



**ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA FONÉTICA E FONOLOGIA: ENSINO MÉDIO
E BNCC**

**PEDAGOGICAL APPROACHES TO PHONETICS AND PHONOLOGY: HIGH
SCHOOL AND BNCC**

FRENEDA, Jorge Luiz¹

RESUMO

Fornecer aos alunos ferramentas básicas de fonética e desbloqueio fonológico com suprimento de dados linguísticos para trabalharem, possibilitando variedade de ideias e abordagens pedagógicas. Sugestões práticas para incorporar a consciência fonética / fonologia na sala de aula de língua inglesa do ensino médio conforme estabelece BNCC relacionada à fonética e fonologia, incluindo sotaques e dialetos.

Palavras-chave: Fonética. Abordagens Pedagógicas. Ensino Médio. BNCC.

ABSTRACT

Provide students with basic tools of phonetics and phonological unlocking with a supply of linguistic data to work with, enabling a variety of ideas and pedagogical approaches. Practical suggestions for incorporating phonetic/phonology awareness into the high school English classroom as established by BNCC related to phonetics and phonology, including accents and dialects.

Keywords: Phonetics. Pedagogical Approaches. High School. BNCC.

INTRODUÇÃO

A fonética e a fonologia compartilham um interesse comum, isto é, relacionadas ao uso de sons na linguagem. Essa definição mostra o amplo escopo do assunto, desde o estudo das vogais e consoantes individuais usadas para formar palavras em um determinado idioma ou dialeto, até sons que se estendem por trechos mais longos da fala (tônica, ritmo e entonação). Os fonéticos/fonólogos estudam os sons da fala em diversos contextos e por diversas razões: como os bebês desenvolvem a capacidade de falar sua língua materna em poucos anos? Como os falantes gerenciam a troca de turnos de maneira ordenada em conversas que ocorrem

¹ Mestre Linguística Aplicada - UNICSUL. Especialista Educação a Distância: Elaboração de Materiais, Tutoria e Ambientes Virtuais – UNICSUL. Especialista Tradução e Instrumentalização da Língua Inglesa – UNESP. Especialista em Educação Especial com Foco na Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada - CAA. ANHANGUERA. Graduado Letras (Português/Inglês) – UNIMAR. Graduado Pedagogia – Universidade Nove de Julho – UNINOVE-SP. jorgefreneda@hotmail.com

naturalmente? Como os ouvintes são capazes de formar uma opinião sobre de onde um falante é (e sobre sua idade e sexo) a partir de apenas alguns segundos de fala?

Em termos simples, a fonética pode ser definida como a *produção e percepção reais* dos sons da fala por humanos, enquanto a fonologia trata dos *sistemas* de sons em uso em um determinado idioma ou contexto. As línguas de sinais também podem ser descritas em termos de gestos articulatórios (definidos em termos de forma de mão ou posição no espaço de sinais) que são combinados de maneiras sistemáticas e não aleatórias para formar unidades significativas de linguagem (sinais). Embora a maioria dos trabalhos sobre fonética e fonologia opere na modalidade de fala, muitas das questões conceituais básicas podem ser igualmente feitas e respondidas em relação às línguas de sinais.

As questões que a fonética e a fonologia permitem explorar são inerentemente interessantes e fazem parte da experiência linguística cotidiana de todos nós, incluindo nossos alunos. Mais importante, essas são questões que podem ou devem estar no topo dos planos de aula da maioria dos professores de língua inglesa do ensino médio, a ligação é talvez a mais óbvia nesta fase quando há, em partes, interesses sobre sotaques e dialetos, aquisição de linguagem e mudança de linguagem. Portanto, há uma visão geral de algumas pesquisas recentes em fonética e fonologia que lançam uma nova luz sobre suposições leigas comuns (ou 'mitos') sobre a linguagem nessas áreas.

