdʒɪŋ].

Assim como a troca do [t] para o [tʃ], o [tʃ] para o [ʃ], por sua vez, pode ser facilmente realizada por um aprendiz brasileiro. Isso porque a representação dos sons são quase que opostas se comparadas quando presentes no contexto da língua portuguesa e da língua inglesa. No português temos “chora”, com [ʃ], enquanto no inglês, *choir* [tʃ], em português “tia” [tʃ], em inglês, *tea* com [t]. Ao fazer uma troca de [ʃ] por [tʃ] ao produzir palavras em inglês, o aprendiz brasileiro pode, por exemplo, falar as palavras *share* ao invés de *chair*; *ship* ao invés de chip, *shore* ao invés de *chore*. Ainda, em palavras como *action* ou *mention*, o aprendiz brasileiro tende a trocar o som de [ʃ] presente na terminação “ion” das palavras por [tʃ], já que na escrita, nestes casos, há a presença da letra “t’.

Outras trocas como o uso do [s] em lugar do [θ], em função de alterar a pronúncia de um único fonema na palavra, e o adaptando ao som mais semelhante disponível no português brasileiro, acarretam mudança de significado, como, por exemplo, nos pares de palavras a seguir: *thing* e *sing*; *think* e *sink*; [f] em lugar de [θ] *fought*, *thought* e *sought*; ou [t] no lugar de [θ] *bath* e *bat*.

Por fim, o [g] representado pela letra “g” na grafia, nas palavras *get* [get] e *give* [gɪv], por exemplo, pode ser pronunciado por um aprendiz como [ʒet] e [ʒɪv], ao seguir o previsto para o som da letra “g” frente as vogais “e” e também “i”, na língua portuguesa, como em “gente” e em “giro”. Quanto ao [ʒ], assim como no português,

no inglês também pode ser representado pela letra “g”, como em “gente” (PB) ou *genre* (IN). O aprendiz tem chances maiores de realizar uma troca quando o fonema /ʒ/ está representado na grafia pela letra “s” no meio de palavra, como em *decision* ou em *pleasure* já que, com base em grande parte das variedades da língua portuguesa, um “s” representar tal som. Uma exceção a essa afirmação seria a pronúncia do /s/ em posição final de sílaba na fala de cariocas, como na palavra, “mesmo”, pronunciada como ['mɛʃmu].

Finalmente, as consoantes apresentadas no Quadro 1 constituem um grupo difícil para os aprendizes brasileiros, muitas vezes não pela dificuldade de produção de determinado som, já que vimos que maioria deles está disponível na L1 (as exceções são [θ] e [ð]), mas sim pela representação de tais sons na escrita do novo idioma, somados à comparação inevitável num primeiro momento com as possibilidades de representação do fonema na língua portuguesa, que é menos variável no que tange às possibilidades de letras que podem representar tal fonema. (língua transparente – português x língua opaca - inglês)

A essa representação, desempenhada por letras específicas ou uma combinação sequencial delas, dos diferentes sons das palavras feita através da forma escrita presente em cada idioma, dá-se o nome de correspondência grafo-fonêmica. Quando essa correspondência é mais consistente e previsível entre grafemas e fonemas em uma língua, podemos chamá-la de "língua transparente", como é o caso do espanhol, por exemplo. Já quando essa relação não é nítida, ou seja, possui uma correspondência menos previsível e mais complexa, diz-se “língua opaca”, como ocorre justamente no inglês ou no francês. O português, no entanto, não é uma língua tão transparente quanto o espanhol, mas definitivamente não é tão opaca quanto o inglês.

Os conceitos de “língua transparente” e “língua opaca” foram introduzidos no contexto da psicologia cognitiva e linguística, especialmente no estudo da aquisição da leitura e da alfabetização. Um dos primeiros estudos que abordou essa distinção foi realizado por Usha Goswami e Peter Bryant (1990), que explora como a transparência da ortografia influencia a aprendizagem da leitura. Em línguas com ortografias transparentes, como o espanhol, as crianças tendem a aprender a ler mais rapidamente, porque a correspondência entre as letras e os sons é direta e

consistente. Em contraste, línguas com ortografias opacas, como o inglês, apresentam maior dificuldade, pois a relação entre grafemas e fonemas é menos previsível.

Mais recentemente, Ijalba e Obler (2015) buscaram comparar como a transparência ortográfica da L1 influencia a aprendizagem de um novo sistema ortográfico de L2 com uma correspondência grafema-fonema (GPC) de 1:1 (transparente) ou 1:2 (opaco). Os resultados indicaram que os participantes, tanto leitores de inglês quanto de espanhol, aprenderam mais rapidamente e com maior precisão no sistema transparente (LT - *Letter-to-Phoneme Transparency*) em comparação ao opaco (LO - *Letter-to-Phoneme Opacity*). A sequência de apresentação das transparências influenciou o desempenho: leitores de espanhol tiveram mais sucesso ao iniciar com LT, enquanto leitores de inglês se saíram melhor ao iniciar com LO. A transparência ortográfica também afetou a capacidade de lembrar significados de palavras, com leitores de espanhol tendo mais dificuldade com palavras LO. O estudo sugere que o tipo de GPC na L1 influencia a aprendizagem de leitura em L2, destacando a importância de considerar a transparência ortográfica no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, limitações como o pequeno tamanho da amostra indicam que os resultados devem ser interpretados com cautela.

Quadro 2: Consoantes nasais no inglês: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral

ortografia	som do inglês	aprendiz brasileiro	exemplos inglês americano x aprendiz brasileiro
m, mm	[m]	[m]; [õ]	me: [mi] = random: ['rændəm] x ['ʁẽdõ]
n, nn, kn, gn	[n]	[n]; [k]; [g]	no: [nəʊ] = winner: ['wɪnər] = know: [nəʊ] x ['knoʊ] sign: [saɪn] x ['saɪgn] run: [r^n] x [rã]
ng, nk	[ŋ]	[n]	think: [θɪŋk] x [fɪnk] sing: [sɪŋ] x [sɪngɪ]

Legenda: O símbolo = faz referência a que a consoante é produzida sem dificuldades pelo aprendiz brasileiro, enquanto x indica a diferença da produção em inglês e do aprendiz não nativo.

Fonte: A autora

Tanto no inglês quanto no português, existem três possibilidades de consoantes nasais: /m/, como em “mãe” e em *mom* /n/, como em “nome” e em *name*, e /ŋ/ como em “manga” e em *long*. As palavras iniciadas por [m] ou [n] em inglês realmente não configuram entraves para os brasileiros quando são exatamente escritas como no português, ou seja, com os fonemas representados por uma letra “m” ou uma letra “n”, sendo assim bastante visuais. No caso do [n], torna-se um pouco mais desafiador, quando representado pela sequência “kn” ou “gn”, que não são nenhum pouco previsíveis para um falante de português ao aprender inglês. Quando o aluno vê pela primeira vez palavras com *knee* [niː] ou *know* [noʊ], é normal que marque a consoante inicial com um [k], ou diante de palavras como *gnome* [noʊm] busque pronunciar o som da plosiva [g]. Diferentemente das trocas que ocorrem com as plosivas, em geral, uma vez que o aluno nota que ambas as sequências de consoantes (kn e gn) são faladas como [n], não volta a repetir a troca, porque é uma sequência bastante distinta, que não ocorre na L1, assim não gera confusão com possibilidades já sedimentadas na língua materna.

Por outro lado, os fonemas /m/ e /n/ são uma barreira para o aprendiz quando em posição final de sílaba. Isso porque, no português, embora sejam fonemas em posição inicial de sílaba ou palavra, em posição final, não fazemos diferenciação entre um “m” final como em “som” ou “bom” e as de origem estrangeira terminadas em “n” como em “bacon”. Ou seja, pronunciamos “m” e “n” finais de formas distintas de [m] ou [n], realizando o processo de assimilação nasal como em “trem”- [trẽj] ou em “bacon” – [bejkõw̃]. No inglês, ao contrário, os sons [m] e [n] finais são sempre diferenciados, pois configuram, em boa parte dos casos, oposição fonêmica. As palavras *cam* [kæm] e *can* [kæn], *clam* [klæm] e *clan* [klæn], *rum* [rʌm] e *run* [rʌn] ou *gym* [dʒɪm] e *gin* [dʒɪn], constituem, portanto, pares mínimos em inglês, porque ao alterar apenas um único fonema em cada um dos exemplos citados, há uma nova palavra, um novo significado. Ou seja, /m/ e /n/ configuram fonemas contrastivos na língua inglesa. No português, a troca de um [m] por um [n] em posição final de palavra não resulta em mudança de significado, logo é um som negligenciado, muitas vezes nasalizado ou até mesmo apagado por brasileiros ao falar em inglês, mais uma vez mostrando a influência da L1 na L2.

Já o terceiro caso de consoante nasal é o [ŋ], ou “n” velar. A letra “n” é pronunciada como [ŋ] quando seguida de um [k], como em *pink* [pɪŋk], ou em *think* [θɪŋk]. Isso também acontece quando a letra “n” é seguida pela letra “g” como na terminação “ing” que marca o gerúndio nos verbos em inglês como *dancing*, mas também com palavras derivadas de verbos como *interesting* ou quando a sequência “ng” consta no final da raiz da palavra como no caso de *long*. (Zimmer; Silveira; Alves, 2009). Já no português, [ŋ] aparece com frequência em final de sílaba quando seguido pelos fonemas /k/ ou /g/ como em “banco" [ˈbãŋku] ou em "tango" [ˈtãŋgu]. Esse “n” velar é bastante comum no inglês, que só não ocorre em posição de início de palavra, mas no português ocorre em casos muito mais restritos em comparação com as ocorrências no inglês. Assim, junto dos [m] e [n] finais, o [ŋ] é mais um caso o qual é necessária a atenção do aprendiz para que consiga identificar essa distinção. Alguns pares mínimos com /ŋ/ são: *thing* [θɪŋ] (coisa) e *thin* [θɪn] (magra); *sing* [sɪŋ] (cantar) e sin [sɪn] (pecado); *bang* [bæŋ] (estrondo) e *ban* [bæn] (banir); wing [wɪŋ] (asa) e win [wɪn] (vencer).

Quadro 3: Consoantes fricativas no inglês: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral

ortografia	som do inglês	aprendiz brasileiro	exemplos inglês americano x aprendiz brasileiro
th	[θ]	[t]; [f]; [s]	thank: [θæŋk] x [tæŋk] think: [θɪŋk] x [fɪŋk] x [sɪŋk]
th	[ð]	[d]; [t]	that: [ðæt] x [dæt] though: [ðəʊ] x [təʊg]
f, ph, gh	[f]	[f]; [g]	life: ['laɪf] = physics: ['fɪzɪks] x ['pysics] laugh: [læf] x [laug]
v, f	[v]	[v]; [f]	love: [lʌv] x [lɔvɪ] of: [əv] x [əf]
s, c, ss, sc, ps	[s]	[s]; [k]; [p]	sun: [sʌn] = city: [sɪti] x [sɪtʃ] kiss: [kɪs] = scene: [si:n] x [ski:n] psychology: [saɪ'kɑ:lədʒi] x [psɪ'kɑ:lədʒi
z, s, ss, x	[z]	[z]; [s]; [ʃ]	crazy: ['kreɪzi] = is:[ɪz] x [ɪs] dessert:[dɪ'zɜ:rt] x [dɪ'sɜ:rt] anxiety: [æŋ'zaɪəti] x [æŋ'saɪəti] ou [æŋ'ʃaɪəti]
s, g, z	[ʒ]	[ʒ]; [z]	massage [massage] = treasure ['treʒər] x ['trezər] azure: ['æʒər] x ['æzər]
s, c, ss, sh, ch, ti	[ʃ]	[s]; [k]; [tʃ]	sheep: [ʃi:p] = sugar: ['ʃʊgər] x ['sʊgər] machine: [mə'ʃi:n] x [mə'tʃi:ni] nation: ['neɪʃn] x ['neɪtʃion]
h, wh	[h]	[h]; ou qualquer vogal precedida de 'h'	hotel: [həʊ'tel] x [əʊ'tel] who: [hu:] x [u:]

Legenda: O símbolo = faz referência a que a consoante é produzida sem dificuldades pelo aprendiz brasileiro, enquanto x indica a diferença da produção em inglês e do aprendiz não nativo.

Fonte: A autora

As fricativas representam o maior grupo dentre os sons consonantais e são caracterizadas pela passagem do ar por uma fenda estreita no meio da via bucal, resultando num som que remete a uma fricção. Dentre as nove fricativas do inglês, apenas duas delas não fazem parte do conjunto dos sons consonantais do português: [θ] e [ð]. Como já mencionado anteriormente, em referência aos exemplos do Quadro 1, a fricativa desvozeada acaba sendo confundida com o som [t] por conta de aparecer na ortografia, ou com os sons [f] ou [s] por serem os que se assemelham mais e estão disponíveis na L1. No caso da fricativa vozeada, pode ser substituída também pelo [t], pela mesma razão do seu par, ou pelo som [d], plosiva vozeada disponível na L1 do brasileiro e que aos ouvidos de um aprendiz pode soar bastante semelhante com o som do inglês.

As demais fricativas, apesar de disponíveis na L1 do aprendiz brasileiro, suscitam uma enorme variação, por conta da questão da opacidade. Quando o fonema é representado pela mesma letra ou sequência ortográfica do português, não representa barreira, porém, quando o [f] é representado por um ‘gh’ ou um ‘ph’ é provável que haja variação referente às duplas consoantes. Talvez até alguns brasileiros tenham ainda alguma tendência em relacionar o ‘ph’ da escrita à um [f], isto porque até a reforma ortográfica de 1943, palavras como “farmácia”, “filosofia” e “fotografia” eram escritas com ‘ph’: *pharmacia*, *philosophia* e *photographia*. Uma palavra como *laugh* [læf] pode ser pronunciada como *leg* [lɛg], criando assim mudança de significado (passando de “rir” para “perna”). No caso do seu par vozeado, [v], o aprendiz pode perder sua referência quando representado pela letra “f”, como em *of*. Nesse caso, a tendência seria a produção de um [f], como indica a escrita da palavra. Entretanto, no inglês existem ambas as formas: *of* [əv], a preposição “de”, “do”, “da” e *off* [ɔːf], o verbo “desligar”.

Já o [s], que pode ser representado por uma porção de letras no português (s, ss, ç, x, sc), no inglês existem cinco formas distintas de ser retratado na ortografia, algumas delas mais transparentes para o brasileiro como “s”, “c” e “ss” e outras mais opacas, como “sc”, “ps”. Embora tenhamos o “sc” com som de [s] no nosso idioma, essa sequência ocorre no meio da palavra, mas nunca em posição inicial de palavra como no caso do inglês, causando estranhamento e insegurança ao avaliar como pronunciar tais palavras. Logo, ao deparar-se com a palavra *scene* [siːn], por exemplo,

é possível que o aprendiz faça um esforço para marcar o som de [k] representado pela letra “c” na escrita da palavra, alterando assim o significado original de “cena” para “pele” ao produzir *skin* [skiːn] skɪn.

O /z/, assim como /s/, também pode ser representado por diferentes letras em ambos os idiomas; no inglês, por “z”, “s”, “ss” e “x” e, em português, por “s” quando entre vogais, como em “casa”, “z” como em “zero”, ou por “x” quando após ditongo como em “exame”. O fonema /z/, assim com o /s/, pode ser difícil para os brasileiros não por não os conhecermos, mas pelo fato de que são, em alguns casos facilmente confundidos com o anterior. Como por exemplo nos casos de palavras terminadas por ‘s’ em inglês: *is* [ɪz], ou com ‘ss’: dessert [dɪˈzɜːrt]. Em ambos os casos, a transparência da palavra aponta para um som de [s] na perspectiva de um brasileiro.

No português, o fonema /ʒ/ é representado na grafia pela letra ‘j’ frente a qualquer vogal, ou pela consoante ‘g’ frente às vogais ‘e’ ou ‘i’. Assim, causam surpresa as palavras *measure* [ˈmɛʒər], *treasure* [ˈtreʒər], ou *leisure* [ˈliːʒər], já que no inglês o fonema /ʒ/ pode ser representado pela letra ‘g’, mas também por ‘s’ ou ‘z’.

Para representarmos [ʃ] no inglês, temos as letras ‘s’ e as sequências ‘ss’, ‘sh’, ‘ch’, ‘ce’, ‘ci’ ou ‘ti’. O ‘s’ com som [ʃ] em início de palavra é, na verdade uma excessão em inglês e apenas duas palavras são ditas assim: *sugar* [ˈʃʊgər] e *sure* [ʃʊr]. O fonema [ʃ] também pode ser representado por um ‘s’ ou dois no meio de palavra, em alguns casos. Esses casos são raros, mas não tão raros como o ‘s’ em posição inicial com som de [ʃ], e geralmente aparecem em palavras de origem francesa ou em palavras derivadas. Alguns exemplos são: *mission* [ˈmɪʃən], *tension* [ˈtɛnʃən], *passion* [ˈpæʃən], *pressure* [ˈprɛʃər] *confession* [kənˈfɛʃən]. Em palavras com a sequência ‘sh’, é esperado que o aluno não encontre problema, já que adotamos palavras com essa sequência da língua inglesa e as incorporamos no vocabulário como estrangeirismos com o mesmo [ʃ] para nos referirmos quando conversamos em português, como é o caso de shopping [ˈʃɔ.pɪŋ], show [ʃoʊ] ou shampoo [ʃæmˈpuː]. No português, o som [ʃ] pode ser expresso pela letra ‘x’ ou pela sequência ‘ch’, assim, à princípio, o ‘ch’ do inglês seria lido como [ʃ], mas o contato do aluno com outras palavras comuns do inglês como *chocolate* [tʃɑːk.lət] podem levá-lo a produzir um [tʃ] em casos onde deveria ser a fricativa [ʃ], como em *machine* [məˈʃiːn]. Palavras com ‘ce’ ou ‘ci’ representando o som [ʃ] também não terão uma representação óbvia para um

brasileiro. São elas: *ocean* [ˈoʊʃən], *special* [ˈspɛʃəl], *social* [ˈsoʊʃəl]. A sequência ‘ti’ como representação escrita de [ʃ] é a mais opaca para os brasileiros junto da letra ‘c’, já que para nós, um “t” representa apenas duas possibilidades: [t] ou [tʃ]. Em inglês possuem o fonema /ʃ/ com representação ‘ti’, as seguintes palavras: *nation* [ˈneɪʃən], *attention* [əˈtɛnʃən].

Por fim a fricativa [h], pode representar dúvida para os brasileiros, no sentido de que nenhum ‘h’ no português tem som. Também no inglês algumas palavras com ‘h’, assim como ocorre no português também serão silenciosas, não acrescentando som algum à palavra, como no caso de *honest* [ˈɒnɪst] ou *hour* [aʊər]. Em outros casos, no entanto, como em *house* [haʊs], o ‘h’ é pronunciado. Em geral, palavras de origem germânica possuem o ‘h’ pronunciado como [h] e em palavras de origem francesa ou latina, o ‘h’ costuma ser silencioso na língua inglesa.

Quadro 4: Consoantes africadas no inglês: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral

ortografia	som do inglês	aprendiz brasileiro	exemplos inglês americano x aprendiz brasileiro
ch, t seguido de (ure, ian, ion, ia, io)	[tʃ]	[tʃ], [ʃ], [t]	choose: [tʃuːz] x [ʃuːz] action: [ækʃn] x [æktʃn]
j, g, dge	[dʒ]	[dʒ]	joy [dʒɔɪ] x [ʒɔɪ] age [eɪdʒ] x [eɪʒ] gadget [ˈgædʒɪt] x [ˈgædgɛtʃ]

Legenda: O símbolo = faz referência a que a consoante é produzida sem dificuldades pelo aprendiz brasileiro, enquanto x indica a diferença da produção em inglês e do aprendiz não nativo.

Fonte: A autora

No português brasileiro, as africadas são as mesmas do inglês: porém, as letras ou a combinação de letras que resultam nos sons [tʃ] e [dʒ] podem ser distintas entre as línguas. No português brasileiro, o "t" antes de [i], em algumas regiões do Brasil é pronunciado como [tʃ], como em "tio" [ˈtʃiw], em que a consoante é produzida

como uma africada. Isso ocorre também quando há uma palavra com a sequência “te”, pois no português brasileiro há a tendência de elevação da vogal média em posição átona. No caso da palavra “leste”, por exemplo, a vogal /e/ é produzida como [i], o que é comum em muitas regiões do país. Ocorrem, portanto, dois fenômenos: primeiramente a elevação da vogal – a vogal /e/ se se transforma em [i], e, posteriormente, a palatalização – em que a consoante /t/ seguida de [i] tende a se palatalizar, mudando para [tʃ], ou se manter como oclusiva, o que pode ser considerado uma variação regional na pronúncia. Esse fenômeno é comum em várias regiões do Brasil e não se limita à palavra "leste" [lɛstʃi]; pode ocorrer também em palavras funcionais, onde "te" [te] se torna "ti" [tʃi], como em "te amo" [tʃiˈamu] (Brisolara, 2008).

No caso do segundo som, [dʒ], pode ser representado na escrita de uma palavra por “j”, como em “joia” [ˈʒɔja], por “g” antes de “e” ou “i”, como em “gente” [ˈʒẽtʃi] ou “girafa” [ʒiˈrafa], por “d” antes de “i”, em diversas regiões do Brasil como em “dia” [ˈdʒia] – em diversas cidades do Rio Grande do Sul, inclusive na capital, e em outras regiões, como Rio de Janeiro, ou São Paulo onde há palatalização do “d”.

O principal problema relacionado a tal grupo de sons consonantais é o fato que de no português, tanto a troca de [d] para [dʒ] quanto a troca de [t] para [tʃ] constitui um alofone, ou seja, representa duas maneiras diferentes de pronunciar o mesmo fonema, sem comprometer o significado da palavra proferida, como nos exemplos anteriores. Diferentemente do português, tais trocas implicam mudança de significado na língua inglesa. Dessa forma, os sons das consoantes africadas configuram fonemas. Alguns exemplos de pares mínimos são: *cat* [kæt] e *catch* [kætʃ]; *tin* [tɪn] e *chin* [tʃɪn]; *day* [deɪ] e *j* [dʒeɪ]; *deep* [diːp] e *jeep* [dʒiːp].

Embora as duas consoantes africadas sejam sons familiares para grande parte dos falantes do português brasileiro, novamente por se tratar de uma forma distinta pela qual esses sons são representados na escrita, e também por na L1 ser alofone, constituem uma barreira em certa medida para os aprendizes brasileiros. É preciso que o aluno crie uma nova relação grafo-fonética para as africadas, além de entender que a troca da plosiva por uma africada, que é muito recorrente no português brasileiro, não deve ser realizada, já que acarreta mudança do significado pretendido.

Quadro 5: Consoantes laterais no inglês: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral

ortografia	som do inglês	aprendiz brasileiro	exemplos inglês americano x aprendiz brasileiro
l	[l]	[l]	last: ['læst] = [bə'liv] =
l	[ɬ]	[u]; [l]	old: ['oʊɬd] x [oud] well: ['wɛɬ] x ['wɛu]
r	[ɻ]	[h]	right: [ɻaɪt] x [hɪgt]

Legenda: O símbolo = faz referência a que a consoante é produzida sem dificuldades pelo aprendiz brasileiro, enquanto x indica a diferença da produção em inglês e do aprendiz não nativo.

Fonte: A autora

No inglês, o fonema /l/, Light L, pode aparecer tanto no início quanto no meio das palavras, mas no final de palavras, ou de sílaba, geralmente é pronunciado como [ɬ], "Dark L" ou "L velarizado". O som [ɬ] é caracterizado por uma maior aproximação da parte posterior da língua ao céu da boca, comparado ao [l] claro. O chamado “Light L” não apresenta dificuldade para os aprendizes brasileiros, já que, em termos de posição na palavra e por também ser representado pela letra “l”, se encaixa no mesmo contexto que os brasileiros encontram este mesmo fonema na L1.

O “Dark L”, por outro lado, não é um som existente para a maioria dos falantes de português brasileiro, salvo exceções como é o caso das cidades do noroeste gaúcho, de colonização alemã, como Santa Rosa e demais cidades da região das Missões, que conservam o dialeto trazido pelos imigrantes e esse dialeto influencia na variedade de sotaque e entonação, e até na inserção de palavras do dialeto no português que ali falam, e que permite que os falantes desta área pronunciem o um [ɬ], o que se assemelha ao “Dark L”. Para o brasileiro que vive nas capitais, ou cidades do litoral, por exemplo, que não possuem essa forma variante [ɬ] na sua língua, a tendência é que ele acabe sendo dito como uma vogal. Quando um falante de

português brasileiro pronuncia um "l" final como um som [w], o fenômeno fonológico que ocorre é conhecido como "vocalização". Segundo Battisti e Moras (2016):

> Vocalização é o processo fonológico pelo qual uma consoante é transformada em vogal ou semivogal quando ocupa certas posições da sílaba ou da palavra. A motivação do processo é em geral prosódica, como ocorre no português brasileiro com a consoante lateral /l/ em coda silábica (ou posição pós-vocálica), esteja a sílaba no interior ou em final de vocábulo: falta~fa[w]ta, futebol~futebo[w], móvel~móve[w], almoço~a[w]moço.

Esse fenômeno refere-se à transformação do som [l] em um som vocálico na posição final de palavras, como em ‘Brasil’ [bɾaˈziw] em vez de [bɾaˈzil] ou em ‘fácil’ [ˈfa.siw] em vez de [ˈfa.sil]. Ou seja, em geral, os brasileiros pronunciam o ‘l’ em posição inicial de sílaba como um Light L e transformam qualquer “l” em posição final de sílaba em vogal.

Já o ‘r’, quando aparece em qualquer palavra e em qualquer posição na variedade do inglês americano, é sempre pronunciado. Alguns exemplos são: red [ɹɛd]; right [ɹaɪt]; car [kɑɹ] far [fɑɻ]; bird [bɜːrd]. O ‘r’ americano em geral é retroflexo, e essa é uma tendência de substituição dos alunos, principalmente gaúchos ao falarem inglês, como em [kɑr] ao invés de [kɑɹ] ou [bɜːrd] ao invés de [bɜːɹd. No inglês americano, existe um fenômeno comum, conhecido como *flapping*, onde o /t/ entre vogais é frequentemente realizado como uma consoante rápida semelhante ao [ɾ], como em *butter* [ˈbʌɾər] e *city* [ˈsɪɾi] (Wells, 2008).

Já, quando no inglês britânico, é omitido em certas posições: no final de sílaba ou palavra – *car* [kɑː], *mother* [ˈmʌðə], e *star* [stɑː], ou quando precede uma consoante – *hard* [hɑːd] e *farm* [fɑːm].

As vogais, por sua vez, apresentam um padrão de classificação diferente das consoantes. Enquanto um som de consoante não pode estar "no meio do caminho" entre duas categorias, as vogais formam um contínuo, permitindo transições suaves entre diferentes tipos. Segundo Ladefoged e Johnson (2011), é possível produzir uma vogal intermediária entre uma vogal alta e uma vogal média. Os autores sugerem um exercício para entender esse conceito, onde se passa gradualmente do som [œ],

como em *had*, para [i] como em *he*, passando por sons intermediários como [ɛ], como em *head* e [ei], como em *hay*.

No inglês, nem toda a vogal presente em uma palavra é pronunciada. Além disso, há uma grande variação no que tange as possibilidades de som a partir da representação gráfica de uma mesma vogal, e até desta mesma vogal inserida em uma mesma sequência de letras. Um exemplo dessa variação são os pares ou grupos de palavras a seguir, que possuem uma mesma vogal inserida numa mesma sequência de letras, porém apresentam pronúncias distintas: *t**a**ble* [ˈteɪbl] (mesa) e *comfort**a**ble* [ˈkʌmftəbl] (confortável); **a**pple [ˈæpl] (maçã) e *m**a**ple* [ˈmeɪpl] (bordo); **ou**ght [ˈɔːt tə] (dever), th**ou**ght [θɔːt] (pensamento), th**ou**gh [ðəʊ] (no entanto); c**ou**gh [kɔːf] (tosse), d**ou**gh [dəʊ] (massa); bl**ow** [bləʊ] (soprar), l**ow** [ləʊ] (baixo), **ow** [aʊ] (interjeição 'ai'); **ow**l [aʊl] (coruja), b**ow**l [bəʊl] (tijela). Os exemplos citados mostram quão confusa e complexa é a aquisição dos sons das vogais da língua inglesa na perspectiva de um brasileiro, ou até de falantes provenientes de outros países, na aprendizagem do inglês como L2, já que ao tentar estabelecer um padrão sequencial para lembrar do som que aprendeu e identificá-lo numa próxima palavra, é possível que o aprendiz cometa uma troca de som vocálico por outro em função das relações de opacidades já mencionadas nesta dissertação. Em comparação, a língua portuguesa não apresenta tantas possibilidades de sons para uma mesma vogal e quando apresenta, a vogal pode vir ou não marcada por um sinal gráfico (como nos exemplos: massa e maçã, ou sede – substantivo - e cede - verbo), ou apresenta menor variação ainda para uma mesma sequência de letras inserida em palavras distintas. A letra "y", por exemplo, pode ter quatro possíveis pronúncias em inglês. Vejamos alguns exemplos de Zimmer, Silveira e Alves (2009): [i]: *study, any, body*; [aɪ]: *cry, my, why*; [j]: *yes, year, you*; [ɪ]: *symbol, myth, system*.

A variação na duração da vogal, que ocorre em inglês, ou seja, há vogais curtas e longas, como na comparação entre as palavras *ship* (/ɪ/) e *sheep* (/iː/), não constitui diferenças semânticas no português e, portanto, não configuram fonemas, apenas demonstram ênfase, animação ou algum outro sentimento do falante ao expressar-se. Por esse fato, o brasileiro tem uma dificuldade maior para perceber, no sentido de notar que são sons distintos os seguintes pares de fonemas do inglês: /i/ e /ɪ/ (sheep

[ʃiːp] e ship [ʃɪp]); /uː/ e /ʊ/ (food [fuːd] e foot [fʊt]); /æ/ e /ɑː/ (cat [kæt] e cart [kɑːt]); ou entre /æ/ e /ɛ/ (bed [bɛd] e bad [bæd]).

Zimmer, Silveira e Alves (2009), no capítulo 7: *Getting The Vowels Right,* apresentam as vogais agrupadas em cinco grupos para diferenciá-las contrastando-as dentro de cada grupo. O primeiro grupo dá conta da diferença entre os sons de "i" longo /i/ e "i" curto /ɪ/. Como já foi indicado acima, as vogais longas e curtas não constituem fonema no português, logo, no livro a explicação começa por fazer um comparativo com essas duas línguas, dizendo que a vogal [i] é pronunciada de maneira muito semelhante à pronúncia de quando falamos a palavra "vi", no português brasileiro. Enquanto [ɪ] é pronunciado de forma semelhante quando dizemos "vê".

Quadro 6: Os sons vocálicos [i] e [ɪ] do inglês: comparação de pares mínimos

[i]	[ɪ]
beat	bit
seat	sit
eat	it
beach	bitch
reach	rich
feet	fit
leave	live
sheep	ship
feel	fill
scene	sin

Fonte: Zimmer, Silveira e Alves (2009) - adaptado

Quanto à grafia que pode representar os fonemas, os autores apontam as seguintes letras ou sequências ortográficas para o som de "i" longo [i]: "e", como em *he*; "ee", como em *see*; "e...(e)", como em *these*; "ea", como em *sea*; "ei", como em *receive*; "ie", como em *believe*; "eo", como em *people*; "i", como em *magazine*; "y", como em *happy*. E, para o "i" curto [ɪ]: "i", como em *it*; "i...(e)", como em *live*; "y" como em *system*; "e", como em *English*; "ui", como em *build*; "o", como em *women*; "u", como em *busy* (Zimmer; Silveira; Alves, 2009).

O segundo par de fonemas analisados pelos autores é o /æ/ e o /ɛ/. A comparação feita nessa parte é de que o fonema /ɛ/ é similar ao que produzimos ao falar a palavra “né”, enquanto o /æ/, seria quase o mesmo que o primeiro, porém, com o abaixamento da mandíbula. Os exemplos trazidos são:

Quadro 7: Os sons vocálicos [æ] e o [ɛ] do inglês: comparação de pares mínimos

[æ]	[ɛ]
bad	bed
sad	said
pat	pet
lad	let
land	lend
man	men
than	then
tan	ten
sat	set
mass	mess

Fonte: Zimmer, Silveira, Alves (2009) - adaptado

Embora a letra “a” possa ser lida de diferentes formas no inglês (make [eɪ], car [ɑ], care [ɛ], above [ə], all [ɔ]), apenas ela pode representar o som [æ]. O [ɛ] costuma ser representado por uma letra “e” (que também representa os sons do “i” curto e de “i” longo em outros casos) porém, além de *said* exposto no quadro, outras palavras como *care* e *again* possuem a letra “a” representando-o.

O terceiro grupo analisado é composto pelos sons vocálicos [ɑ] [ʌ] [ɛˠ]. Esses sons podem ser representados, cada um, por algumas letras ou sequências distintas, mas o fato de a letra “o” poder representar qualquer um desses sons numa palavra é mais uma comprovação de que a relação entre a grafia e os sons da língua inglesa é complexa tanto no que tange às consoantes, quanto às vogais. O quadro a seguir exemplifica algumas palavras compostas pela vogal “o” e que apontam para três sons distintos para a mesma representação gráfica: *not* [nɑːt], *money* [ˈmʌn.i], *word* [wɛˠd]:

Quadro 8: Os sons vocálicos [ɑ] [ʌ] [ɛʳ] do inglês:

[ɑ]	[ʌ]	[ɛr]
not	cut	shirt
always	country	were
bought	money	hurt
caught	blood	word
guard	does	heard

Fonte: Zimmer, Silveira, Alves (2009) – adaptado

Ainda conforme o Quadro 8, para o som [ɑ], tem-se com mais frequência, a letra “o” ou a letra “a” seguida de consoante, como em *not* [nɑːt] e *always* [ˈɑːlweɪz]. Já a representação do som [ɑ] com a sequência “ou”, “au”, ou “ua” não é tão frequente, como em *bought* [bɑːt], *caught* [kɑːt], *guard* [gɑːrd]. Para o som [ʌ], as formas mais comuns de grafia são “u”, “ou”, ou “o”, como em *cut* [kʌt], *country* [ˈkʌntri], *money* [ˈmʌni], porém também pode ser representado por “oo” e “oe” como formas menos frequentes. São exemplos: *blood* [blʌd] e *does* [dʌz]. Já o terceiro som [ɛʳ], é geralmente representado na escrita por “ir”, “er” ou “ur”, como em *shirt* [ʃɛʳt], *were* [wɛʳ] e *hurt* [hɛʳt], e, assim como os dois primeiros, também pode ser representado através de outras sequências menos comuns como “or” ou “ear” presente nas seguintes palavras: *word* [wɛʳd] e *heard* [hɛʳd].

O *schwa* [ə] é um dos sons mais frequentes no inglês e pode ser representado na escrita por vogais diferentes, e por ser um som tão essencial para o idioma em questão, ele é apresentado pelos autores de forma individual no item 4. Essa vogal é bastante curta e aparece nas sílabas átonas. No português, o *schwa* [ə] não é um som típico da língua, mas pode ocorrer em algumas palavras como um som reduzido ou pouco pronunciado, especialmente em contextos informais ou em alguns sotaques: é frequente nas palavras terminadas em “a”, como em [baˈnanə], [proˈblɛmə] ou em [piˈʒɐmə]. O uso do *schwa* em português é mais frequente em situações de fala rápida e informal, e pode variar bastante de acordo com o sotaque e o contexto.

Finalmente, o último grupo contrasta a diferença entre dois novos sons vocálicos: [ʊ] e [u] e um que já foi anteriormente apresentado: [ʌ] - já que todos eles podem ser representados na escrita por uma letra “u”.

Quadro 9: Os sons vocálicos [u] e [ʊ] do inglês: comparação de pares mínimos

[u]	[ʊ]
pool	put
food	book
group	good
do	sure
school	would
new	full
glue	push
juice	pull

Fonte: Zimmer, Silveira, Alves (2009) – adaptado

A diferença aqui é pequena para um brasileiro. Assim como a diferença entre um “i” longo /i/ e “i” curto /ɪ/, o “u” longo /u/ e o “u” curto /ʊ/ embora sendo sons distintos no inglês e constituindo fonemas, no português não são sons diferenciáveis, pois a troca de um pelo outro não acarreta mudança de significado. No caso do som [u], no português é comparável com quando pronunciamos a palavra “nú”, porém, de maneira um pouco mais longa. Já o som de [ʊ], em comparação com o anterior, tem duração mais curta e é executado com os lábios arredondados. No português, se tomarmos a palavra “muito” [ˈmũĩtu] como exemplo, o "u" final é pronunciado de maneira mais curta e menos tensa, se aproximando do som [ʊ], assim como a palavra “susto” [sustu], cujo "u" na primeira sílaba pode ser um pouco mais curto e relaxado em algumas variantes regionais, aproximando-se assim do som [ʊ].

Por fim, são apresentados, na sequência, os sons vocálicos do inglês (americano) com a comparação das variações possíveis que um aprendiz brasileiro poderia vir a fazer com base na influência da L1 e dela na leitura da grafia da L2:

Quadro 10: Vogais no inglês que remetem à [a], [e], [i]: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral

ortografia	som do inglês	aprendiz brasileiro	exemplos inglês americano x aprendiz brasileiro
a	[ɑ]	[ɑ]; [ə]; [a]	f**a**ther: ['fɑ:ðər] c**a**lm: ['kɑ:m] car ['kɑr]
a, e, i, o, u	[ə]	[ə]; ou qualquer outra vogal que represente o som na grafia	**a**bove: [ə'bʌv] tak**e**n: ['teɪkən] penc**i**l: ['pɛnsəl] x ['pɛnsɪl] mel**o**n: ['mɛlən] x ['mɛlon] foc**u**s: ['foʊkəs] x ['foʊkus]
i, y	[ai]	[ɪ]	**I**dea: [aɪ'di:ə] x [ɪ'di:ə] fl**y**: ['flaɪ] x ['flɪ]
ou, ow	[au]	[au]; [ow]	m**ou**se: ['maus] x ['mows] c**ow**: ['kau] x ['kow] b**ou**gh: ['bau] x ['bow]
a	[æ]	[a]	h**a**t ['hæt] x ['hat]
e, ea	[ɛ]	[ɛ]; [e]; [ɪ]; [ea]	b**e**d ['bɛd] x ['bɪd] x ['bed] h**ea**d ['hɛd] x ['head]
a, ai, ay, ey	[eɪ]	[eɪ]; [a]; [aɪ]	m**a**de ['meɪd] x ['made] p**ai**nt ['peɪnt] x ['paɪnt] s**a**y ['seɪ] x ['saɪ] pr**ey** ['preɪ] =
i, y, e	[ɪ]	[ɪ]; [i]; [e]	b**i**t ['bɪt] x ['bit] happ**y** ['hæpi] = **E**ngland ['ɪŋgləɪnd] x ['eŋgləɪnd/)
e, ee, ea, ie, i	[i]	[i]; [e]; [ea]; [ie]	b**e** ['bi] = n**ee**d ['ni:d] = s**ea**t ['si:t] x ['seat] pl**ie**ce ['pi:s] x ['pies] tax**i** ['tæksi] =

Legenda: O símbolo = faz referência a que a vogal é produzida sem dificuldades pelo aprendiz brasileiro, enquanto x indica a diferença da produção em inglês e do aprendiz não nativo.
Fonte: A autora

O som vocálico [ɑ], expresso na grafia pela letra “a”, não existe no português. Logo o aprendiz brasileiro tende a realizar uma pronúncia utilizando um dos dois sons possíveis para tal letra: [a], ou algo como um *schwa*, quando realiza de forma mais fraca. [a] é uma vogal aberta que é comum em português, enquanto [ɑ] é uma vogal mais aberta, típica de algumas palavras do inglês, como em *father*. Para um falante de português, a diferença entre esses sons pode ser sutil, já que não constitui fonema, percebendo talvez que [ɑ] soe "mais aberto" ou "mais profundo” em comparação com [a], ou nem sequer percebida. No entanto, como esse som não está disponível no sistema vocálico do português, é bastante provável que o aprendiz brasileiro pronuncie a letra “a” como um [a], levando-nos novamente à característica da transparência da língua portuguesa, contrastante com a opacidade da língua inglesa.

O *schwa* [ə] por sua vez, apresenta não um entrave para a pronúncia, mas uma dificuldade de ser lido como tal, já que ele pode vir através da representação de qualquer uma das vogais (a, e, i, o, u). Logo, o aprendiz trará para a oralidade a marca de cada vogal que o representa na escrita, sem poder decodificar o som pretendido. No caso da palavra ***a****bove* [əˈbʌv], na qual o *schwa* é representado pela letra “a”, o aprendiz brasileiro, pode pronunciar como o esperado para a pronúncia no inglês no que trata do som do *schwa*, ou pode ser que ele fique em dúvida quanto ao ‘a’ ser um [eɪ], que é o som da primeira letra do alfabeto dita em inglês e que também desempenha esse mesmo som em palavras como *baby* [ˈbeɪ.bi], ou *paint* [ˈpeɪnt].

Quanto ao [ai] e o [au], são fonemas do inglês que no português são entendidos como ditongos crescentes. Neste caso, compartilhamos no português esses dois sons do inglês, dessa forma a produção de ambos não pode ser um entrave para o aprendiz. A forma como ambos os sons são representados na grafia da língua inglesa, no entanto, são grandes barreiras, já que para [ai] temos “i” e “y”, e para [au], temos “ou” e “ow”. O entrave para a aquisição é mais uma vez por conta da oposição “opaco” e “transparente” que caracterizam as línguas inglesa e portuguesa nesta ordem.

Já o som [æ] é específico do inglês e não ocorre no sistema vocálico do português brasileiro. Se comparado a palavras da nossa L1, o som [æ] é um pouco

mais aberto do que o [ɛ], como em “pé” e mais fechado do que o [a], como em “pá”. A letra “a” é única que representa esse fonema em inglês, logo os brasileiros, baseados na escrita e no som disponível na sua L1, tendem a pronunciá-lo como [a] (ex.: hat [ˈhæt] x [ˈhat]). Ao escutar uma palavra com esse fonema, a tendência seria reproduzi-lo como [ɛ], já que é o som mais próximo do original (ex.: hat [ˈhæt] x [ˈhɛt]).

O [ɛ], fonema tanto no inglês, quanto no português, é um som familiar para o aprendiz brasileiro. Enquanto no português esse som pode ser ou não grifado com acento agudo (ex.: médico, terra), no inglês ele pode ser lido em “e” ou em “ea”. Mais uma vez, tem-se um som reconhecido para um brasileiro, porém difícil de ser distinguido através da ortografia. No inglês, a diferença entre [ɛ] e outras vogais, como [æ] ou [eɪ], pode mudar o significado das palavras, tornando-o um fonema crucial para a comunicação, como se nota nos grupos de palavras a seguir: *bet* [bɛt] (apostar) – *bat* [bæt] (morcego, taco) – bait [beɪt] (isca); bed [bɛd] (cama) – bad [bæd] (ruim) – bade [beɪd] – (ordenou).

O som [eɪ] constitui fonema em inglês, já que tem um papel fundamental na distinção de palavras e significados no idioma. Em português, há um som muito semelhante, com diferença apenas da semivogal que é um ditongo: [ei] (ex.: andei). Uma série de pares de letras podem representar o som [eɪ] no inglês. “a”, “ai”, “ay”, “ey” e mais uma vez as letras referentes ao fonema influenciarão diretamente na produção de palavras deste grupo para o aprendiz brasileiro.

Por fim, tem-se os sons de [ɪ] e [i], já apresentados no Quadro 6. A diferença entre os sons [ɪ] e [i] pode ser difícil de perceber, pois o português não distingue esses sons como o inglês faz. No português, existe apenas o som vocálico [i], sem uma versão curta como o [ɪ]. Além disso, no português esse som está diretamente relacionado à representação na escrita pela vogal “i” ou “e”. Inclusive a troca entre [ɪ], [i] e [eɪ], mais o [ai] é bastante recorrente por aprendizes brasileiros, já que os três sons são expressos por letras que se repetem com o “e”, o “i” ou o “y”.