Maneiras práticas de introduzir os conceitos de conceitos e produção fonética na sala de aula à luz da crescente conscientização sobre a importância do Conhecimento sobre a Linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para Língua Inglesa adota uma abordagem que valoriza a língua como um instrumento de comunicação e interação em contextos sociais, culturais e digitais. A gramática, também nesse contexto, não é vista como um conjunto de regras isoladas, mas como um recurso a ser utilizado para alcançar propósitos comunicativos. A BNCC propõe cinco eixos para o ensino da língua inglesa: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural, sendo que os conhecimentos linguísticos são trabalhados em relação com as práticas de linguagem desses outros eixos.

A BNCC entende a gramática assim como o processo linguístico fonético, como um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da língua inglesa, que deve ser desenvolvido em relação com as práticas de linguagem.

O objetivo do ensino da língua inglesa na BNCC é que o aluno seja capaz de se comunicar de forma inteligível, utilizando recursos linguísticos adequados ao contexto.

A BNCC não prioriza o modelo de falante nativo como referência, mas valoriza a diversidade de formas de expressão da língua.

Os conhecimentos sobre a língua inglesa (gramática, vocabulário, fonética etc.) são trabalhados de forma integrada com as outras áreas, como oralidade, leitura e escrita, em situações de uso real da língua.

A BNCC propõe que o ensino da gramática seja flexível assim como o ensino de fonética, levando em consideração os diferentes contextos de uso e as diferentes formas de expressão da língua.

A BNCC vê a gramática como um recurso para a comunicação, e não como um fim em si mesma. O foco está no desenvolvimento da capacidade do aluno de usar a língua inglesa de forma eficaz e significativa em diferentes contextos, valorizando a diversidade de formas de expressão e a inteligibilidade na comunicação sendo assim, as propostas sobre questões fonéticas podem ser trazidas para a sala de aula de língua inglesa do ensino médio. Um primeiro argumento forte é que pode ser muito divertido, se os alunos estiverem equipados com apenas algumas ferramentas básicas de análise fonética e / ou fonológica. Um segundo argumento forte a favor da conscientização sobre os conceitos de fonia é que ela desbloqueia um recurso quase ilimitado, ou seja, os padrões de fala dos envolvidos na aula. Um dos grandes atrativos de fazer linguística é que os 'dados' estão ao nosso redor, o tempo todo (isso é verdade para todas as áreas da linguística, é claro, e não é reservado à fonética / fonologia). Se um grupo de alunos que i) adquiriram ou estão adquirindo língua inglesa, seja como língua adicional e ii) que diferem uns dos outros em seus padrões de fala (mesmo a sala de aula mais homogênea revelará alguma variação sociofonética). Os professores que veem os alunos – e eles veem a si mesmos e uns

aos outros – como uma fonte valiosa e rica de dados linguísticos oferecem oportunidades ilimitadas de envolvimento na sala de aula.

Uma aula sobre a aplicação de fonologia e fonética em uma sala de aula pode começar de várias maneiras. A seguir algumas maneiras podem ser e são projetadas para serem sugestivas em vez de didáticas - não são 'planos de aula' como tal, mas ideias para adaptar e explorar (BNCC, 2018).

USANDO O ALFABETO FONÉTICO E TRANSCREVENDO A FALA

Objetivos:

Compreender algumas das diferenças entre a fala e a escrita.

Compreender como os sons da fala podem ser escritos usando o alfabeto fonético.

Incentivar os alunos a pensarem explicitamente sobre fonética e fonologia nos ambientes do dia a dia, sem necessariamente a necessidade de usar qualquer terminologia linguística específica ou nova, é uma boa maneira de começar a explorar os conceitos de fonética em sala de aula. Perguntas abertas, como as seguintes, devem começar a traçar a distinção entre o discurso e a escrita:

- Por que existem sotaques e de onde eles vêm?
- Escrevemos da mesma maneira que falamos?
- Quais são algumas das diferenças entre fala e escrita?
- Quantos sons diferentes existem no idioma língua inglesa?
- Se os sotaques são uma característica falada da linguagem, como poderíamos escrevê-los?