Quadro 11: Vogais no inglês que remetem à [o], [u]: comparação com a pronúncia do aprendiz brasileiro por influência da língua materna na produção oral

ortografia	som do inglês	aprendiz brasileiro	exemplos inglês americano x aprendiz brasileiro
aw, au, o, ou	[ɔ]	[aw]; [o]; [ow]	s**aw** ['sɔ] x ['saw] c**au**ght ['kɔt] x ['kawt] l**o**ng ['lɔŋ] x ['loŋ] b**ou**ght ['bɔt] x ['bowt]
oi, oy	[ɔɪ]	[ɔɪ]; [oɪ]	b**oy** ['bɔɪ] = v**oi**ce ['vɔɪs] = v**oy**age ['v**ɔɪ**.ɪdʒ] x ['voɪ.ɪdʒ] expl**oi**ts ['ɛksplɔɪts] x ['ɛksploɪts]
o, oa, ow, oe	[ou]	[ou]; [oə]; [oɪ]	n**o** ['noʊ] x ['no] b**oa**t ['boʊt] x ['boət] kn**ow** ['noʊ] t**oe** ['toʊ] x toe ['toɪ]
u, oo	[ʊ]	[u]	p**u**t ['pʊt] x ['put] g**oo**d ['gʊd] x ['gud]
oo, u, ue, ew, ou	[u]	[u]; [ui]; [iw]; [ou]; [o]	f**oo**d ['fu:d] = r**u**de ['ru:d] = bl**ue** [blu:] x [blui] n**ew** [nu:] x [niw] s**ou**p [su:p] x [soup] m**o**ve [mu:v] x [mo:v]
u, o	[ʌ]	[u]; [ɔ]; [o]	c**u**p ['kʌp] x ['cup] l**o**ve ['lʌv] x ['lɔv] x ['lov]
er, ir, ur, ear	[ɜr]	[er]; [ir]; [ur]; [ear]	t**er**m ['tɜrm] x ['term] b**ir**d ['bɜrd] x ['bird] t**ur**n ['tɜrn] x ['turn] l**ear**n ['lɜrn] x ['learn]

Legenda: O símbolo = faz referência a que a vogal é produzida sem dificuldades pelo aprendiz brasileiro, enquanto x indica a diferença da produção em inglês e do aprendiz não nativo.

Fonte: A autora

O som vocálico [ɔ] pode ser representado no português brasileiro por “o” ou “ó”, (como em “nossa” ou em “nó”) porém, no inglês americano existe um número maior de possibilidades para representar tal fonema na grafia. São quatro: “aw”, “au”, “o” e “ou”. O aprendiz brasileiro, influenciado pela grafia, pode pronunciar como [aw], [o], ou [ow], causando mudanças na palavra original que podem prejudicar sua comunicação. Utilizando os exemplos do Quadro 11, ao trocar *saw* [sɔ] (verbo “ver” no passado) para [saw], é possível que um falante de inglês como L1 relacione primeiramente à palavra *sour* [saʊər] (azedo); *caught* [kɔt] (verbo “pegar” no passado) para [kot], pode ser entendido como a *coat* [koʊt] (casaco); *long* [lɔŋ] (longo) para [loŋ], poderia se assemelhar a *loan* [loʊn] (empréstimo).

Existem algumas palavras que contém o som [ɔɪ], que são amplamente conhecidas pelos brasileiros. Um exemplo é a palavra *boy*, que significa “menino”, mas que no Brasil ganhou sinônimo de “namorado” ou o rapaz com quem alguém está saindo, usado como gíria por alguns grupos sociais. No caso da palavra boy, pronunciamos como o esperado no inglês: [bɔɪ]. Inclusive, *boy* ainda virou uma gíria equivalente a “mano”, “cara”, ou “meu” para se referir a rapazes ou moças no estado brasileiro do Rio Grande do Norte. Esse também é o caso da palavra *voice*, que começou a ser amplamente conhecida por conta do programa de televisão “The Voice Brasil”. Nesses casos já conhecidos pelo brasileiro, a tendência é que não ocorra alteração no som vocálico produzido pelo aprendiz brasileiro. Outros casos porém, como *voyage* [ˈvɔɪ.ɪdʒ] (viagem) e *exploits* [ˈɛksplɔɪts] (façanhas), serão certamente pronunciados transpondo a vogal mais fechada da escrita, alterando-as para [ˈvoɪ.ɪdʒ] e [ˈɛksploɪts].

O som [ou], por sua vez, tem o mesmo som da letra “o” no alfabeto americano. A letra que indica esse som pode ser essa mesma vogal ou ainda outras três sequências de letras que indicam esse som são: “ao”, “ow” e “oe”. A única das representações que é transparente para um brasileiro é a “ow” logo, nos exemplos *boat* e *toe*, o aprendiz tende a pronunciar as vogais que aparecem na escrita performando [ˈboət] ao invés do original [ˈboʊt] e [ˈtoɪ], ao invés de [ˈtoʊ].

Os sons vocálicos [ʊ] e [u] ambos podem ser representados pela vogal “u” e a diferença entre eles é que o primeiro é um som de “u” mais curto e pontual, e que não existe no português, enquanto o segundo, mais alongado, como a vogal do português

brasileiro. O som [ʊ] é um "u" curto e mais relaxado, não é encontrado no português, onde o "u" é sempre pronunciado de forma completa e arredondada, como em "luz" [lus]. Assim como o par [ɪ] e [i], (o primeiro curto e o segundo, longo), o par [ʊ] e [u] também se diferencia como fonema na língua inglesa, pois altera o significado da palavra ao variar de um para o outro. Por esse mesmo motivo, [ʊ] e [u] é um par muito difícil para que o aprendiz brasileiro observe distinção: como não há parâmetro na sua L1 que indique que sejam sons distintos, o brasileiro escuta e não distingue o som, entendendo ambos como [u]. São exemplos de trocas que resultam em pares mínimos: *pull* [pʊl] (empurrar) x *pool* [puːl] (piscina) e *full* [fʊl] (cheio) vs. *fool* [fuːl] (bobo). Além das palavras escritas com a vogal “u” poderem resultar na troca entre [ʊ] e [u], o u curto [ʊ] pode ser representado ainda por “oo” como em *good* enquanto o u longo, constituindo assim mais uma representação gráfica igual entre os fonemas, já que o “o” duplo também é usado na grafia de palavras com som [u], como em *food*. Ainda, para a representação do u longo [u], podem aparecer outras grafias (além de “u” e “oo”): “ue” como em *blue* [bluː], que pode variar para [blui] na produção oral do brasileiro; “ew”, como em *new* [nuː], também podendo variar para [niw]; e “ou” *soup* [suːp], variando para [soup], ou “o”, como em move [muːv], variando para [moːv], de modo a levar as vogais “extras” da escrita para a fala.

Ainda a vogal “u”, pode desempenhar o som [ʌ] nas palavras do inglês. O som [ʌ] pode ser representado na escrita pela vogal “u” ou pela vogal “o”. Logo, as duas vogais da escrita podem representar sons na variação desempenhada por brasileiros como nos exemplos: *cup* [ˈkʌp] (xícara) x [ˈcup] e *love* [ˈlʌv] (amor) x [ˈlɔv] x [ˈlov]. No português brasileiro tem-se o som [ɐ̃] – uma vogal nasalizada e centralizada – que soa próximo, mas não é exatamente o mesmo que [ʌ]. Palavras como “rã”, “sã” e “anã” apresentam esse som de [ɐ̃]. Essa vogal nasalizada pode ser representada por um “ã”, mas não sempre. Alguns nomes próprios como “Ana", "Anita", "Ramiro", e "André" são geralmente pronunciados com essa mesma vogal, por sofrerem o processo de nasalização das consoantes “m” ou “n” presentes na sequência da vogal[10].

[10] Cabe salientar que palavras como “Anita” e “Ramiro” podem ou não ter a vogal “a” nasalizada, a depender da varidade dialetal do português.

O último som vocálico, [ɜr], pode ser representado na escrita por quatro diferentes sequências, todas terminas pela consoante “r”. São elas: “er”, “ir”, “ur” e “ear”. Mais uma vez, as marcas da grafia influenciarão o aprendiz brasileiro a pronunciar as palavras que contêm essas sequências destacadas de forma a trazer a grafia para a fala, performando [er]; [ir]; [ur]; [ear] em relação às formas escrita, nesta ordem. Assim, palavras como *term* [ˈtɜrm], *bird* [ˈbɜrd] (pássaro), *turn* [ˈtɜrn], *learn* [ˈlɜrn] (aprender), dessa forma, são alteradas para [ˈterm], [ˈbird], [ˈturn] e [ˈlearn], respectivamente.

Além da questão da opacidade do inglês em oposição à transparência do português, tem-se o fato de que o inglês, por ser uma língua global, produziu uma série de termos que adotamos no português brasileiro e os utilizamos diariamente. Esses estrangeirismos provenientes da língua inglesa já estão consolidados, são aceitos, reconhecidos e utilizados entre os falantes brasileiros, porém, claramente identificáveis como termos estrangeiros, do inglês. O fato de utilizarmos tais termos no dia a dia, vivendo no Brasil, pode causar a falsa impressão de que sabemos como pronunciá-los e levar o aprendiz a achar que está pronunciando tal termo de forma correta, pois, em contexto local, no país, entre amigos, família, ou até mesmo no trabalho, enfim, no seu contexto comunicativo, é assim que todos falam e se compreendem. Em minhas aulas online, a pergunta de uma aluna que está no nível B1 ilustra significativamente esta constatação: durante a aula na qual falávamos sobre hábitos alimentares e saúde, ao falarmos de frutas e legumes, a aluna me questionou do motivo para termos pronúncias distintas para a fruta *apple* [ˈæp.əl] (que significa ‘maçã’ em português) e a marca Apple [ˈeipow] de mesmo nome. Na verdade, ambas são pronunciadas da mesma forma [ˈæp.əl], pois, a final, são a mesma palavra. Esse é um exemplo claro da influência de como palavras estrangeiras podem ser pronunciadas de maneira distinta do original, aceitas e entendidas nessa nova variação por um grande grupo de falantes que a utilizam de forma a causar confusão quanto à pronúncia. A aluna havia escutado repetidas vezes e ditas por pessoas distintas a maneira errada que a introjetou como sendo certa.

Anos atrás, quando era recém-formada em Letras passei por uma situação cômica envolvendo a mesma palavra *apple*. Estava almoçando com a minha família em um restaurante na cidade de Canela, e ao fazer o pedido da sobremesa, que por

coincidência tinha um nome em inglês no cardápio – *apple passion* – recebi um sorriso e uma correção da garçonete, que replicou "[ˈeipow]", saindo com o pedido. Ambos os exemplos demonstram como formas abrasileiradas do inglês, sejam estrangeirismos, sejam marcas, estão já solidificadas na memória auditiva de muitos brasileiros.

Atualmente, com a enxurrada de novos termos advindos do contexto de trabalho online, reuniões e todas as atividades corporativas que têm sido feitas no ambiente online, para, em grande parte dos casos, atividades que já temos denominações em português, tem-se diversos exemplos do uso de estrangeirismos da língua inglesa falados de maneira específica e diretamente relacionada às influências do português brasileiro ao relacionar grafia e oralidade: *call* [kɔːl] x [kaw] – essa mudança acarreta, inclusive, mudança de significado, já que quando o brasileiro adiciona elementos da L1 na pronúncia, o resultado é mais próximo da palavra *cow* [kaʊ], que significa "vaca", do que da pretendida, que significa "chamada", ou "ligação". Um outro exemplo é meeting [miː.tɪŋ], que é frequentemente dita como [ˈmɪ.tʃɪŋ], por brasileiros – neste caso, um americano poderia facilmente entender algo como matching [ˈmætʃɪŋ], que significa "combinar" ou "encaixar".

Essas substituições podem levar a mal-entendidos, especialmente em situações de comunicação oral, onde a pronúncia é crucial para a compreensão. Um falante nativo de inglês pode não reconhecer a intenção do falante brasileiro e, assim, a comunicação pode falhar. Para minimizar essas confusões, é importante que os aprendizes brasileiros se familiarizem com a fonética do inglês e pratiquem a produção dos sons que não existem em português bem como estabeleçam uma relação entre escrita e som.

3. METODOLOGIA

A proposta deste trabalho foi investigar materiais utilizados no ensino do inglês para fins específicos no ambiente virtual, no que diz respeito ao componente oral e ao tratamento da pronúncia, bem como elaborar unidades didáticas de ensino de inglês para fins específicos a partir desses materiais disponibilizados no ambiente virtual e apresentados e analisados nesta seção. Os conteúdos dos sites presentes a seguir foram analisados no que tange o tratamento da oralidade, em especial, de algumas questões de pronúncia que são difíceis para brasileiros, considerando as diferenças grafo-fonêmicas dessas línguas e as questões de transparência e opacidade entre o sistema gráfico e os sons de tais idiomas. Para tanto, realizamos uma busca na internet por cursos ou materiais disponibilizados de forma gratuita a brasileiros, os quais contemplassem o tema 'viagem', a oralidade, e a pronúncia. Para tal pesquisa, usamos os seguintes termos: "inglês", "inglês online" e "inglês para viagem."

Assim, o presente trabalho, é uma pesquisa exploratória que culmina em uma pesquisa de diagnóstico. Exploratória, pois o inicial busca compreender um fenômeno ainda pouco estudado e fornecer insights para estudos futuros, levantando informações sobre o conteúdo disponível no ambiente online. E diagnóstico, pois seguindo-se Moita Lopes (1996), é usada um tipo de pesquisa na Linguística Aplicada para compreender o contexto, identificar necessidades e mapear práticas de linguagem antes de propor intervenções. Essa abordagem busca respeitar a complexidade do cenário investigado, evitando generalizações e promovendo soluções mais eficazes. No ensino de línguas, pode incluir instrumentos como entrevistas e análises para entender dificuldades e experiências dos alunos, alinhando-se à visão crítica do autor, que valoriza o papel ativo dos sujeitos e contextos no aprendizado.

Após essas pesquisas encontramos os materiais apresentados nas seções a seguir (parte das ferramentas ou sites[11] já eram conhecidas e utilizadas pela pesquisadora, nas suas aulas):

3.1. VOA (*Voice of America) Learning English*

O site **VOA (*Voice of America*) *Learning English***[12] oferece uma variedade de conteúdos voltados para aprendizes de inglês de todos os níveis, incluindo iniciantes, intermediários e avançados. Ele disponibiliza materiais de leitura, gramática, vocabulário, e vídeos com foco em compreensão auditiva (*listening*) e prática de fala. As seções incluem histórias, notícias simplificadas, programas de gramática, e temas culturais dos EUA. Além disso, há vídeos instrutivos sobre pronúncia. Os conteúdos disponíveis no site estão divididos em níveis: *Beginning Level*, *Intermediate Level* e *Advanced Level*. Dentro do primeiro nível, estão disponíveis três possibilidades de cursos de inglês – *Let's Learn English with Ana!*[13], *Let's Learn English – Level 1* [14]e *Let's Learn English – Level 2*[15]*.* Os níves 1 e 2 estão disponíveis apenas em inglês, mas o primeiro deles, dedicado ao ensino de inglês

[11] Os sites aqui expostos podem ser acessados tanto por celular quanto por notebook, mas, considerando o conforto e a melhor visualização, a utilização em desktop é recomendada.

[12] https://learningenglish.voanews.com/ "A Voice of America (em português, conhecida como Voz da América) ou VOA é o serviço oficial de radiodifusão internacional financiado pelo Governo Federal dos Estados Unidos e autorizado a operar exclusivamente fora de território americano. É retransmitida em mais de 44 idiomas (via rádio) e 24 idiomas (via televisão) por várias estações ao redor do mundo e está sob supervisão do International Broadcasting Bureau, uma instituição vinculada ao Presidente dos Estados Unidos e que teoricamente garantiria a isenção da VOA perante a política externa norte-americana." - Wikipedia

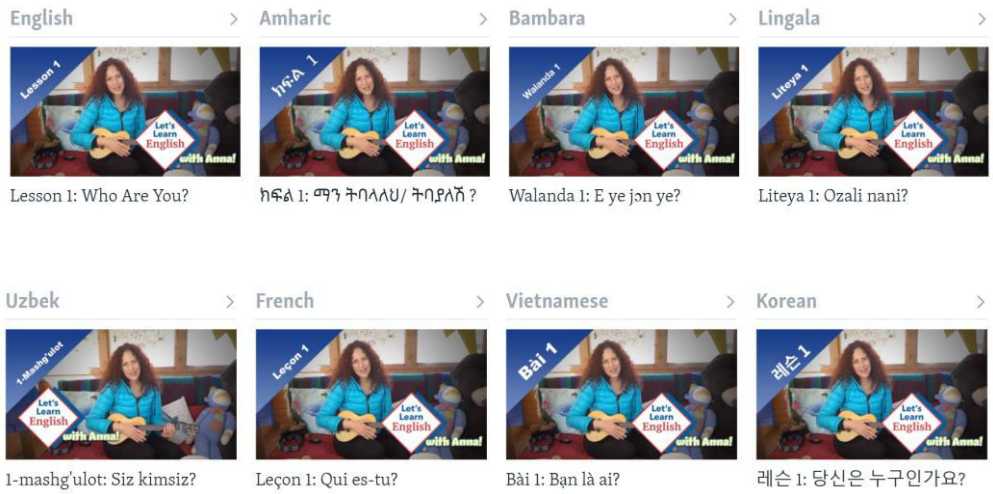
[13] "Let's Learn English with Ana! é um novo curso para ensinar inglês americano a crianças de 8 a 12 anos por meio de perguntas e respostas e de vivências divertidas em inglês e outros idiomas. A série começa com o básico e avança gradualmente para fortalecer a confiança na compreensão auditiva, fala, leitura e escrita. Os alunos podem ouvir instruções em outros idiomas e em inglês para praticar a pronúncia, revisar gramática e vocabulário ou simplesmente aproveitar as aulas de inglês que são divertidas e interessantes. Embora o programa seja voltado para jovens aprendizes de inglês, o conteúdo é envolvente para que toda a família assista junta. A série de 40 episódios também incluirá fichas de atividades imprimíveis para os alunos e planos de aula para instrutores, pais e cuidadores". (tradução da autora).

[14] "Let's Learn English – Level 1 é um novo curso para aprendizes de inglês. Professores certificados de inglês americano projetaram o curso para iniciantes. O curso tem duração de 52 semanas. A cada semana, haverá uma nova lição com vídeo mostrando a vida de jovens americanos. A lição inclui instruções de fala, vocabulário e escrita. Também há fichas de atividades imprimíveis, avaliações e planos de aula para alunos individuais e professores de inglês. Encorajamos você a seguir as lições semanais e compartilhar seu progresso conosco por meio de comentários e e-mail." (tradução da autora).

[15] "Let's Learn English – Level 2 Nível 2 é um novo curso para aprendizes de inglês. Professores certificados de inglês americano projetaram o curso para alunos de nível intermediário. A cada semana, haverá uma nova lição com um vídeo mostrando a vida de jovens americanos. A lição inclui instruções de fala, vocabulário e escrita." (tradução da autora).

para crianças, além de estar disponível em inglês, também está em outros idiomas: aramaico (língua semítica, de alfabeto próprio e idioma oficial da Etiópia), bambara (língua majoritariamente falada no Mali e que pertence ao grupo linguístico Mandê), Lingala (é uma língua bantu amplamente falada na República Democrática do Congo e na República do Congo), uzbeque, francês, vietnamita e coreano:

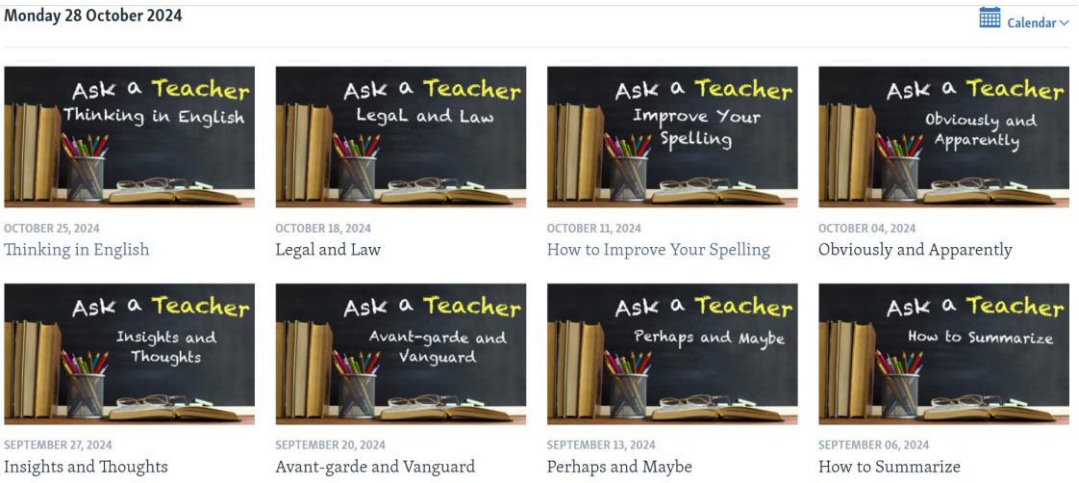
Figura 1: Idiomas disponíveis no curso *Let's Learn English with Ana!*



Fonte: https://learningenglish.voanews.com/p/8326.html

Ainda dentro do *Beginning Level,* estão disponíveis para quem acessa a página outras quatro seções de conteúdos: *Ask a Teacher*, *How to Pronounce*, *News Words* e *The Day in Photos*. No primeiro deles, o visitante pode escolher entre apenas escutar o episódio, como num podcast, ou ter o apoio da transcrição do texto na página. Nesta seção, o professor de inglês Andrew Smith responde perguntas enviadas por aprendizes de inglês. O áudio e o texto sempre começam pela dúvida do aprendiz e logo segue para a resposta do professor. Os áudios dessa seção têm duração de cerca de cinco minutos e são desempenhados de forma calma e mais pausada e lenta do que seria um ritmo de fala natural, sendo assim interessante para o nível de inglês que se propõe a atender. Tanto o áudio, quanto o texto escrito são totalmente em inglês e disponíveis apenas neste idioma. Ao final de cada artigo, há ainda um glossário com as palavras-chave utilizadas pelo professor. Aqui, alguns dos últimos artigos postados:

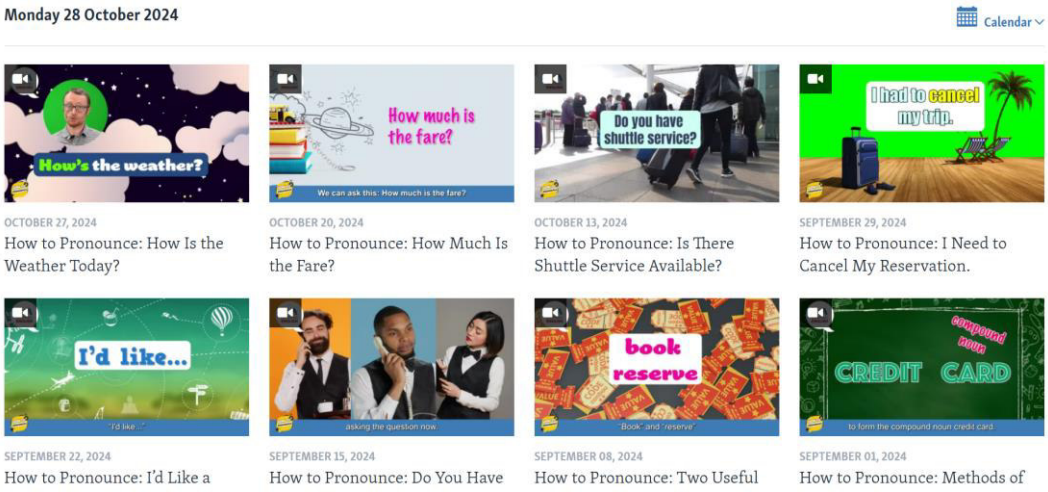
Figura 2: Exemplos de entradas de artigos do *Ask a Teacher*



Fonte: https://learningenglish.voanews.com/z/5535

Dentro da série de conteúdos *How to Pronounce*, o visitante encontra um compilado de inúmeros episódios com o professor John Russell ensinando pronúncia a aprendizes de inglês americano. Os vídeos desta seção são concisos, com cerca de dois minutos de duração, porém com uma abordagem que traz o aluno para o contexto no qual tal palavra pode ser necessária e dentro de frases específicas no contexto referido. Além disso, é interessante ressaltar que boa parte dos conteúdos desta seção abordam palavras utilizadas em contexto de viagem:

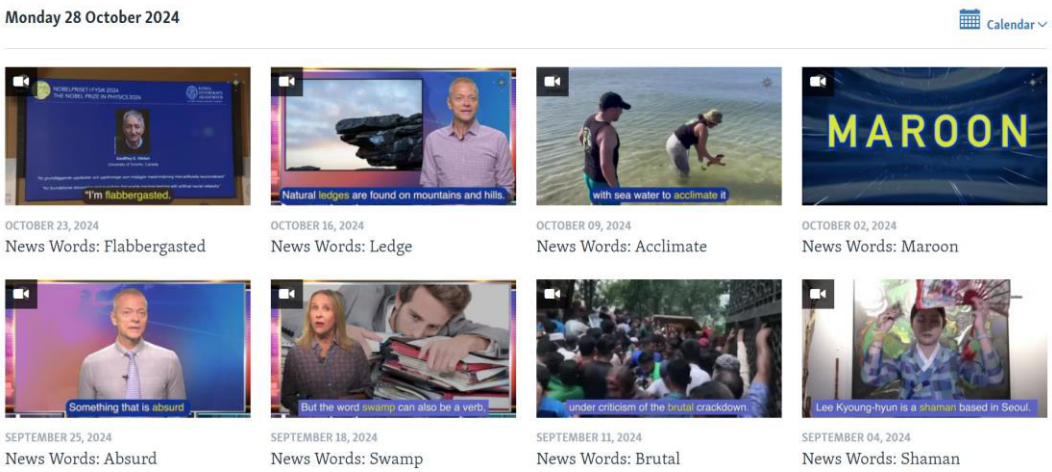
Figura 3: Exemplos de entradas de vídeos do *How to Pronounce*



Fonte: https://learningenglish.voanews.com/z/6042

Já a série *News Words* disponibiliza vídeos curtos com aproximadamente um minuto de duração, explicando uma palavra ou termo em notícias atuais. Primeiramente, o apresentador faz uma breve apresentação da notícia em formato de telejornal e, no meio dessa apresentação, comenta alguma palavra específica da reportagem, trazendo sua definição, e a reutilizando em uma outra frase. Abaixo, algumas das palavras trazidas nos últimos vídeos publicados na página até o momento:

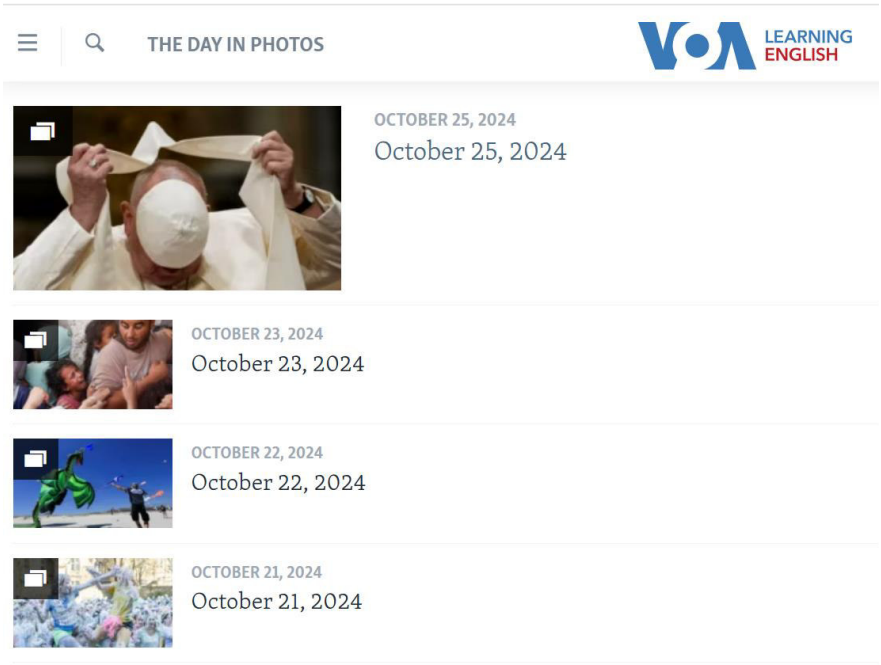
Figura 4: Exemplos de entradas de vídeos do *News Words*



Fonte: https://learningenglish.voanews.com/z/3620

Por fim, a última série disponível no site, dentro do nível básico é *The Day in Photos*, que disponibiliza fotos jornalísticas seguidas de uma legenda em inglês, mostrando fatos curiosos e informativos, bem como se encontra num jornal. Dentro de cada dia há um compilado de oito fotos seguidas de suas legendas retratando os acontecimentos. Abaixo, os conjuntos de fotografias disponíveis dentro de cada dia nos últimos dias do mês de outubro:

Figura 5: Exemplos de entradas de fotografias do *The Day in Photos*



Fonte: https://learningenglish.voanews.com/z/1032

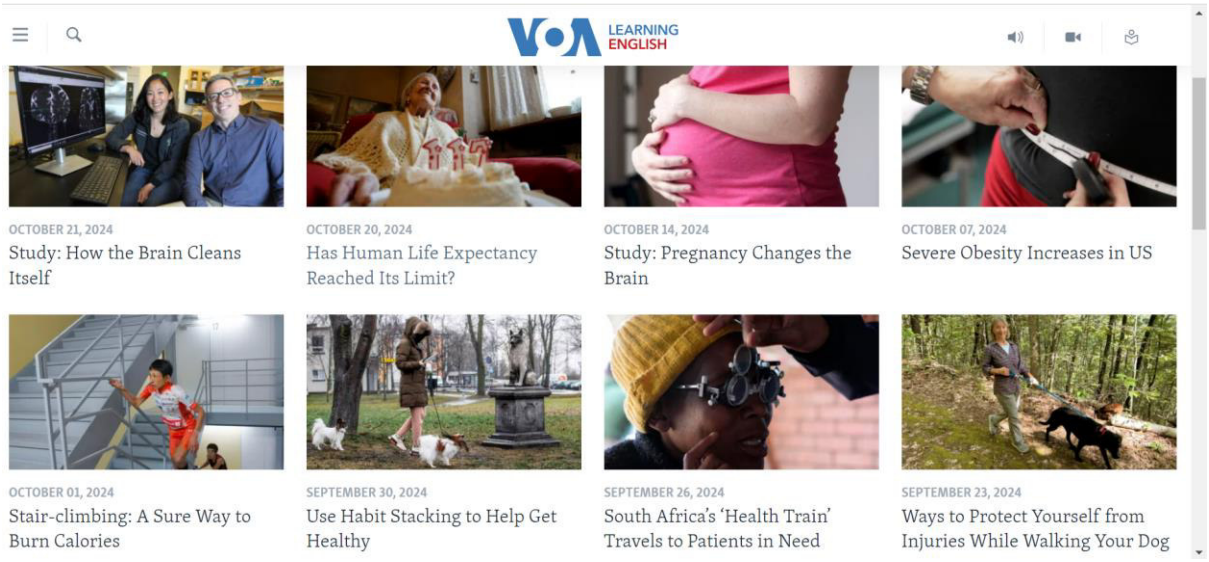
Já no *Intermediate Level*, está disponível uma parte do site que funciona como um jornal online com notícias atuais, como qualquer outro jornal, recebendo atualizações diárias com novos artigos sobre notícias dos Estados Unidos e do mundo. Dentro desse jornal desenvolvido especificamente para o aprendiz de inglês de nível intermediário, existem cinco seções de assuntos: *Health & Lifestyle*[16], *Science & Technology*[17], *Arts & Culture*[18], *As It Is*[19], e *Teach us About Ukraine*[20]. O que torna esse conteúdo tão diferente dos demais jornais é o fato de que as notícias são escritas pensando no público de aprendizes de inglês com L2. Assim, junto de cada artigo publicado no site, tem um áudio da leitura oral do artigo com o qual o aluno pode seguir a leitura enquanto o escuta ou até mesmo, a partir das ferramentas

[16] Seção para aprender inglês enquanto lê e ouve notícias e reportagens sobre saúde, temas médicos e de estilo de vida.
[17] Seção para aprender inglês enquanto lê sobre novos avanços em ciência, exploração espacial, meio ambiente e tecnologia.
[18] Seção semanal sobre música, cultura pop, sociedade e vida.
[19] Seção que traz uma análise diária de questões nas notícias dos Estados Unidos e do mundo.
[20] "Teach Us about Ukraine é uma seção especial de ensaios e lições de professores de inglês na Ucrânia. A série, que aborda a vida, cultura e história ucranianas, é um recurso valioso para estudantes ucranianos e para aqueles que desejam aprender mais sobre a Ucrânia." (tradução da autora).

que o site fornece, pode desdobrar um único artigo em mais atividades, como por exemplo: fazer a leitura, observar e marcar as palavras que ele não tem conhecimento, ou que percebe dificuldade em relação à pronúncia e, por fim, voltar pontualmente às palavras destacadas junto da narração do áudio e fazer pausas para repetir a pronúncia. No entanto, o site não oferece conteúdo específico para aprendizes brasileiros.

Na Figura 6, são exemplificados alguns artigos de jornal do site.

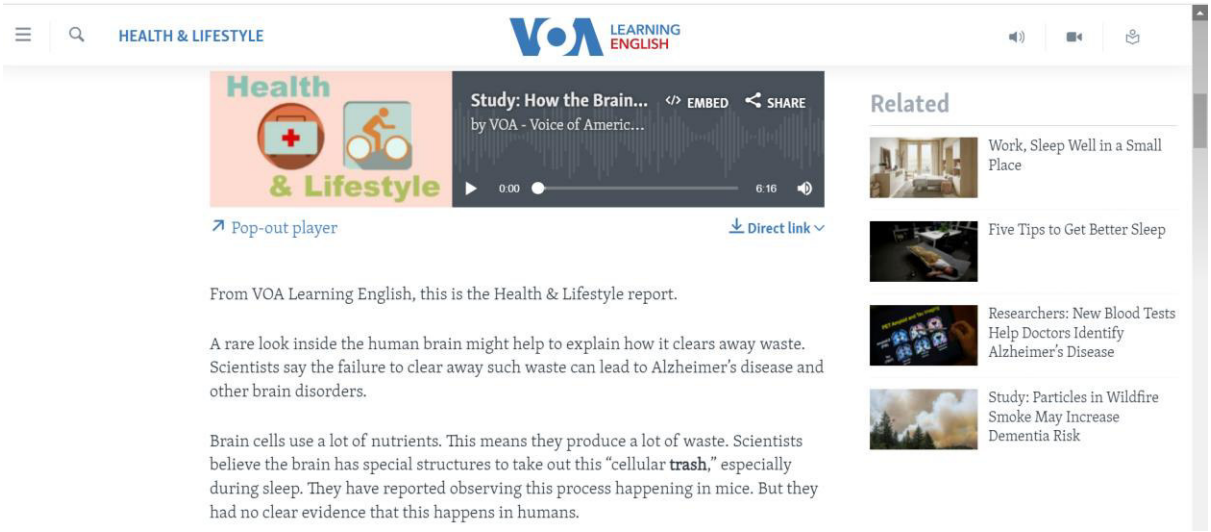
Figura 6: *Health & lifestyle*



Fonte: https://learningenglish.voanews.com/

Na Figura 7, mostram-se exemplos de apresentação de áudio que acompanha o artigo de notícia em inglês na página web.

Figura 7: Áudio disponível para ouvir artigo



Fonte: https://learningenglish.voanews.com/a/study-how-the-brain-cleans-itself/7818127.html

Ainda no nível intermediário, existem opções em vídeo, além dos artigos acompanhados de áudio. A série *English in a Minute*, como o nome diz, trata de vídeos com um minuto de duração. Eles lembram bastante o formato dos vídeos da série *News Words* (disponível para o nível básico), no que tange o formato de apresentação muito similar a um tele jornal que ensina inglês. Enquanto a série do nível básico aborda palavras e notícias, esta aborda expressões idiomáticas e conversas do cotidiano. Aqui a fala dos apresentadores já soa mais natural - uma fala calma e bem articulada, porém não lenta e irreal como a do nível básico. Abaixo, os últimos oito vídeos publicados – todos eles tratam de ensinar expressões idiomáticas utilizadas nos Estados Unidos:

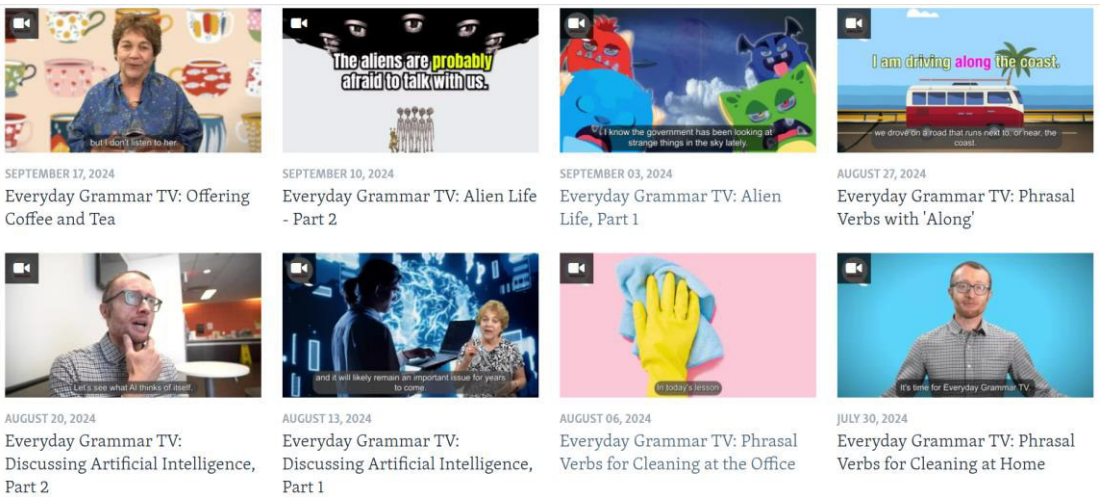
Figura 8: Exemplos de entradas da série de vídeos - *English in a Minute*



Fonte: https://learningenglish.voanews.com/z/3619

Outra opção de série de conteúdos em vídeo dentro desse nível é o *Everyday Grammar*, que ensina gramática dentro de temas específicos abordados em cada vídeo. Abaixo exemplos dos conteúdos dessa seção:

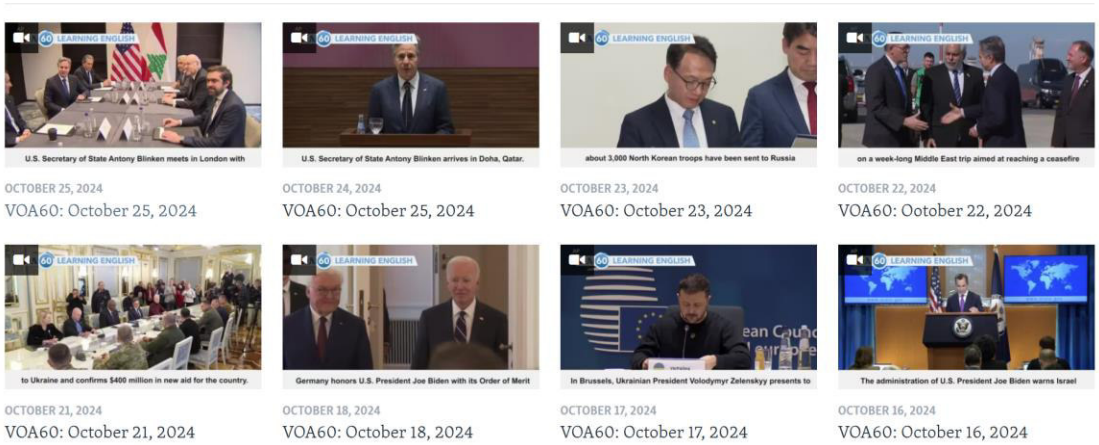
Figura 9: Exemplo de entrada de vídeo - *Everyday Grammar*



Fonte: https://learningenglish.voanews.com/z/4716

Por fim, ainda nas possibilidades de conteúdos de vídeo dentro do nível intermediário, tem o *VOA60: Watch & Learn,* que contém vídeos de fato mostrando notícias nos EUA e no mundo, com cenas dessas notícias e a narração de um repórter contando os fatos.

Figura 10: Exemplo de entradas de vídeos - *VOA60: Watch & Learn*

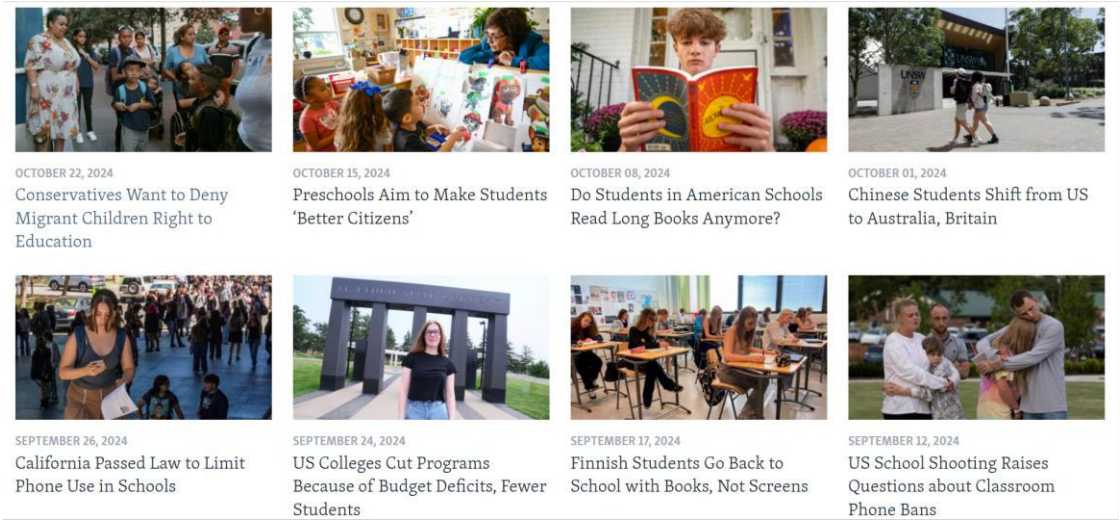


Fonte: https://learningenglish.voanews.com/z/3613

Todos os conteúdos em vídeo do nível intermediário são legendados em inglês e somente nesse idioma. O último nível dos conteúdos disponíveis para a aprendizagem de língua inglesa no site *VOA* é o *Advanced Level*. Dentro do nível avançado há mais uma grande quantidade de conteúdos relacionados ao uso da língua inglesa. São eles: *Education*, *Everyday Grammar*, *American Stories*, *Words & Their Stories*, *News Literacy*, *Let's Teach English*, *Early Literacy*, *Education Tips*, *Test Your English*.

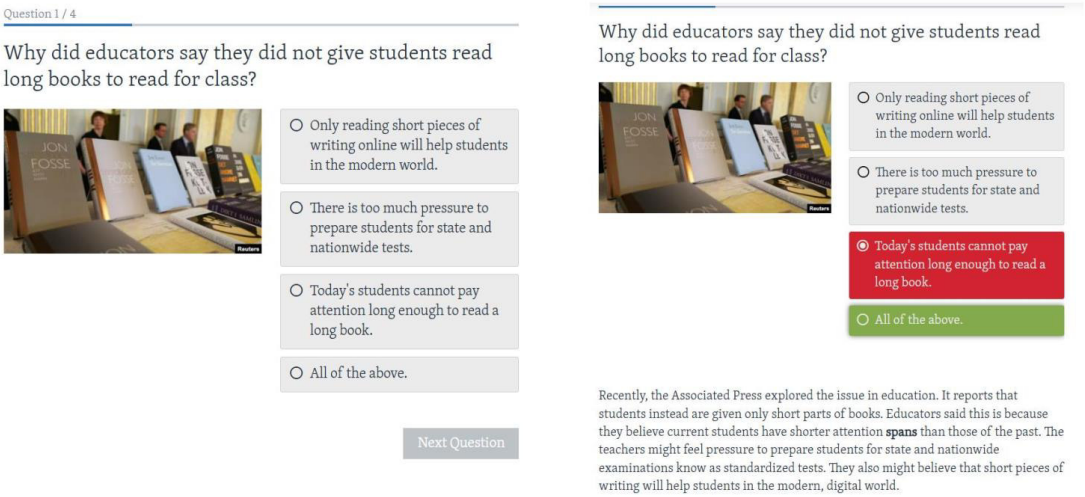
Os conteúdos disponíveis na aba *Education* são textos acompanhados de áudio sobre inovações e tendências na educação nos Estados Unidos e ao redor do mundo. Aqui, além do sumário, ao fim do texto, em alguns há um questionário (*quiz*) com perguntas de interpretação que o aprendiz pode resolver para revisar o texto. O questionário contém quatro questões de múltipla escolha e apresenta comentários assim que escolhida a resposta para a questão.

Figura 11: Exemplos de entradas de textos - *Education*



Fonte: https://learningenglish.voanews.com/z/959

Figura 12: Exemplo de questão do Quiz e resposta com feedback - - *Education*



Fonte: https://learningenglish.voanews.com/a/do-students-in-american-schools-read-long-books-anymore-/7789204.html

Importante ressaltar que com exceção dos cursos de inglês para nível básico (*Let's Learn English with Ana!*, *Let's Learn English – Level 1* e *Let's Learn English – Level 2*), todos os outros conteúdos presentes no site são atualizados diariamente, com vídeos, conteúdos em áudio e textos escritos apenas em inglês.