A pergunta final aqui leva naturalmente à introdução do alfabeto fonético e à existência de mais sons do que letras em língua inglesa (o que também pode ser uma oportunidade para discutir sistemas de escrita fonéticos e não fonéticos). Aqui pode ser um bom local para mostrar uma transcrição muito básica, com uma explicação (e interpretação de classe!) dos fonemas individuais e como, em algumas palavras, cada fonema é representado por uma única letra:

Fala - escrita

[kæt] <cat>

Em seguida, exibir uma palavra em que a relação entre som e ortografia não é tão direta pode ajudar a ilustrar as complexidades da transcrição fonética - como em:

[kɒf] <cough>

Aqui, a ideia é eliciar que a ortografia inglesa nem sempre é puramente fonética e que muitas vezes há uma incompatibilidade entre o número de letras e sons em uma palavra. Esse tipo de informação é útil para a próxima atividade, quando os alunos começam a fazer alguma transcrição fonética própria.

No alfabeto fonético língua inglesa, os (aproximadamente) 44 sons têm seu próprio símbolo, assim como as 26 letras do alfabeto escrito. Os alunos podem então receber uma cópia do alfabeto e a chance de examinar alguns dos símbolos de aparência mais 'estranha': [ʒ], [æ] e [ŋ] por exemplo, e então explorar algumas das diferenças sutis nos sons, por exemplo, as diferenças surdas em voz como em pares como [s z] e [θ ð]. Pedir aos alunos que produzam esses sons enquanto seguram o dedo e o polegar no pescoço onde estão as pregas vocais e 'sentem a vibração ligar e desligar' sempre produz reações surpreendentes.

Os alunos podem então tentar transcrever algumas palavras individuais, como seu nome e sua cidade onde vivem. Neste ponto, a sala de aula deve estar cheia de barulho - deve-se enfatizar a importância de 'pronunciar' as palavras e não pensar na grafia. Muitos alunos cometem erros, como usar dois fonemas para letras duplas, como em [hæ.ɹi] para <Harry> mas isso pode ser visto como oportunidades para discutir outras incompatibilidades entre ortografia e som. Uma outra atividade, de alunos identificando o primeiro som nas seguintes palavras: **judge**, **pneumonia**, **church**, **though**, **thinking** e **yellow**, abrirá mais discussões sobre as relações entre som e ortografia.

Uma vez que uma classe tenha recebido as ferramentas para transcrição fonética, uma atividade de acompanhamento sugerida é discutir sotaques e como o alfabeto fonético pode ser usado para representá-los. Começando com um exemplo de variação linguística - a distinção entre [gɹæs:] e [gɹɑ:s] provavelmente é bem conhecida e pode ser um ponto de partida para atitudes e percepções sobre sotaques (BECKER, 2014).

Os alunos podem ouvir (utilizando recurso de áudio) variedades de sotaques e, mais uma vez, incentivamos os professores a verem a própria turma como um recurso rico e valioso.

- Os alunos gravam uma conversa natural e depois transcrevem o discurso – o que acontece? Por exemplo, a oclusiva glotal [ʔ] substitui [t] nas posições medial e final? [f] substitui [θ]? Por que esses padrões podem surgir?
- Os alunos pesquisam e ouvem uma variedade de sotaques da língua inglesa, incluindo como as línguas do mundo os influenciaram. (pode ser utilizado programas virtuais ou dicionários eletrônicos).

FONO-ESTÉTICA E A 'BELEZA' DOS SONS

Objetivos:

Compreender que os sons podem ser considerados "agradáveis" ou "desagradáveis"

Compreender algumas das características fonéticas dos sons 'agradáveis' e 'desagradáveis'

A fonoestética é o estudo da 'beleza' ou 'agradabilidade' inerente (eufonia = sons 'agradáveis'; cacofonia = 'sons desagradáveis') dentro dos sons da fala, e uma lição sobre fonoestética teria como objetivo responder à seguinte pergunta: por que certas palavras são consideradas mais agradáveis do que outras? Os professores podem pedir a seus alunos que "avaliem" a lista de palavras fornecida abaixo (ou, melhor ainda, peça-lhes que contribuam com palavras que eles acham que soam particularmente agradáveis ou desagradáveis) em uma escala de agradabilidade. Por enquanto, os julgamentos fonoestéticos devem desconsiderar a semântica (o significado das palavras) e se concentrar apenas na estrutura fonológica e nas propriedades acústicas.