3.2. Test-English.com

O site **Test-English.com**[21] oferece uma gama de materiais para o aprendizado de inglês, incluindo exercícios de gramática, vocabulário, leitura, compreensão auditiva e escrita, organizados por níveis (A1 a B2). Há testes de nível, recursos para prática de exames (como IELTS e TOEFL), e feedback instantâneo para ajudar a melhorar as habilidades em inglês. É útil tanto para aprendizado independente quanto para prática dirigida. O professor de inglês, por exemplo, pode utilizar exercícios do site para revisar conteúdos com o aluno, proporcionar atividades extras, tarefas mais focadas sobre algum aspecto gramatical em específico, ou até mesmo atividades de compreensão de leitura, ou compreensão oral. O interessante nesse site é que o aluno, ao terminar as atividades que lhe foram solicitadas, com apenas um clique, pode verificar qual foi o seu resultado: quais itens acertou, quais itens errou e o mais importante – para cada item errado, há não apenas a indicação de que não está correto, mas junto dela, uma explicação do porquê a resposta não ser adequada, junto da resposta correta. Dessa forma, o aluno faz as tarefas e consegue verificar seu desempenho sem que tenha que esperar até a próxima aula. Cabe salientar que, diferentemente do site VOA, este possui conteúdos exclusivamente em inglês e todas as explicações e exercícios estão nesta língua.

Nas Figuras 13 e 14, são apresentados exemplos de exercícios disponíveis no site, bem como a correção com feedback.

[21] https://test-english.com/

Figura 13: Exercício disponível no site

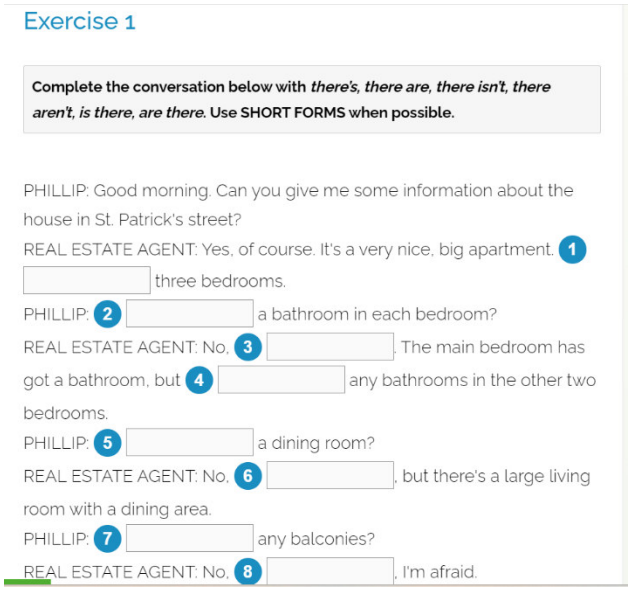
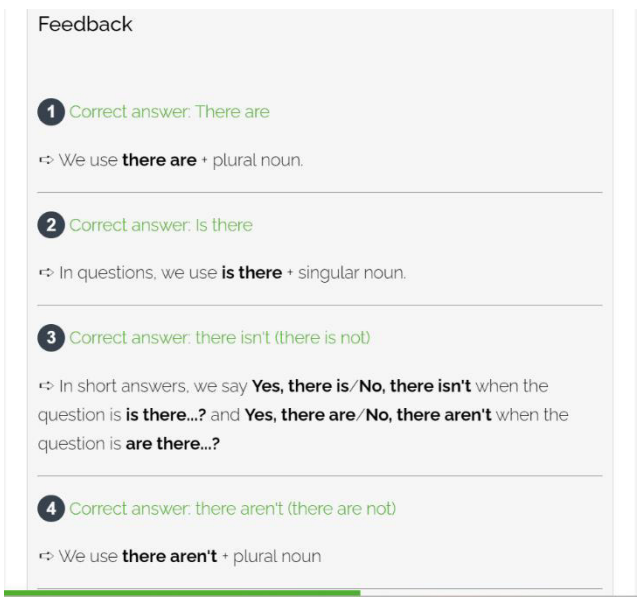


Figura 14: Correção com explicações



Fonte: https://test-english.com/

3.3. Lyrics Training

O site **LyricsTraining**[22] permite aos usuários aprender inglês (e outros idiomas) através de músicas e videoclipes. Ele oferece exercícios de preenchimento de lacunas nas letras das músicas, ajudando a melhorar o listening e expandir o vocabulário de forma interativa. Há várias categorias de músicas para escolher, abrangendo gêneros diversos e níveis de dificuldade, e o recurso de karaokê facilita a prática da pronúncia e da compreensão oral. Além disso, as atividades que o aprendiz fará no site se encaixam mais como algo divertido, que poderia ser feito no tempo livre sem parecer uma obrigação. Elas permitem que os alunos pratiquem inglês de uma forma leve e relacionada aos seus próprios interesses, tornando o processo de aprendizado mais agradável e menos cansativo.

Na Figura 15, são mostradas as possibilidades de níveis para a atividade com a música. Na Figura 16, é apresentado um exemplo da atividade em andamento, com

[22] https://lyricstraining.com/en/

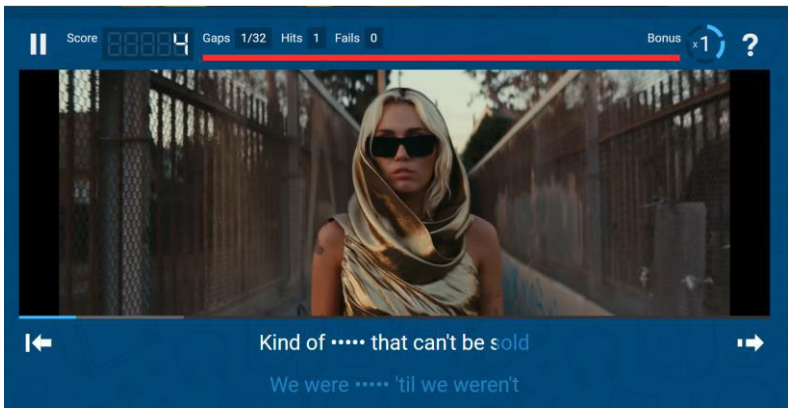
uma música acompanhada de seu clip e abaixo da imagem observa-se o verso da música com lacunas a serem preenchidas pelo aprendiz à medida que a música avança.

Figura 15: Níveis de aprendizagem na língua para a atividade de *fill in the gaps*



Fonte: https://lyricstraining.com/en

Figura 16: Exemplo da atividade em andamento



Fonte: https://lyricstraining.com/en

3.4. English Central

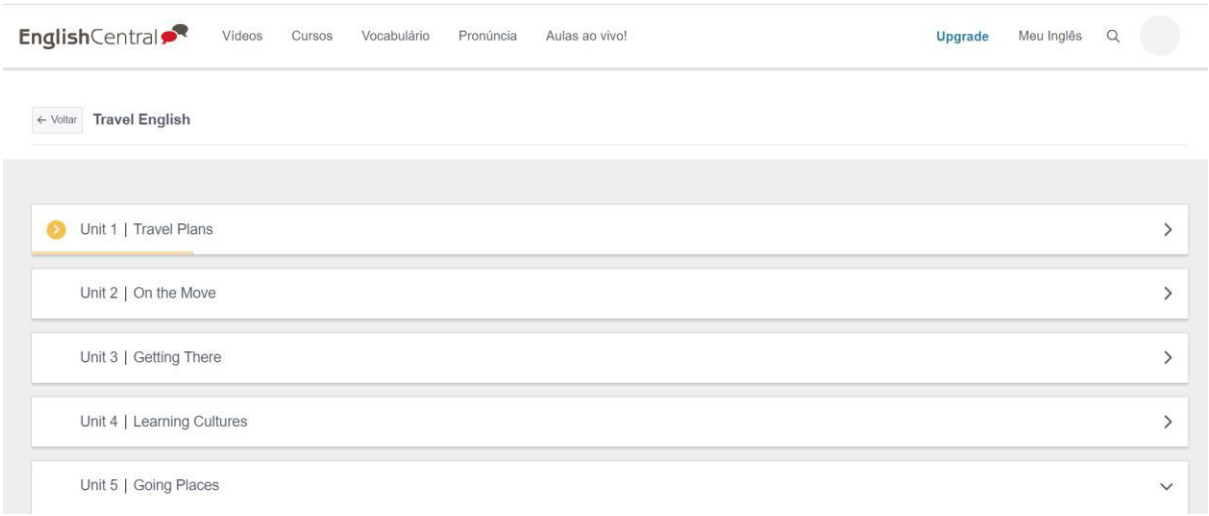
Já o ***English Central***[23] é uma plataforma de aprendizado de inglês que usa vídeos autênticos e exercícios interativos para ajudar os alunos a melhorar suas habilidades em inglês. O principal recurso do *English Central* são os vídeos, que abordam temas variados, como cultura, negócios, viagens e entretenimento. Os vídeos são autênticos e incluem falantes nativos, permitindo que os alunos pratiquem a compreensão de diferentes sotaques e estilos de fala.

Basicamente, nesse site, o aluno pode seguir as três etapas de atividades dentro de um vídeo. São elas: assistir – os alunos assistem ao vídeo com legendas, treinando *listening* e compreensão oral; aprender – exercícios baseados no conteúdo do vídeo, como preencher lacunas nas falas, focando em vocabulário e expressões; falar – usando reconhecimento de fala, os alunos repetem frases dos vídeos e recebem feedback instantâneo sobre sua pronúncia. O site *English central* oferece uma grande diversidade de tópicos e níveis de dificuldade que podem ser explorados (negócios, viagens, cultura), porém os 'cursos' de viagem são mais um compilado de diversos vídeos que tem a ver com o contexto 'viagem'. Não é de fato um curso. Os "cursos" de viagem são, na verdade, uma coleção de vídeos relacionados ao contexto de viagens, ao invés de um curso estruturado com progressão clara de temas ou lições. Isso pode ser útil para quem busca prática em situações específicas e pontuais, ou apenas para consultar um material rápido para se expor àquela situação, ou até para o professor, ao buscar um vídeo sobre determinado assunto com o intuito de preencher sua aula com atividades distintas. Para um aprendiz que busca apoio para estudar inglês, no entanto, o site pode não oferecer a continuidade e o aprofundamento necessários que se imagina ao buscar um curso de inglês.

Na Figura 17, aparece o menu do curso *Travel English*, com suas respectivas unidades.

[23] https://pt.englishcentral.com/

Figura 17: Menu do curso *Travel English* com suas unidades



Fonte: https://pt.englishcentral.com/

A Figura 18 mostra os tópicos abordados dentro da Unidade 1.

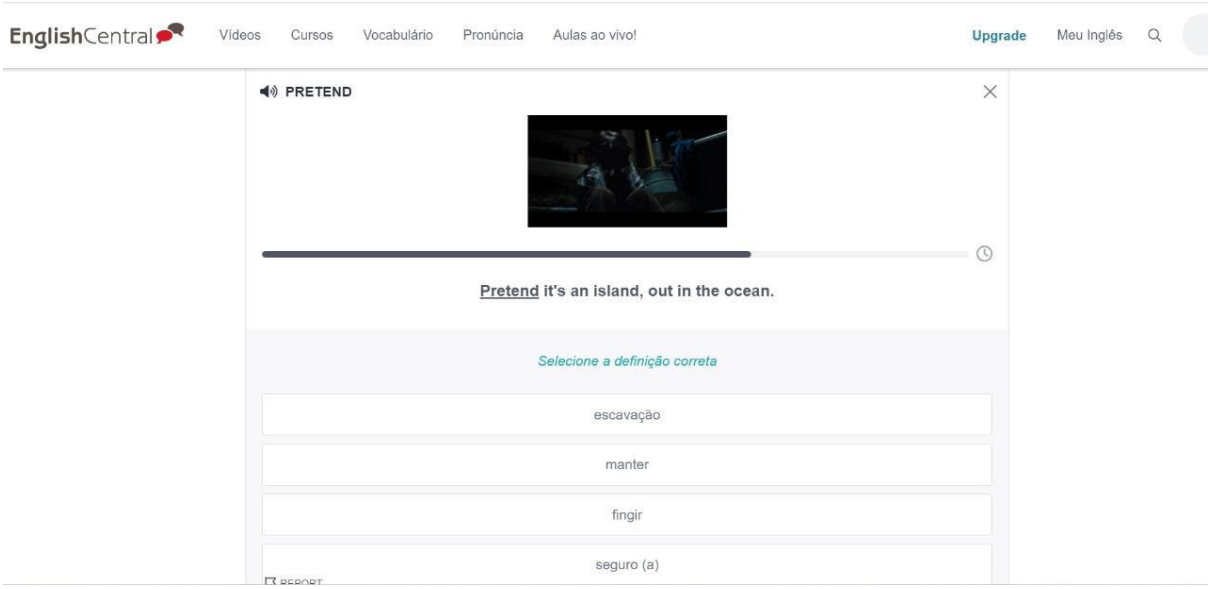
Figura 18: Tópicos da Unidade 1.



Fonte: Fonte: https://pt.englishcentral.com/

Na Figura 19, aparece um *quiz* com um vídeo e uma frase na qual o aluno deve escolher sua tradução em português.

Figura 19: Exemplo de *quiz*



Fonte: https://pt.englishcentral.com/

O English Central não possui cursos específicos para brasileiros, mas os vídeos são apresentados de forma gradual, com suporte no idioma nativo do aprendiz, o que pode ser útil para brasileiros que estão aprendendo inglês. Já, professores que ensinam brasileiros podem personalizar o conteúdo, escolhendo vídeos e tópicos que se alinham aos desafios típicos de alunos brasileiros, como pronúncia ou vocabulário específico.

3.5. Quizlet

A página **Quizlet**[24] oferece um espaço para a criação de flashcards e quizzes. É possível acessar decks prontos ou criar os seus próprios, de acordo com o que pretende revisar. Os recursos disponíveis são flashcards interativos, jogos de revisão

[24] https://quizlet.com/

e prática de vocabulário e são úteis para revisar palavras e frases com eficácia e praticar de forma personalizada.

Na Figura 20, há exemplos de decks prontos que surgiram ao buscar dentro da plataforma *English*.

Figura 20: Exemplos de flashcards presentes no site



Fonte: https://quizlet.com/

Nas Figuras 21 e 22, é apresentado o primeiro flashcard, de 13, e o seu verso, contendo a definição.

Figura 21: Flashcard

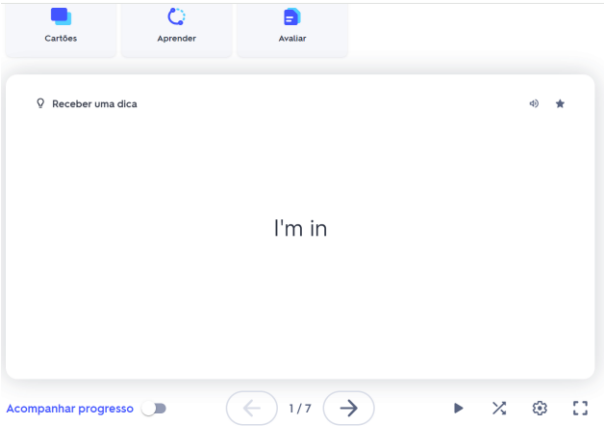
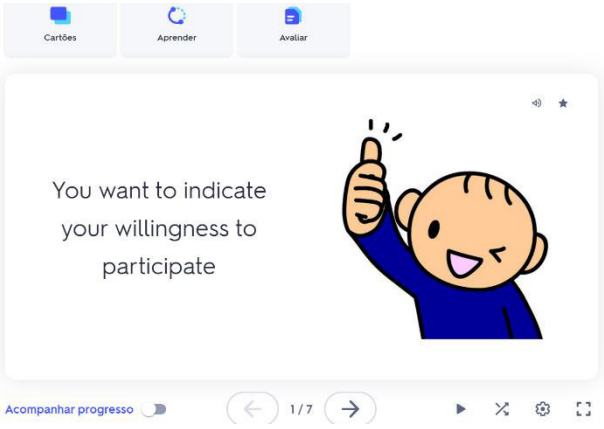


Figura 22: Verso do flashcard



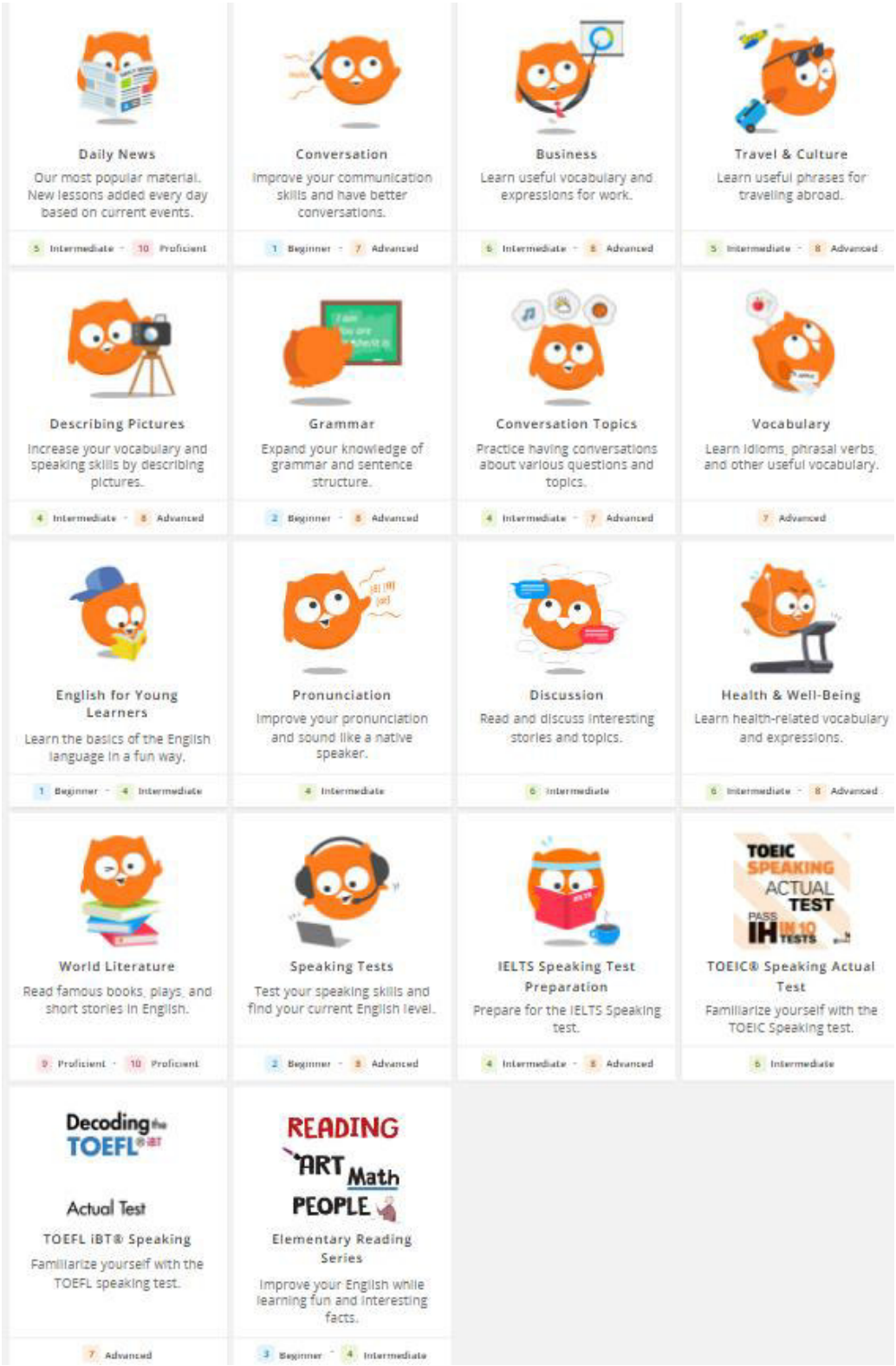
Fonte: https://quizlet.com/

3.6. Engoo

O site **Engoo** [25]oferece aulas de inglês online, personalizadas e individuais, com foco em conversação, negócios, preparação para testes, e lições para crianças. O material online é gratuito e o acesso é permitido mesmo sem que o visitante precise criar uma conta de usuário. Existe também a possibilidade de agendar aulas online com um professor – essa função é paga e há um plano mensal. O site disponibiliza mais de 12.000 materiais didáticos, adequados a diferentes níveis de proficiência, distribuídos entre *begginer* (níveis um, dois e três), *intermediate* (níveis quatro, cinco e seis), *advanced* (níveis sete e oito) e *proficient* (níveis nove e dez). Além da grande variedade de materiais disponíveis para a aprendizagem de inglês, o site também oferece um pequeno número de matérias para aprendizagem de japonês, coreano e mandarim tradicional. Os alunos podem acessar as aulas a qualquer hora, sem necessidade de downloads. A plataforma também usa inteligência artificial para cenários de role-play, ajudando a aumentar a confiança na fala. Na Figura 23, é possível ver a grande variedade de conteúdos específicos separados por tópicos, incluindo uma opção de viagem (*Travel & Culture – Learn useful phrases for traveling aboroad*) na seção *lesson materials* do site:

[25] https://engoo.com/

Figura 23: Lesson Materials

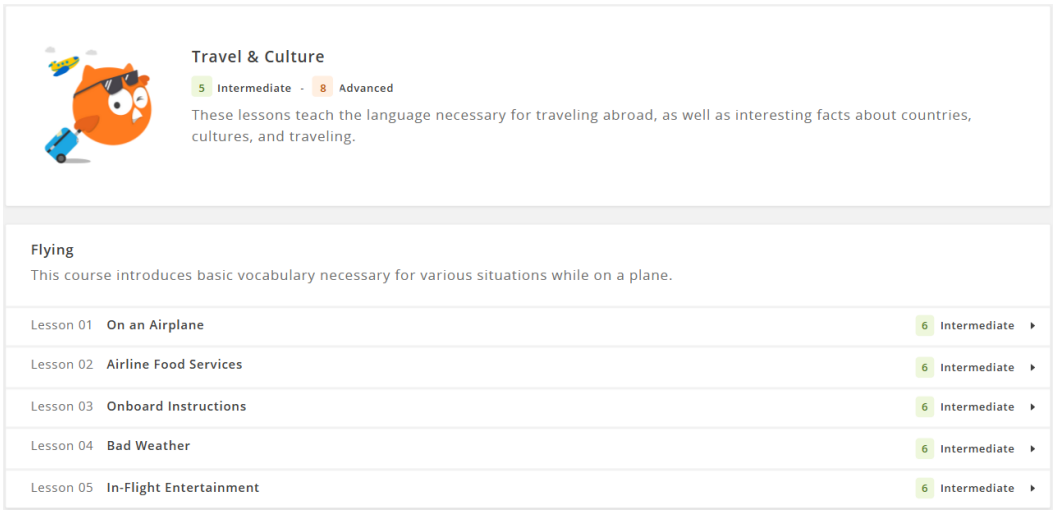


Fonte: https://engoo.com/app/materials/en

Os conteúdos apresentados dentro das opções de estudo de inglês, parecem mais coerentes do que os apresentados no site *English Central*, por exemplo, apresentando uma sequência lógica e ainda fornecendo atividades de diálogo, perguntas para discussão, vocabulário específico com palavras isoladas e exemplificadas em frases, (em geral, dentro do contexto esperado) acompanhadas de transcrição fonética e atividades de escuta. É o site com uma sequência de conteúdos que mais se aproxima de um curso como os disponíveis no VOA (primeiro site analisado) e assim como ele, não oferece lições específicas para o público brasileiro.

O visitante pode selecionar o seu nível de inglês para que o site faça uma pré-seleção e entregue apenas os conteúdos disponíveis para o nível desejado ou selecionar o tópico. Selecionando o tópico, o visitante ainda consegue ver dentro daquele assunto, pra qual nível de aprendizagem é cada conteúdo. Dentro de *Travel & Culture*, por exemplo, parte das atividades são de nível intermediário e outra parte, de nível avançado, conforme a Figura 24:

Figura 24: Travel & Culture

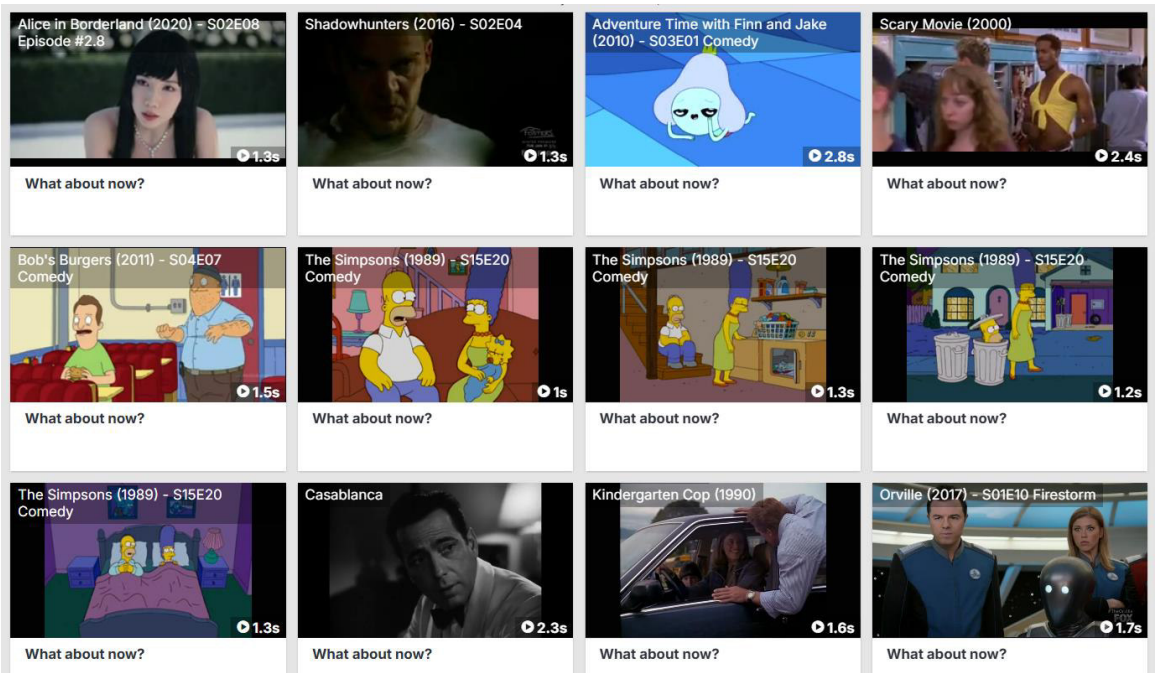


Fonte: https://engoo.com/app/materials/travel-culture/KpAtCsOrEeisw4ceJUw1Tw

3.7 Yarn

No site *Yarn*[26], o visitante encontra uma infinidade de material em vídeo disponível. Basicamente, ele funciona como um buscador que hospeda vídeos, como o YouTube, porém são apenas vídeos super curtos, de poucos segundos ou até milésimos de segundo. Esses cortes super rápidos são uma ótima opção para o professor de idiomas ou até mesmo para o aprendiz que busca treinar oralidade e observar a pronúncia. Além de fornecer imagem e não só som, a grande diferença desse site para dicionários online é que com ele, o visitante consegue até mesmo verificar como ficaria a pronúncia de certa palavra dentro de uma frase, pois permite a busca de sequências de palavras na ferramenta de busca. Outro diferencial é que a palavra ou sequência de palavras é dita por diversos falantes, homens, mulheres, personagens de desenho, com tons e ritmos de fala distintos, o que enriquece ainda mais a experiência. A Figura 25 mostra os resultados em vídeo da busca para a sequência de palavras “What about now”:

Figura 25: Busca “What about now”



Fonte: https://getyarn.io/yarn-find?text=what%20about%20now

[26] https://getyarn.io/

Todos os sites citados oferecem ferramentas bastante úteis para a aprendizagem de inglês como L2, porém, apesar de estarem disponíveis na internet para o acesso gratuito de quem quiser acessar o site, ainda assim, parecem ferramentas que seriam mais bem aproveitadas ao passarem pela curadoria de um professor de inglês. Os materiais estão disponíveis, mas é o professor com o seu conhecimento específico sobre o conteúdo, abordagem, entendimento do que pode ser melhor ou útil para o seu aluno naquele momento e o objetivo da atividade selecionada que fará diferença. O professor serve como um guia do aluno no percurso da aprendizagem e desenvolvimento, bem como progressiva independência no idioma.

Quadro 12: Quadro comparativo: plataformas de inglês

Plataforma	Recursos Principais	Público-Alvo	Utilidade para Professores	Observações	Conteúdo para Brasileiros
Learning English (VOA)	Artigos e vídeos com legendas, lições de gramática e vocabulário, áudio em inglês claro.	Aprendizes de inglês iniciantes a avançados.	Conteúdo pronto para uso, ideal para discussão em sala de aula.	Foco em temas atuais e cultura americana; útil para desenvolver habilidades de escuta e compreensão.	Não.
Test-English	Testes de gramática e vocabulário, preparação para exames como TOEFL e IELTS.	Aprendizes em preparação para exames, ou que precisam revisar tópicos gramaticais específicos.	Recursos para prática em sala de aula e avaliação de progresso.	Excelente para preparar alunos para testes padronizados; ideal para exercícios de gramática e vocabulário.	Não.
Lyrics Training	Jogos de preenchimento de letras de músicas, prática auditiva com músicas populares.	Aprendizes de todas as idades e níveis.	Pode ser usado como atividade divertida para engajar alunos.	Boa maneira de aprender vocabulário e pronúncia através de músicas; também ajuda a conectar alunos com a cultura pop.	Não.
English Central	Vídeos interativos, prática de pronúncia, legendas e exercícios.	Aprendizes de inglês em geral, que preferem se apoiar na tradução para o português.	Acompanhamento do progresso dos alunos, tarefas extras, de apoio.	Ideal para prática de escuta e pronúncia; o curso de 'viagens' contém vídeos compilados para contextos de viagem, mas sem estrutura sequencial clara.	Não, mas há tradução em português.
Quizlet	Flashcards, jogos de palavras e testes, prática de vocabulário.	Aprendizes de todas as idades, que buscam fixar vocabulário específico.	Ferramenta útil para criar materiais de revisão e exercícios.	Flexível para diferentes temas e níveis; permite personalização e compartilhamento entre alunos.	Não, mas o conteúdo pode ser criado por usuários brasileiros e com o foco no público-alvo desejado.
Engoo	Lições com vídeos educativos e material didático com atividades variadas e com áudio.	Aprendizes de todos os níveis e com objetivos específicos.	Ótimo conteúdo para complementar aulas de inglês para fins específicos.	Foco em aulas personalizadas. Aulas pagas podem agendadas com um professor na plataforma.	Não.
Yarn	Buscador de vídeos curtos extraídos de séries, filmes e animações.	Aprendizes com foco na oralidade e compreensão oral.	Útil para introduzir expressões idiomáticas e frases coloquiais em contextos autênticos.	Ideal para focar na compreensão auditiva e no vocabulário do dia a dia.	Não.

Fonte: a autora

No capítulo seguinte, intitulado “Propostas de unidades didáticas para o ensino da oralidade e alguns aspectos de pronúncia no ambiente virtual”, apresentamos as unidades didáticas, considerando o público-alvo brasileiro, bem como explicando o tema, o tópico de pronúncia, os objetivos, os procedimentos e as atividades pensadas para cada unidade, com base nos sites pesquisados. Além disso, apresentamos algumas orientações e sugestões para os professores que tenham interesse no desenvolvimento destas unidades em sua sala de aula.

4. PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ORALIDADE E ALGUNS ASPECTOS DE PRONÚNCIA NO AMBIENTE VIRTUAL[27]

Com o objetivo de disponibilizar aos professores de inglês atividades específicas de ensino de inglês como L2 para brasileiros e com o intuito de cobrir uma necessidade de muitos aprendizes que me procuram, que é a comunicação em inglês no contexto de viagem, trago, a seguir, unidades didáticas de ESP que se encaixam no inglês para viagem, que foram elaboradas por mim, com base nos sites analisados no capítulo metodológico.

O Público-alvo das unidades são brasileiros que já estudaram ou que estudam inglês, mas possuem uma necessidade de aprendizagem específica do idioma que requer vocabulário e estruturas gramaticais específicas do contexto de uso comunicativo. Em geral, são aprendizes que estão classificados entre o fim do nível A2 e o nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência[28], classificado como o início do nível intermediário.

4.1. Unidade 1: *At the airport*

Objetivos da unidade:

a) Introduzir o aprendiz ao ambiente do aeroporto com seus elementos e vocabulário específico;
b) ensinar e reforçar vocabulário específico;
c) treinar o aprendiz para distinguir sons essenciais e diferenciais no inglês que apresentam grande entrave para falantes do português brasileiro, principalmente por conta do contraste entre a relação grafo-fonética das

[27] As unidades didáticas aqui propostas foram desenvolvidas com o intuito de serem utilizadas no espaço de ensino online por professores de inglês que têm como objetivo ensinar o idioma no contexto de viagens. Pensou-se em aulas no ambiente online no formato síncrono (em plataformas como o Zoom, ou Google Meet), porém as unidades didáticas podem ser adaptadas e implementadas em situações distintas, como em aulas online assíncronas, ou até mesmo em aulas presenciais.

[28] O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) é um padrão internacional que descreve a proficiência linguística em seis níveis, organizados em três categorias: A (Usuário Básico), com A1 (iniciante) e A2 (pré-intermediário), para comunicação simples; B (Usuário Independente), com B1 (intermediário) e B2 (intermediário avançado), para interação mais fluente e compreensiva; e C (Usuário Proficiente), com C1 (avançado) e C2 (proficiente), para domínio elevado e comunicação como numa L1. O CEFR é amplamente utilizado para estruturar currículos, materiais didáticos e avaliações em contextos educacionais.

línguas: a transparência do português brasileiro e a opacidade do inglês americano. Familiarizar os alunos com os sons-alvo ([t], [tʃ], [ʃ], [d] e [dʒ]) e como eles diferem;

d) Praticar a leitura e a escuta em contexto específico e vocabulário específico de aeroporto, promovendo a aquisição de termos específicos;
e) Observar palavras com plosivas em final de sílaba e realizar atividades para treinar o aprendiz a não produzir epêntese, presente no português brasileiro, mas que não ocorre no inglês;
f) Aprender vocabulário de aeroporto como metáfora. E a expressão “baggage” do inglês informal;
g) Praticar o som final [dʒ] em palavras comuns do vocabulário de viagem.

Tempo estimado: 4 aulas de 1h

Atividade 1: “Watching and observing”

Materiais: Vídeo do Instagram (*Airport Essentials in English*: Vídeo: https://www.instagram.com/reel/C4d_gq6PC9N/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==)

Introdução ao Vídeo: Apresentar o vídeo aos alunos e pedir que assistam com atenção. Após, pedir aos alunos que citem palavras que lembrem de ter visto ou escutado no vídeo. Aqui, o professor deve fazer explicações sobre o conteúdo do vídeo, tirar dúvidas específicas, reforçar a pronúncia de palavras que foram ditas pelos alunos diferentemente do esperado.

Atividade 2: “Airport sequence”

Ferramentas: Usar um quadro virtual interativo (como o recurso de quadros do Zoom) para que todos possam ver e manipular as frases.

Passos:

1. Compartilhar o Vídeo: Mostre o vídeo na plataforma de videoconferência para que todos o assistam juntos.
2. Distribuir as Frases no Quadro Virtual: Escrever as frases fora de ordem no quadro interativo, usando “post-its” ou caixas de texto que os alunos possam

arrastar, ou, simplesmente compartilhar as frases em uma apresentação de slides ou no Canva – o importante aqui é que seja em um ambiente que permita mover as frases (um PDF não seria uma ferramenta útil neste caso). A atividade pode ser feita como sugerida, utilizado as frases, ou com *frames* da tela do próprio vídeo, ou até com imagens que ilustrem as palavras ou ações que devem ser retomas pelos alunos. Ao optar pelo uso das imagens, o professor deve disponibilizar ainda as palavras ou frases que definem as imagens para que o aluno identifique dentre as opões escritas, a que melhor combina com a situação ilustrada. Com as palavras e frases disponíveis, garantimos que o aluno se atenha às palavras que ele precisar praticar e não traga novas, fora dos sons pretendidos.

3. Grupos para Discussão: Dividir os alunos em salas de grupo (*breakout rooms*) e pedir para que discutam a sequência correta enquanto o professor circula entre as salas, oferecendo ajuda.

4. Ordenação das Ações: No quadro compartilhado principal, os grupos retornam e, juntos, ordenam as frases. Cada grupo pode assumir a responsabilidade por uma parte do vídeo, garantindo a participação de todos.
5. Discussão e Revisão: Rever a ordem correta, comentando as escolhas e reforçando o vocabulário.

Palavras no vídeo e frases onde estão inseridas (seguindo a sua transcrição):

Airport – “Come with me to the airport!”

Escalator (escada rolante) – “Let’s take the escalator.”

Terminal – “This is a terminal.”

Carry-on luggage/ cabin luggage/ hand luggage (bagagem de mão)

Kiosk (totem)

Check-in line (fila do check in)

Gates (portões) – “What’s the gate number again?”

Passport (passaporte) – “My passport.”

Boarding pass (cartão de embarque) – “My boarding pass.”

Boarding (embarcando)

Finding my seat (procurando o assento) & Overheard compartment (compartimento de bagagem)

– “And this is me finding my seat and placing my hand luggage in the overhead compartment.”

Fasten seatbelt sing (aviso de atar cintos) – “The fasten seatbelt sign is on, so you should fasten your seatbelt.”

Taking off (decolando) – “And get ready to take off. Yes, we’re going up.”

Flying (voando) – “Now I’m flying and in a few hours I’m gonna get to my destination.”

Watching a movie (assistindo filme) & Flight map (mapa de bordo)

– "To kill time, I usually watch some movies and check the flight map to see where I am.”

Stow your tray tables (guardem as mesinhas) – “Stow your tray tables and get ready to land.”

Arriving at our destination (chegando no nosso destino) – “We just arrived at our destination.”

Baggage claim (retirada de bagagem) – “And finally, baggage claim, the place where you hope to see your checked in luggage again.”

Repetição Guiada: Foque em palavras e frases-chave que aparecem no vídeo, como “ticket,” “departure,” e “boarding.” Oriente a pronúncia e peça que os alunos repitam.

Atividade 3: Reading & Listening activity

Materiais: Texto (*Words to Travel With, Part 2: Airports* – Texto: (https://learningenglish.voanews.com/a/words-to-travel-with-part-2-airports/4697903.html)

Perguntas relacionadas ao texto:

1) What is the importance of check-in at the airport?

Check-in is crucial because it allows passengers to confirm their presence on a flight, check their luggage, and receive their boarding pass.

2) Explain the difference between a "checked bag" and a "carry-on bag."

A checked bag is larger luggage that is stored in the airplane's cargo hold, while a carry-on bag is smaller luggage that passengers bring into the cabin with them.

3) What must be presented when going through airport security?

Passengers must present their boarding pass and a valid identification, such as a passport, when going through airport security.

4) What does a "layover" or "stopover" mean in a flight?

A layover or stopover refers to a period when a passenger must wait at an intermediate airport between connecting flights.

5) What are some common questions asked by immigration officers upon entering a country?

Common questions include inquiries about the purpose of the visit, the length of stay, and where the traveler will be staying.

Atividade 4: Pronunciation

Materiais: Texto (*Words to Travel With, Part 2: Airports* – Texto: (https://learningenglish.voanews.com/a/words-to-travel-with-part-2-airports/4697903.html)

Utilizando algumas das palavras-chave disponíveis no texto, forneça um quadro com os cinco tipos de sons que estudaremos na lição: [t], [tʃ], [ʃ], [d] e [dʒ]. Após deixar claro o som em cada coluna, o aluno deve encaixar as seguintes palavras no quadro:

Quadro 13: Vocabulary List

[t] sound:	**t**icke**t**, ga**t**e, connec**t**ing, flig**ht**
[tʃ] sound:	**ch**eck (v.), **ch**eck in, depar**t**ure
[ʃ] sound:	destina**t**ion, reserva**t**ion, occupa**t**ion
[d] sound:	**d**estination, boar**d**ing pass, I**D**, liqui**d**s, boar**d**
[dʒ] sound:	lugga**g**e, passen**g**er, bagga**g**e

Fonte: a autora

Atividade 5: Song

A música "Baggage Claim[29]", de Miranda Lambert, pode ser usada como uma atividade extra para que o aluno observe algumas palavras e verbos que se relacionam com o contexto de aeroporto, como “bags”, “arrive”, “on time”, “drop something/ someone off”, “suitcase”, “conveyor belt”, “ticket”, “baggage claim”, “luggage”, “hit the ground”, “check”, “the lost and found”, "carry something on”, “packin”, “business trip”. Apesar de ser uma metáfora para emoções e relacionamentos, a letra da música inteira apresenta vocabulário relacionado a aeroporto e, o título “Baggage Claim”, refere-se diretamente ao setor de retirada de bagagens no aeroporto.

Materiais: música “Baggage Claim” de Miranda Lambert (https://www.youtube.com/watch?v=FTG7ESLYgo8) e letras da música (disponível no Google).

[29] A música “Baggage Claim”, de Miranda Lambert não está disponível no site Lyrics Training.

Passos:

1. Pedir aos alunos que, ao ouvir a música, identifiquem as palavras e expressões relacionadas ao contexto de viagem e aeroporto. Eles podem fazer anotações e depois compartilhar com a turma e comentar o significado dos termos o que pode incentivar a associação de termos e o desenvolvimento do vocabulário específico.
2. Após elencar junto dos alunos todas as palavras da música que são vocabulário de aeroporto. São elas: bags, to arrive, on time, suitcase, to drop something off, conveyor belt, ticket, baggage, baggage claim, luggage, to hit the ground, lost and found, carry on, trunk, to pack, to come, way, to go on, business trip, to get somewhere. Para as palavras com sílabas terminadas em /k/, /g/, /t/, /d/ e /p/ é importante que o professor convide os alunos a escutarem a pronúncia utilizando o áudio disponibilizado por algum dicionário online, como o Oxford Learner's Dictionaries (https://www.oxfordlearnersdictionaries.com) e reforce a não ocorrência de epêntese no final da palavra, que é natural do português brasileiro. Aqui, o professor mostrará o Quadro 14 aos alunos e eles preencherão com os sons correspondentes. O professor deve fornecer a lista de palavras com o som destacado dentro da palavra. Além disso, é também importante frisar com os alunos que o “e” final não é pronunciado, ocorrendo na fala apenas o som da consoante que precede essa vogal. Após as explicações e escuta das palavras no dicionário online, os alunos devem completar as tabelas com o intuito de fixar ambas as terminações em inglês que diferem bastante do que ocorre na L1 dos estudantes.

Quadro 14: Consoantes finais sem epêntese

[k]	[g]	[t]	[d]	[p]
trun**k** to pa**ck**	Ba**g**	Sui**t**case (Conveyor) bel**t** ticke**t** to hi**t** (the ground)	(to hit the) groun**d** (Lost) an**d** foun**d**	to dro**p** (something off) (business) tri**p**

		to ge**t** **(**somewhere) los**t** (and found)		

Fonte: a autora

Quadro 15: Palavras terminadas em “e” - som consonantal

Words ending in “e”	What’s the sound?
to arrive on time baggage luggage to come suitcase to get somewhere	[v] [m] [dʒ] [dʒ] [m] [s] [r]

Fonte: a autora

3. Dividir a turma em grupos e atribuir a cada um conjunto de palavras como suitcase, ticket, check, arrive, lost and found, etc. Cada grupo pode pesquisar o significado das palavras em contexto de viagem e, em seguida, pensar em como esses termos são usados metaforicamente na música.
4. Pedir aos alunos para analisarem como os termos de viagem, como *baggage claim* ou *carry on*, são usados na música para falar sobre emoções. Isso pode

abrir espaço para discussões sobre metáforas e como o vocabulário de viagem pode se aplicar a outros contextos, tornando o aprendizado mais profundo. No contexto da música, *baggage*, por exemplo, indica crenças e atitudes, ideias fixas, problemas emocionais, ou até preconceitos que alguém tem como resultado de suas experiências de vida. Dois exemplos de frase com a expressão: “She was carrying a lot of emotional baggage.” e “The party has now jettisoned its traditional ideological baggage.”