*cellar, chinchilla, conscience, duty, gravel, jazz, jump, lumpy, mingle,
pomegranate, raspberry.*

Uma vez que a escala tenha sido feita, os alunos podem pensar e discutir *porque* tomaram as decisões que tomaram. Eles veem certos fonemas aparecendo com mais regularidade do que outros (transcrever as palavras foneticamente e criar alguns dados numéricos os ajudará a identificar isso)? E quanto ao número de sílabas e onde a sílaba tônica cai? E quanto à distribuição e padrão de vogais e consoantes? E quanto à frequência dos sons sonoros e surdos? E quanto aos tipos e complexidades dos movimentos articulatórios envolvidos? Como a inclusão da semântica afeta a classificação de agradabilidade?

Crystal (1995) analisou um corpus de palavras consideradas agradáveis e descobriu que certos fonemas apareciam mais do que outros. As frequências relativas são mostradas aqui (onde os fonemas à esquerda apareceram com mais frequência):

CONSOANTES

/l, m, s, n, r, k, t, d, f, b, v, ŋ, w, g, z, ʃ, h, tʃ, dʒ, j, θ, ʒ, ð/

VOGAIS

/ə, ɪ, æ, e, i:, aɪ, əʊ, ʌ~ʊ, ɒ, eɪ, u:, ɔ:, a:, ɜ:, ɪə, aɪə, aʊ, ʊə/

Além disso, Crystal (1995) encontrou três outras características que se correlacionavam com a agradabilidade: (1) palavras polissilábicas, (2) a sílaba tônica no início da palavra e (3) alta variância de maneiras de articulação. Assim, de acordo com os padrões do corpus, uma palavra como *maleável* tem uma qualidade fonoestética agradável - porque usa consoantes e vogais na extremidade mais "agradável" da escala, é polissilábica e tem diferentes formas de articulação. Aqui seria uma boa oportunidade para os alunos fazerem algumas comparações entre as descobertas deles e de David Crystal - quais semelhanças e diferenças foram encontradas - e há razões explicativas para isso?

- Criar palavras sem sentido que sejam fonesteticamente agradáveis ou desagradáveis e usá-las em uma atividade de escrita criativa. Usar os dados que uma classe gerou a partir de seus próprios julgamentos fono-estéticos seria particularmente interessante.

- Analisar a poesia pelo uso de sons fono-estéticos, pensando em por que certos sons são usados e como eles ajudam a construir significado.

FONÉTICA ESTILÍSTICA

Objetivos

Compreender de que forma a fonética estilística pode ajudar na interpretação e compreensão do significado.

Compreender como os escritores usam a fonética e a fonologia de forma autoconsciente para construir significados.

A fonética estilística lida com a análise de sons na literatura, usando ferramentas e abordagens da linguística. Esta seção reúne as ideias de sala de aula exploradas anteriormente e, embora demos um trecho de um poema aqui - *The Harvest Moon*, de Ted Hughes (2003)² - espera-se que as ferramentas que exploramos possam ser aplicadas a vários textos. Esta é a primeira estrofe do poema:

The flame-red moon, the harvest moon,
Rolls along the hills, gently bouncing,
A vast balloon,
Till it takes off, and sinks upward
To lie on the bottom of the sky, like a gold doubloon.
The harvest moon has come,
Booming softly through heaven, like a bassoon.
"And the earth replies all night, like a deep drum."

Como acontece com toda poesia, ler o texto em voz alta é a maneira mais esclarecedora de apreciar os sons.

Os alunos podem então começar a identificar três padrões sonoros no poema usando canetas de cores diferentes ou uma tonalidade semelhante: **vogais longas**, vogais curtas e *ditongos*. Os padrões resultantes devem ter esta aparência:

The flame-red **moon**, the harvest **moon**,

² ("The Harvest Moon poem - Ted Hughes - Best Poems") com vogais longas, vogais curtas e ditongos marcados.