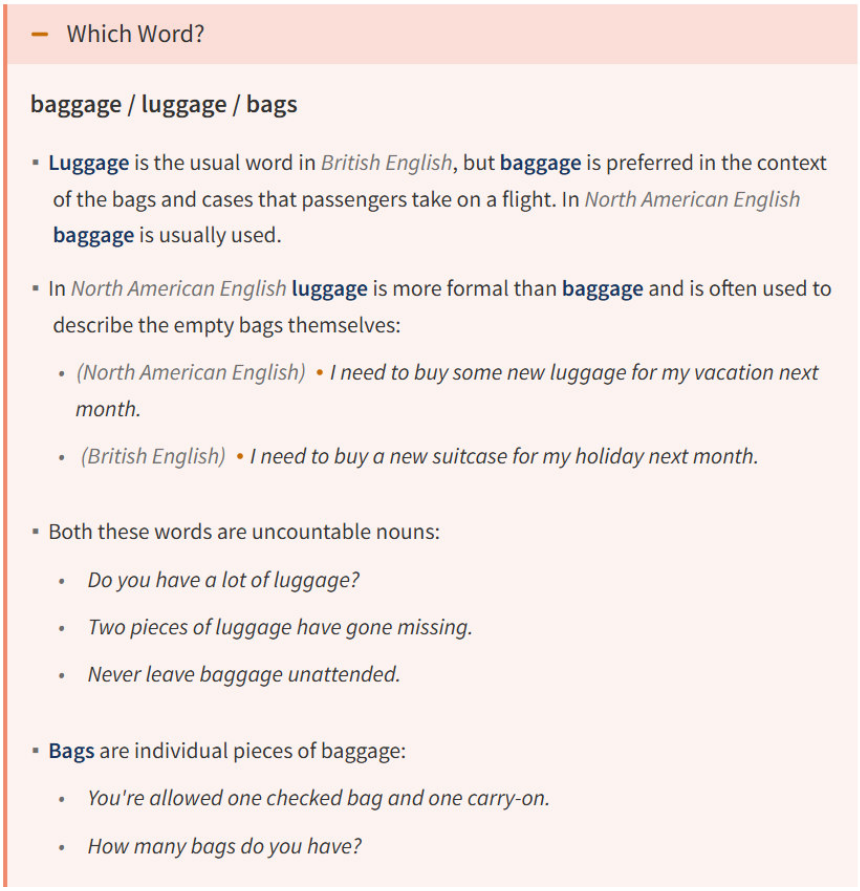
Atividade 6: Vocabulary

Materiais: quadro explicativo disponível no site Oxford Dictionary (https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/baggage?q=baggage) ou material com base no quadro. No site também há a gravação da palavra “baggage”, na qual é possível ouvir reproduzida por um homem e por uma mulher. É mais uma forma de o estudante treinar a pronúncia das palavras-alvo da unidade.

Passos:

1. Explicar a diferença entre as palavras “baggage”, “luggage” e “bags” aos alunos. O professor pode utilizar o quadro explicativo a seguir, ou pode preparar exemplos numa apresentação de slides mais convidativa e interessante para que os alunos acompanhem a explicação:

Figura 26: Quadro explicativo



— Which Word?

baggage / luggage / bags

- **Luggage** is the usual word in *British English*, but **baggage** is preferred in the context of the bags and cases that passengers take on a flight. In *North American English* **baggage** is usually used.
- In *North American English* **luggage** is more formal than **baggage** and is often used to describe the empty bags themselves:
  - *(North American English)* • *I need to buy some new luggage for my vacation next month.*
  - *(British English)* • *I need to buy a new suitcase for my holiday next month.*
- Both these words are uncountable nouns:
  - *Do you have a lot of luggage?*
  - *Two pieces of luggage have gone missing.*
  - *Never leave baggage unattended.*
- **Bags** are individual pieces of baggage:
  - *You're allowed one checked bag and one carry-on.*
  - *How many bags do you have?*

Fonte: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/baggage?q=baggage

2. Completar as frases abaixo com as palavras "baggage," "luggage," ou "bags" de acordo com o contexto adequado.

a. I need to buy some new _____ for my vacation next month. (luggage)
b. Two pieces of _____ have gone missing; I need to file a report with the airline. (baggage)
c. How many _____ are you checking in for this flight? (bags)
d. Never leave your _____ unattended in the airport for security reasons. (baggage)
e. I went to the _____ claim area to pick up my suitcases after landing. (baggage)
f. You are allowed one checked _____ and one carry-on for this flight. (bag)

Atividade 7: The sound [dʒ]

Materiais: frases disponíveis na tela.

Passos: A atividade pode ser feita em pares. O intuito é que um aluno leia a frase para que o outro verifique se houve produção esperada de [dʒ], ou se houve troca por [ʒ].

1. Ler as frases em voz alta, prestando atenção ao som final das palavras "*luggage*" e "*baggage".* Marcar com um V sempre que pronunciar o som corretamente ([dʒ]) e com um X caso perceba que trocou por [ʒ].

a. I packed all my essentials in my **luggage** before leaving for the airport. ( )
b. My **baggage** needs to be checked before I go through security. ( )
c. They found my missing **baggage** after two days. ( )
d. The **baggage** fee was added at check-in. ( )
e. She carried her heavy **luggage** all the way to the gate. ( )
f. After the flight, I waited for my **baggage** at the claim area. ( )

4.2. Unidade 2: On the flight

Objetivos da unidade:

a) Introduzir o aprendiz à situação de voo com seus elementos;
b) Ensinar e reforçar vocabulário específico;

c) Desenvolver a habilidade de reconhecer e produzir corretamente os sons de "h" e "r" - sons-alvo ([h] e [ɹ]) - em palavras-chave usadas no contexto de viagem aérea;

d) Praticar a leitura e a escuta em contexto específico e vocabulário específico de voo, promovendo a aquisição de termos esperados para o contexto comunicativo além de promover uma comunicação mais educada e respeitosa;

e) Trabalhar com as junções sonoras que ocorrem no *connected speech* como em Could you – [kʊdʒə] e Would you – [wʊdʒə]) na fala.

Tempo estimado: 4 aulas de 1h

Atividade 1: Flash cards – sons [ɹ] e [h]

Materiais: deck de flash cards no site Quizlet (https://quizlet.com/) com lista de palavras com os sons [ɹ] e [h] (como *overhead*, *emergency*, *turn off*, *restroom*, *reservation*).

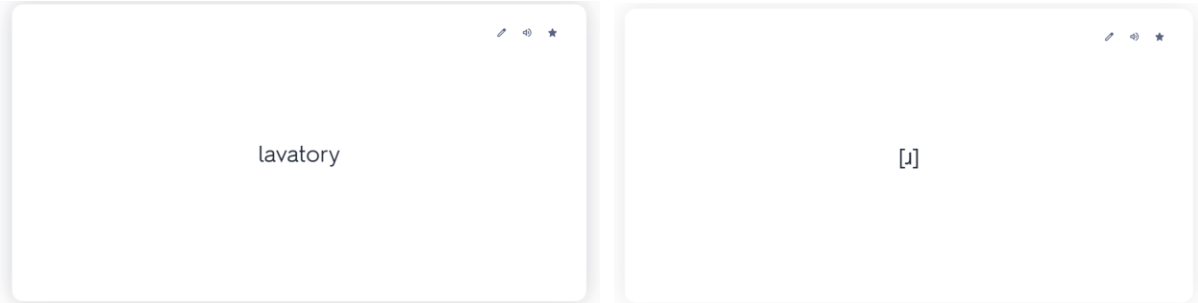
Passos:

1. Explicar brevemente a diferença entre os sons: [ɹ] como o "r" final de falantes brasileiros do interior de São Paulo, o som envolve uma vibração na parte de trás da boca, com a língua retraída. Já o [h], é produzido ao soltar o ar pela garganta, sem vibrar as cordas vocais, como muitas vezes produzimos em palavras da L1 iniciadas por "r".
2. Mostrar exemplos de palavras com cada som e pronunciá-las em voz alta, pedindo que os alunos as repitam na sequência.
3. Prática com Flashcards: Distribuir flashcards com as palavras e suas imagens correspondentes (ex: uma imagem de um compartimento de bagagem de avião para *overhead compartment*).

Palavras com o som [ɹ] para serem utilizadas nos flashcards: ove**r**head compa**r**tment, **r**estroom, **l**avatory, **r**eservation, **r**eturn (ticket), t**r**ay (table), a**rr**ival, ca**rr**y-on (luggage), boa**r**ding, c**r**ew, **r**etu**r**n, passenge**r,** depa**r**tu**r**e, eme**r**gency (exit), rese**r**vation, **r**ow

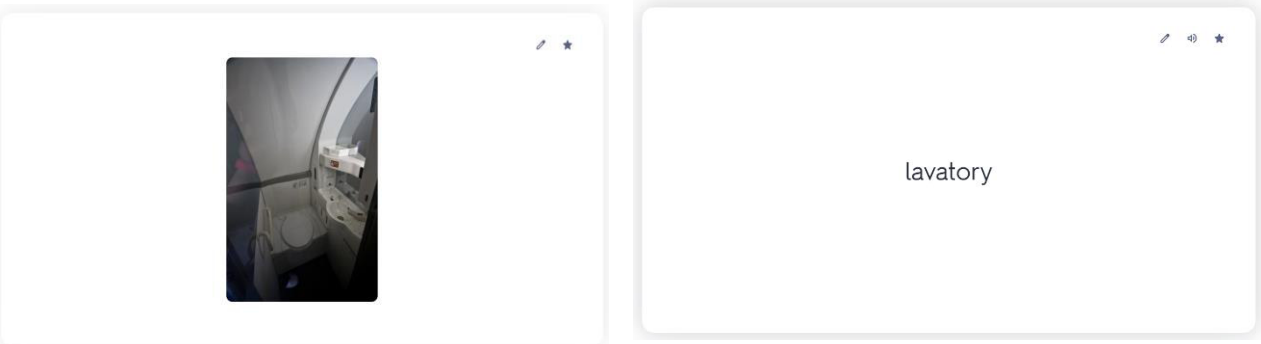
Palavras com o som [h] para serem utilizadas nos flashcards: over**h**ead (compartment), **h**eadset/ **h**eadphones, **h**old (luggage), **h**andle, **h**alf (of the flight time), **h**and (luggage), **h**elp (button), **h**eadrest, **h**ealth (announcement), **h**eight, hot (meal or drink).

Figura 27: Flashcard – palavra e som



Fonte: https://quizlet.com/br/967984562/airplane-%C9%B9-and-h-sounds-flash-cards/?funnelUUID=48b00a55-9585-4014-a480-671959d83581 (elaboração própria)

Figura 28: Flashcard – imagem e palavra



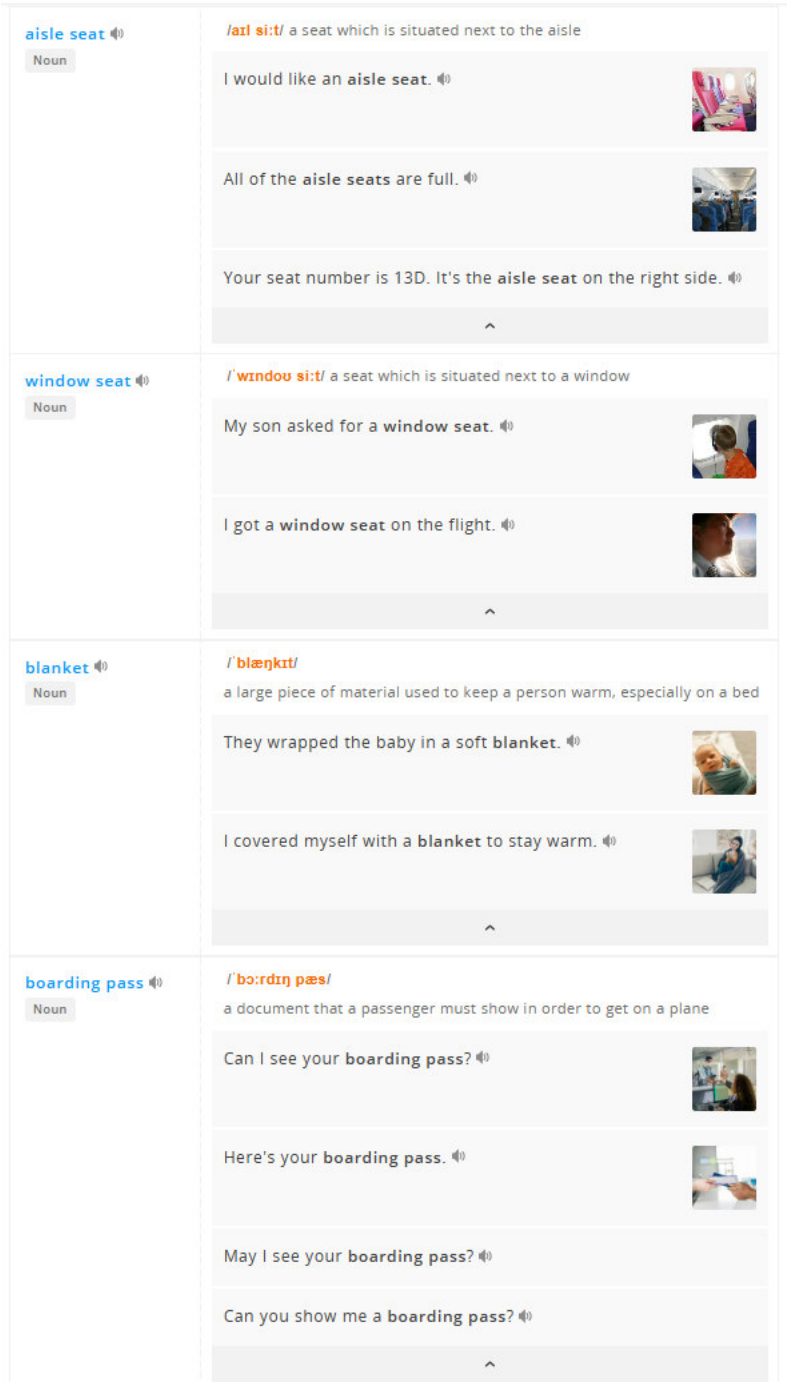
Fonte: https://quizlet.com/br/967984562/airplane-%C9%B9-and-h-sounds-flash-cards/?funnelUUID=48b00a55-9585-4014-a480-671959d83581 (elaboração própria)

Atividade 2: Sentences you may say or hear on a flight

Passos:

1. Acessar o site Engoo pelo link https://engoo.com/app/lessons/travel-culture-flying-on-an-airplane/In-b1iZpEeeJdv98N6Pv8w?category_id=KpAtCsOrEeisw4ceJUw1Tw&course_id=-zumHsYIEeiEgU8Nf7exWw e mostrar aos alunos os quatro vocabulários em destaque na lição que aborda o ambiente do avião. Após colocar o áudio de cada vocabulário para que o aluno ouça e repita, tocar as frases como vocabulário inserido.

Figura 29: Vocabulary & listening



Fonte: https://engoo.com/app/lessons/travel-culture-flying-on-an-airplane/In-b1iZpEeeJdv98N6Pv8w?category_id=KpAtCsOrEeisw4ceJUw1Tw&course_id=-zumHsYIEeiEgU8Nf7exWw

2. Esse momento pode ser explorado com histórias que os alunos queiram compartilhar sobre alguma experiência durante viagem que tenham lembrado ao lerem as frases. O professor pode contar algo relacionado para criar esse momento de troca e conversação em inglês.
3. Reforçar o uso dos verbos modais que aparecem nas frases do site como *would*, *can*, *may* e *could*. Lembrar que os verbos modais servem para expressar diferentes modos ou intenções na fala, como permissão, possibilidade, obrigação e sugestão. Eles adicionam nuances de significado e são essenciais para a comunicação mais polida e apropriada em diversos contextos de comunicação não tão informais, como quando em uma viagem, lidando com pessoas que não o conhecem. Em contextos de serviço, como no avião, eles são especialmente úteis para pedidos e instruções, pois tornam a comunicação mais educada e respeitosa.
4. Disponibilizar frases na tela com uso dos *modal verbs* que podem ser ditas por passageiros ou por comissários de bordo. Os alunos devem identificar de quem é a frase.

Passenger

a. Could you show me where the lavatory is?
b. May I have some water, please?
c. Can you help me with my overhead luggage?
d. Would it be possible to get an extra pillow?
e. Could I move to an empty seat if available?
f. May I use the restroom now, or should I wait?

Flight attendant

a. Could I see your boarding pass, please?
b. Would you like something to drink?
c. May I take your meal order?
d. Could you please fasten your seatbelt?
e. Would you like assistance with your luggage?
f. Can you turn off your electronic devices for takeoff?

Atividade 3: Dialogues - connected speech

Passos:

1. Trabalhar a pronúncia das palavras conectadas nas 12 frases (ditas por passageiros ou por comissários de bordo) da Atividade 2. Explicar aos alunos que, ao falar em inglês, palavras frequentemente se conectam, especialmente quando um som final de uma palavra encontra uma vogal ou um som similar ao anterior na palavra seguinte. Por exemplo, em "*Could you show me*", o som final de "*Could*" se une ao som inicial de "*you*", criando um som próximo de "*Couldja*". Verbos modais como could e would são frequentemente reduzidos (*Could you* – [kʊdʒə] e *Would you* – [wʊdʒə]) na fala;
2. Para exemplificar na prática, o professor pode utilizar o site Yarn (https://getyarn.io/) como recurso. Esse site permite buscas de palavras ou até frases e entrega como resposta da pesquisa trechos de inúmeros vídeos com um corte que compreende exatamente o que foi solicitado na busca. O buscador traz trechos curtíssimos de vídeo, que podem ser um recorte de um filme, clipe de música ou trailer;

3. Os alunos vão praticar em duplas essas junções sonoras entre as palavras em pequenos diálogos que incluam os modais apresentados. Durante a atividade, o professor deve enfatizar que eles devem conectar as palavras e evitar longas pausas no meio da frase.

Dialog 1:

P: "Could you please help me find my seat?"

FA: "Certainly. Let me check your boarding pass. You’re in 12A."

Dialog 2:

FA: "Would you like a drink?"

P: "Yes, could I have some orange juice, please?"

FA: "Of course, I’ll bring it right over."

Dialog 3:

P: "May I use the restroom now, or should I wait?"

FA: "You can go now, but please return to your seat before takeoff.

Dialog 4:

FA: "Would you like a pillow or blanket?"

P: "Yes, could I have a blanket, please?"

FA: "Here you go. Let us know if you need anything else."

Dialog 5:

P: "Could I move to an empty seat if available?"

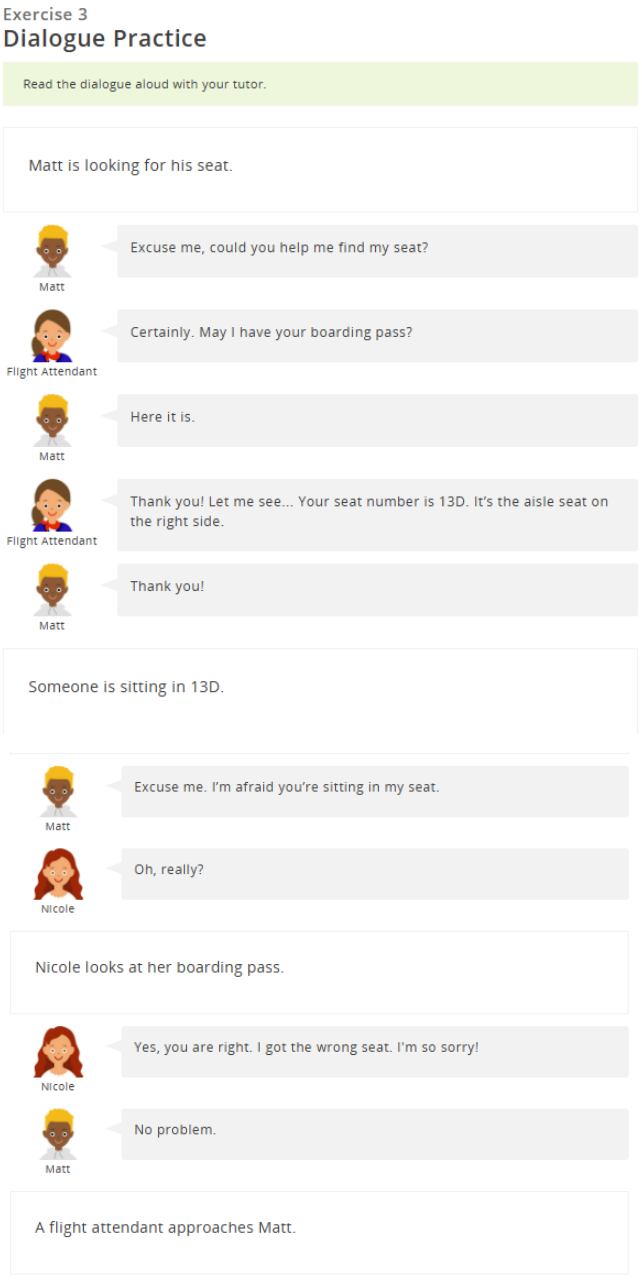
FA: "Yes, I'll check after takeoff and let you know."

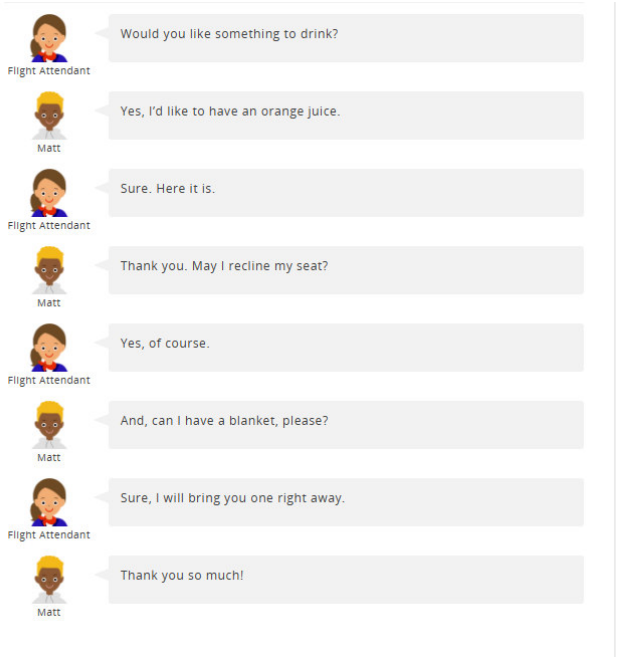
Atividade 4: Dialogues on the plane – reading & role playing

Passos:

1. Organizar os alunos em pares para praticar pequenos diálogos disponíveis no site Engoo (https://engoo.com/app/lessons/travel-culture-flying-on-an-airplane/In-b1iZpEeeJdv98N6Pv8w?category_id=KpAtCsOrEeisw4ceJUw1Tw&course_id=-zumHsYIEeiEgU8Nf7exWw). Os diálogos ocorrem entre passageiro e comissária de bordo e, também, entre passageiros em um voo. que utilizam as palavras-chave. Em praticamente todas as falas, pelo menos um dos dois sons alvo da unidade ([ɹ] e [h]) está presente. O professor deve circular entre as salas online e escutar os alunos praticando os diálogos. Após retornarem para a sala principal, deve reforçar com os alunos a pronúncia das palavras com os sons citados.

Figura 30: Diálogos no avião





Fonte: https://engoo.com/app/lessons/travel-culture-flying-on-an-airplane/In-b1iZpEeeJdv98N6Pv8w?category_id=KpAtCsOrEeisw4ceJUw1Tw&course_id=-zumHsYIEeiEgU8Nf7exWw

Atividade 5: Speaking

Questões para que os alunos interajam em trios ou duplas conversando sobre suas experiências ou opiniões sobre situações de viagem aérea. Caso a aula online seja individual, cabe ao professor interagir com o aluno, compartilhando um pouco das suas experiências e indagando sobre as dele, ou perguntando sua opinião sobre o tópico.

a. Have you ever traveled by plane? If so, where did you go?

b. What do you like or dislike about flying?
c. How do you usually feel before and during a flight? Nervous, excited, or calm?
d. What do you usually bring with you on the plane? Do you have any essentials?
e. Do you prefer an aisle, window, or middle seat? Why?
f. How do you pass the time during a flight? Do you read, sleep, or watch movies?
g. What are some things you must do before boarding a plane?

h. How do you feel about airport security? Have you ever had any interesting experiences there?
i. Do you usually follow the safety instructions given by the flight attendants? Why or why not?
j. What kind of service do you expect from flight attendants during a flight?
k. Have you ever needed to ask a flight attendant for something specific? What was it?
l. Do you think it's important to be polite when asking for things on a plane? Why?
m. Imagine you're on a long flight and need something. How would you ask for a blanket or a pillow?
n. If you needed help finding your seat, what would you say to the flight attendant?
o. How would you ask for permission to use the restroom if the seatbelt sign is on

Atividade 6: Reacting to sounds

Por fim, mostrar uma palavra ou flash card e pedir para os alunos apontarem se a palavra contém o som [ɹ] ou [h] rapidamente. Exemplo: Quando o professor diz "*reservation*", os alunos levantam um dedo para sinalizar o som [ɹ] e quando identificam o som [h], mostram dois dedos na câmera.

4.3. Unidade 3: Travel expeciences & tips

Objetivos da unidade:
a) Possibilitar que o aluno pratique a leitura em língua inglesa em contexto de relato de viagem.
b) Reforçar ou ensinar a pronúncia dos verbos regulares do simple past (terminação "ed");
c) Explicitar as três pronúncias possíveis referentes a tal terminação [t], [d] e [ɪd];
d) Praticar a escuta em contexto específico e vocabulário específico de relato de viagem, ressaltando a pronúncia dos verbos regulares do simple past.

Tempo estimado: 2 aulas de 1h

Atividade 1: Reading & filling the gaps

Passos:

1. Utilizar o texto da atividade "My last holiday" disponível no site Test English (neste link: https://test-english.com/writing/a2/my-last-holiday-writing/3/). O texto curto e de simples compreensão é permeado de verbos regulares no passado simples: são seis verbos regulares – *booked*, *stayed*, *travelled*, *excited*, *seemed*, *visited* e mais vários outros irregulares;
2. O aluno irá preencher as lacunas do texto como pede o comando do site. O professor conduzirá os alunos para a leitura oral do texto, o dividindo em partes para cada aluno e à medida que aparecerem as respostas, verifique se estão certas e à medida que e avança na leitura, faça anotações para que haja reforço sobre a pronúncia e seja frisado após a conclusão da atividade de leitura para que não haja interrupções.

Atividade 2: The pronunciation of the -ed ending in regular verbs in the simple past

Passos:

1. Utilizando o mesmo texto da atividade anterior (My last holiday"), o professor irá pedir para que os alunos elenquem os seis verbos regulares conjugados no passado simples, disponíveis na leitura realizada;
2. Mesmo que os alunos já se comuniquem em inglês, é bastante provável que eles ainda não tenham a percepção de que a pronúncia da terminação "ed"

dos verbos regulares no passado simples pode variar em três possibilidades: [t], [d] e [ɪd]. Assim, ao citarem os verbos regulares requeridos pelo professor, é esperado que o professor tenha que corrigir ou reforçar a pronúncia;

3. É possível que os alunos fiquem surpresos com essa diferença na pronúncia, já que na escrita, segue a mesma terminação “ed” e toda a relação que já sabemos quanto o contraste da opacidade do inglês com a transparência da L1. Por isso, deve-se começar a explicação pelo grupo que fará mais sentido para um falante de português brasileiro: o “ed” com som [ɪd]. Essa terminação sonora é a única das três que tem relação mais visual com a escrita, já ocorre apenas quando o verbo termina em /t/ ou /d/, como em *wanted*, *needed*, *invited*, ou *decided*. Logo, o aluno identifica esse grupo com mais facilidade;
4. Para a explicação das outras duas possibilidades de pronúncia do “ed”, pedir que os alunos posicionem uma das mãos na garganta, para que observem se essa parte do corpo vibra ou não durante a produção dos seguintes sons: [t] e [d]; [k] e [g]; [f] e [v], [s] e [z]; [ʃ] e [ʒ], [tʃ] e [dʒ]. Feito o exercício prático, explicar aos alunos que assim como parte dos sons não vibra (o primeiro de cada par) e outra parte dos sons vibra (o segundo de cada par), isso também acontece com a terminação dos verbos no infinitivo. Ou seja, verbo no infinitivo com uma terminação com som que não vibra atrai uma terminação que também não vibra ao adicionarmos a marca de passado “ed”, como: *kissed*, *watched*, *laughed*, ou *danced* (som final [t]). Já os verbos que vibram também atraem uma terminação de mesma natureza: *played*, *allowed*, *cleaned*, *moved* (som final [d]).
5. Após a explicação detalhada com a prática de observação da vibração ou não vibração e possíveis perguntas, disponibilizar o Quadro 16 para que os alunos completem de acordo com a pronúncia adequada para cada verbo presente no texto:

Quadro 16: Três sons da terminação “ed” para verbos no passado simples

/ɪd/	/t/	/d/
Excited visited	Booked	stayed travelled seemed

Fonte: a autora

Atividade 3: Listening: the -ed ending in regular verbs in the simple past

Passos:

1. Acessar o site Test English para utilizar a atividade de áudio “Air travel experiences” (através do link https://test-english.com/listening/b1-b2/air-travel-experiences-b1-english-listening-test/), na qual três personagens (uma mulher e dois homens) contam sobre suas experiências em aeroportos e voos. Introduza a atividade informando os alunos sobre o tópico que será discutido por essas três pessoas;
2. Informar os alunos de que eles escutarão o áudio uma primeira vez sem pausa e devem estar atentos às narrativas para, após o término do áudio, responderem atividades de múltipla escolha disponíveis no site que pedem para que o aluno identifique qual deles disse tal informação específica (exemplo: *Who had their seat upgraded?*);
3. Comentar as questões fazendo com que os alunos participem, contribuindo com mais detalhes sobre o trecho;
4. Tocar o áudio uma segunda vez, agora guiando o foco dos alunos para os verbos regulares do passado simples utilizados pelos três falantes. Os alunos devem anotar esses verbos. São eles: *dropped, looked, escorted, cramped, asked, wanted, realized, needed, recognized, decided, wheeled, arrived,*

noticed, spotted, jogged, turned, excited, disappointed, printed, boarded, thanked. Disponibilizar o mesmo quadro (Quadro 16) com os três possíveis sons para a terminação “ed” e pedir que os alunos distribuam os verbos do vídeo de acordo com a pronúncia final. Essa atividade pode ser feita em salas extras, para que os alunos possam debater em dupla, falar e testar os sons com o colega e observar a questão da vibração.

Quadro 17: Três sons da terminação “ed” para verbos no passado simples – classificação dos verbos ditos no áudio

/ɪd/	/t/	/d/
wanted	dropped	escorted
needed	looked	realized
decided	cramped	recognized
excited	asked	arrived
disappointed	noticed	wheeled
printed	spotted	boarded
	jogged	thanked
	turned	

Fonte: a autora

Expressões que são ditas no áudio:

Cramped on a coach

Under the weather

4.4 Review

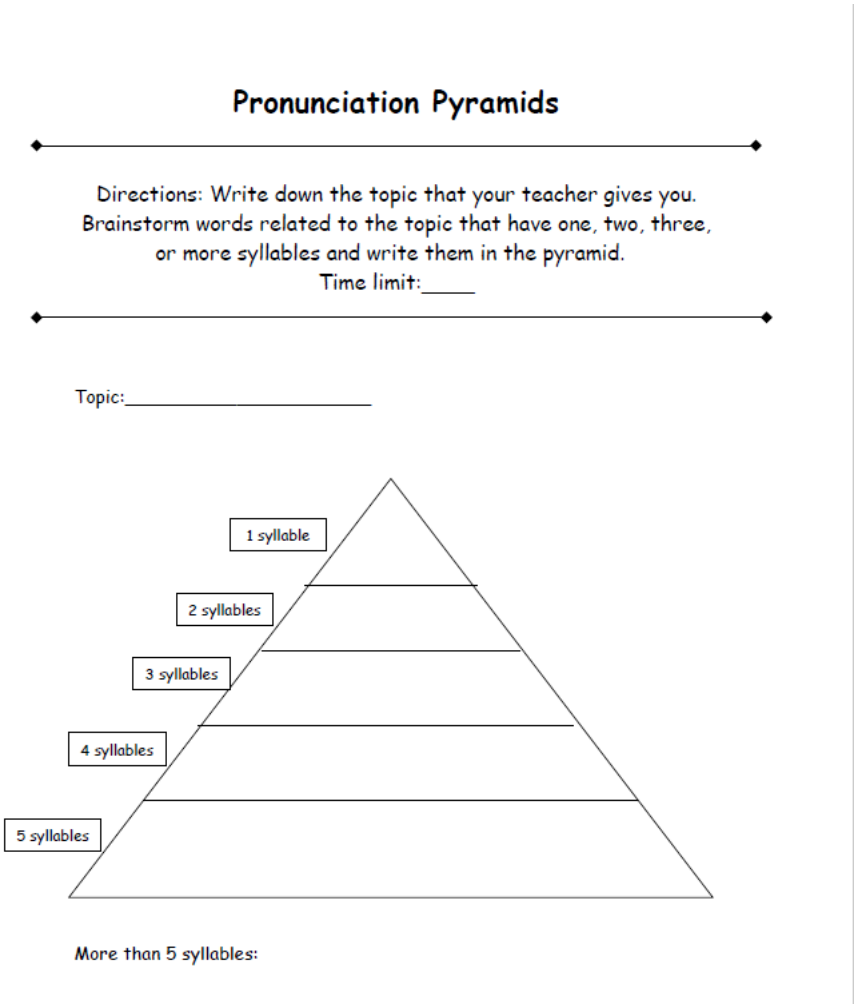
Objetivo: Revisar e fixar vocabulário e estruturas relacionados ao contexto de aeroportos e viagens aéreas.

Passos:

1. Realizar exercícios para revisão da lição: https://test-english.com/vocabulary/b1-b2/air-travel-b1-b2-english-vocabulary/. Nesta atividade, os estudantes completarão lacunas e farão um jogo, para revisar o vocabulário da unidade.

2. Em duplas, os alunos devem preencher a atividade, pensando na seguinte situação: “Imagine que você vai fazer uma viagem internacional dos sonhos. Você tem que se preparar para passar por todas as etapas do aeroporto, desde o check-in até o embarque.” A) Liste 10 palavras ou expressões relacionadas a aeroportos e viagens aéreas (por exemplo, "boarding pass", "luggage", "security check"). B) Crie uma conversa entre você e um atendente no aeroporto usando pelo menos 5 palavras da lista que você fez. (Exemplo de diálogo: "Hi, I need to check in for my flight to New York."). C) Descreva seu voo ideal usando o vocabulário aprendido. Qual o seu destino? Qual a companhia aérea? Quais são as atividades você fará durante o voo?

Figura 31: Pronunciation Pyramids



Fonte: https://www.soundsofenglish.org/_files/ugd/271a60_1495332c20e4460f8d28d942d8da4670.pdf

3. Como atividade de *homework* os alunos serão instruídos a irem até o site Vocaroo [30]para gravarem seus áudios com as palavras que completaram a atividade da pirâmide e enviarem para o professor para feedback futuro.

[30] https://vocaroo.com/

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral investigar materiais utilizados no ensino de inglês para fins específicos no ambiente online, com foco principal no desenvolvimento da oralidade e da pronúncia da L2. Para tanto, foi feita uma análise em sete sites, alguns já utilizados nas aulas da pesquisadora, outros encontrados durante a pesquisa, com conteúdo aberto para visitantes ou disponível a partir de cadastro com e-mail. Embora todos os sites escolhidos para a análise ofereçam ferramentas eficazes, criativas, ou interativas para a aprendizagem de inglês como L2, sua utilidade máxima é alcançada com a orientação de um professor. Mesmo sendo acessíveis, pois são gratuitos (em parte – pelo menos a parte mostrada aqui, sim), os recursos se beneficiam do conhecimento do professor, que pode selecionar materiais específicos, adequá-los ao momento e ao objetivo do aluno, e guiar o aprendizado de forma mais direcionada. Da mesma forma, o professor de língua inglesa como L2 se beneficia desses conteúdos e ferramentas que vão surgindo e o fornecem cada vez mais variedades para a criação de aulas, em especial as online. A grande variedade de ferramentas e conteúdos interativos ou até mesmo o acesso fácil a textos de diferentes gêneros, proporciona que o professor autônomo consiga desempenhar um trabalho totalmente pensado nas necessidades específicas do aluno que o contratou.

Cabe lembrar que alguns dos sites analisados denominavam o material como “curso” de inglês para viagem, porém, não havia uma sequência progressiva de conteúdos e, sim, uma porção de vídeos sobre determinado assunto destacados de um contexto de ensino.

A partir dos conteúdos analisados nos sites, bem como sua organização e ferramentas disponíveis, foram elaboradas propostas diádicas para professores da área, considerando o contexto online. As três unidades didáticas desenvolvidas a partir dos materiais dos sites analisados têm como objetivo ensinar inglês enquanto ESP, no contexto de viagem, com atenção para a oralidade e alguns sons do inglês que costumam ser barreiras para estudantes brasileiros. Como público-alvo, definiu-se alunos entre o fim do nível A2 e início do nível B1, pois já possuem certa capacidade comunicativa e, em geral, ainda apresentam muitas trocas de sons por influência da característica da transparência da escrita da L1 em contraste com a opacidade da L2.

Ainda que hoje exista uma infinidade de conteúdos disponíveis online, os aprendizes ainda recorrem aos professores de língua, pois eles são os profissionais qualificados para guiar o aluno no processo de aquisição ou de aperfeiçoamento ou de capacidade comunicativa de um contexto específico por ele pretendido. A experiência docente, a capacidade de olhar para um texto e transformá-lo em uma oportunidade de aprendizagem para o aluno, e mais, a capacidade de oferecer um conteúdo que está sim publicado e aberto a todos, porém com uma abordagem convidativa ao aluno é apenas do professor. Essa habilidade do professor de transformar textos em oportunidades de aprendizado e de apresentar conteúdos de forma customizada para os gostos, necessidades e objetivos específicos é essencial para o desenvolvimento e autonomia do aluno.

Por conta da característica colaborativa da internet, este trabalho nunca estará esgotado. Novos sites, novas plataformas de ensino e novas ferramentas seguirão surgindo nesse ambiente, assim, a análise dos materiais aqui propostos está longe de ter dado conta da infinidade de possibilidades disponíveis na atualidade. Para complementar este trabalho, seria interessante a produção de mais algumas unidades didáticas com o intuito de suprir as necessidades dos aprendizes que buscam inglês para viagens, já que as três unidades elaboradas nesta pesquisa ficaram centradas no contexto comunicativo do aeroporto, do avião e das experiências em viagens. Ainda faltam tópicos como imigração, planejamento da viagem, compras e situação de restaurante. Por fim, falta criar esse material completo, das experiências situacionais de inglês para viagem em um material que pudesse servir de apoio para o professor, com imagens, frases, e todo o conteúdo aqui descrito, mas com uma estrutura mais aprimorada e com uma estética bonita para ser utilizada com os alunos, como em um ebook.

REFERÊNCIAS

Agência Brasil. Mais de 80% dos alunos de licenciatura estão em cursos a distância. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-10/mais-de-80-dos-alunos-de-licenciatura-estao-em-cursos-distancia#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20cursos%20oferecidos,6%20milh%C3%A3o%20na%20modalidade%20presencial.> Acesso em 24 de ago.2024.

BATTISTI, E; MORAS, V. **A vocalização da consoante lateral em coda silábica em uma variedade de português brasileiro: análise sociolinguística em tempo real**. Gragoatá, Niterói, n. 40, p. 90-112, 1. sem. 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143982>. Acesso em 31 de ago. 2024.

BRISOLARA, L. B. **Os clíticos pronominais do Português Brasileiro e sua prosodização.** Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DOS SANTOS, L. The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in **Language Classrooms**. Woosong Language Institute, Woosong University, Daejeon, South Korea, 2020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258678.pdf>. Acesso em 06 out. 2024.

DOTTI CAMPANATTI, A. H.; COSTA, T. D.; KANEKO-MARQUES, S. M. Inglês para fins acadêmicos e o ensino a distância: pontos de contato e problemáticas. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 340-356, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/13499/9750/44415&ved=2ahUKEwi7-5zIwsSFAxWIH7kGHWEsC7wQFnoECCoQAQ&usg=AOvVaw0u-HQZ0wWhSuw5otfFL5_s.>Acesso em 15 abr. 2024.

DUNDLEY-EVANS, T. **Genre analysis**: a key to a theory of ESP? (2000). Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos, (2), 3-11.
Fia Business School. Pitch: o que é, importância, tipos, como fazer e exemplo. (2022). Disponível em: https://fia.com.br/blog/pitch-o-que-e-importancia-tipos-como-fazer-e-exemplo/#:~:text=Pitch%20%C3%A9%20uma%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20curta,p%C3%BAblico%2C%20local%20e%20tempo%20dispon%C3%ADvel. Acesso em: 14 de abr.

FURTOSO, V; GOMES, M. **Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online – o potencial dos serviços de podcasting**. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55613443.pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.
GOSWAMI, U.; BRYANT, P. Phonological skills and learning to read. Erlbaum, 1990.

IJALBA, E.; OBLER, L. K. First language grapheme-phoneme transparency effects in adult second language learning. **Language and Linguistics Compass**, v. 27, n. 1, p. 47–70, abr. 2015. ISSN 1539-0578.
HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 1. ed. Harlow: Longman, 1988.

HUNTER, L. **Learning English Online vs Face-to-Face Classrooms**. TEFL Language Centre, Cape Town, 23 de abril de 2021. Disponível em: https://tefl.uctlanguagecentre.com/language-learning/learning-english-online-vs-face-to-face-classrooms/. Acesso em 06 out. 2024.

JENKINS, H; GREEN, J; FORD, S. **Cultura da Conexão**. Tradução de Patricia Arnaud. São Paulo, Brasil: Editora Aleph, 2022.

JENKINS, J. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada:* **A Construção do Conhecimento em Linguística Aplicada no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTLAGH, F; YAZDANI, A. **A general overview of task-based language teaching** (TBLT), from theory to practice. Disponível em: < https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59656755/2014.A_General_Overview_of_Task-based_Language_Teaching_TBLT__from_Theory_to_Practice20190610-97610-1oxjjkb-libre.pdf?1560222795=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_General_Overview_of_Task_based_Languag.pdf&Expires=1728762863&Signature=eAsXSeqQBacrWVm2ySwfm1YrlVKdPhhfLrDQXbFa63wPaEvBVX98HHAWKG1f1DaYd7Dko4ExpZKkXRaLH3Sd5wVf2CXHLcKknSPmk6yuRXqDFNeAKgKjx4DHM-V4QLKmNSrEoZtm4rNzj2kZeIehHA4xEEwcULZyZJTXvznm08sb3kegyTGuY9-hlmuK49mMzTZ6Xjqu4CBl7JBd2DadJhbESF1QzOBnXifwDWSUYkVQOIhfIO~-YkqhEOoYtDjk9c8r7kIceaj4UjGO9EDvDtIoB925CKdGS83z1vsGhJpyfRpxhTJtoFDrSJFPwvzRb1MZ4NNmiukzMJ31SS54DQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 06 de out. 2024.

MUFTAH, M. **Impact of Social Media on Learning English language during the COVID-19 pandemic**. (2022) Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/PRR-10-2021-0060/full/pdf?title=impact-of-social-media-on-learning-english-language-during-the-covid-19-pandemic>. Acesso em: 04 de out. 2024

Portal Insights. Qual o valor mínimo para viver no Brasil? Disponível em: https://www.portalinsights.com.br/perguntas-frequentes/qual-o-valor-minimo-para-viver-no-brasil#:~:text=O%20Dieese%20(Departamento%20Intersindical%20de,%2C%20transporte%2C%20lazer%20e%20previd%C3%AAncia. Acesso em: 18 de fev.

RAFIQ, K.; HASHIM, H.; YUNUS, M. Sustaining Education with Mobile Learning for English for Specific Purposes (ESP): A Systematic Review (2012–2021). ***Sustainability***, v. 13, p. 9768, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3390/su13179768. Acesso em: 15 abr. 2024.

RICHARDS, J. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge University Press (2006). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242720833 Acesso em: 21 de abr.

ROBINSON, P. (1980) ESP - **English for Specific Purposes**. Pergamon Press.

Salário - Cargos e Salários. Professor de Inglês (CBO 2346). Disponível em: https://www.salario.com.br/profissao/professor-de-ingles-cbo-234616/#:~:text=A%20faixa%20salarial%20do%20Professor,CLT%20de%20todo%20o%20Brasil. Acesso em: 18 fev.

UCT LANGUAGE CENTRE. **Comparing Online and Face-to-Face Language Learning**: An Analysis of Communication and Engagement in ESL Classrooms. UCT Language Centre, Cape Town, 2021. Disponível em: https://uctlanguagecentre.com/comparing-online-face-to-face-learning. Acesso em 06 out. 2024.

SCHULTZ, J.; PAULSON, R. **The Effectiveness of Online Language Learning for Oral Proficiency**. Springer Education, 2020. Disponível em: https://springerlink.com/effectiveness-online-language-learning. Acesso em 06 out. 2024.

SLIM, H; HAFEDH, M. **Social media impact on language learning for specific purposes: a study in English for business administration**.

University of Tabuk, Tabuk, Saudi Arabia. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/331210117_Social_media_impact_on_language_learning_for_specific_purposes_A_study_in_English_for_business_administration>. Acesso em: 06 out. 2024.

SWALES, J. **Episodes in ESP**. Oxford: Pergamon Press. Genre analysis - English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

WELLS, J. C. **Longman Pronunciation Dictionary** (3ª ed.). Pearson Education Limited, 2008.

THURAIRAJ, S; HOON, E; ROY, S; FONG, P. **Reflections of Students' language Usage in Social Networking Sites**: Making or Marring Academic English Universiti Tunku Abdul Rahman, Petaling Jaya, Malaysia. Disponível em: < https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062176.pdf> Acesso em: 06 out. 2024.

ZIMMER, M.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. **Pronunciation Instruction for Brazilians** – Bringing theory and practice together. Cambridge Scholars Publishing, 2009.