Rolls along the hills, gently **bouncing**,
A vast **balloon**,
Till it **takes** off, and sinks upward
To **lie** on the bottom of the sky, **like** a gold **doublloon**.
The **harvest moon** has come,
Booming softly **through** heaven, **like** a **bassoon**.

"And the **earth** **replies** **all** **night**, **like** a **deep** drum." ("The Harvest Moon poem - Ted Hughes - Best Poems")

Esse processo permite que os alunos façam várias coisas. Em primeiro lugar, identificar os diferentes tipos de vogais permite uma análise e interpretação mais específicas. Em segundo lugar, destaca padrões repetitivos e agrupamentos de dados – importantes para fortalecer ideias interpretativas. Por fim, conscientiza-os de que diferentes tipos de vogais podem contribuir para os significados de maneiras diferentes.

'Aumentar o zoom' nas vogais longas ajudará a colocar isso em perspectiva. Eles são encontrados em:

moon, harvest, balloon, doublloon, booming, through, bassoon, earth, all, deep.

A repetição [u:] é particularmente saliente. Mas por que esse som? Aqui, é importante começar a pensar sobre a ponte entre som e semântica e que os alunos pensem sobre *porque* os poetas fariam escolhas estilísticas altamente autoconscientes. Ao considerar que a poesia é principalmente uma tradição oral, o significado das escolhas sonoras na poesia torna-se uma coisa importante a ser explorada.

Palavras como *moon, bassoon, doublloon* and *booming* estão todos associados a objetos de grande escala, solidez ou sons altos e profundos. As mesmas 'qualidades' podem ser mapeadas no som da vogal. Uma vogal é um som que pode ser mantido - que pode ser alongado pelo tempo que a respiração do falante permitir.

Normalmente tem uma frequência de ressonância baixa, muito parecida com o som de um 'fagote estrondoso'. Essas propriedades acústicas ajudam a contribuir para o significado do poema e a criar a imagem de uma lua grande, redonda e dominante no céu noturno.

Uma olhada nos efeitos de certos ditongos revela mais uma indicação de escolhas estilísticas conscientes.

Os sons das vogais deslizantes, como [au] em *bouncing* e [əu] em *rolls*, indicam movimento e transição - da mesma forma que a lua parece se mover pelo céu, capturada por meio da escolha de processos verbais do poeta.

Outros julgamentos fonoestéticos podem ser feitos sobre certas palavras, no que é um poema geralmente edificante e gratificante, oferecendo oportunidades para explorar a relação entre sons e semântica.

TODAS AS CRIANÇAS PRODUZEM OS MESMOS SONS NO BALBUCIO

Nos estágios iniciais do desenvolvimento fonológico, a maioria das crianças passa aproximadamente pelos mesmos estágios de desenvolvimento, desde o balbucio, passando pelo estágio de uma palavra, até enunciados mais longos, como é amplamente ensinado. No caso do balbucio, a produção de vocalizações rítmicas repetitivas surge mais ou menos ao mesmo tempo em que as crianças começam a exibir outros movimentos rítmicos repetitivos, como chutes (THELEN, 1981). Os sons consonantais que são mais fáceis de produzir dessa maneira são sons de 'parada' (em língua inglesa: [p b t d k g m n ŋ]) que requerem apenas um movimento de abertura / fechamento da mandíbula. Acontece que as primeiras palavras que as crianças produzem apresentam geralmente os mesmos sons que a criança tem usado no balbucio. Mas como a criança sabe quais palavras tentar dizer primeiro? A criança realmente sabe quais palavras serão muito difíceis para ela?

Um estudo (DEPAOLIS, VIHMAN; KEREN-PORTNOY, 2011) testou a possibilidade de que os sons usados com mais frequência no primeiro balbucio de uma criança (nos sons que produzem) também sejam os sons aos quais a criança presta mais atenção nas palavras que ouve (nos sons que percebe). Primeiro, o

balbucio em gravações de 28 crianças (idade média de 10 meses) foi transcrito foneticamente. Os pesquisadores então identificaram as consoantes oclusivas preferidas de cada criança: a maioria usava [t]/[d], mas outras usavam [b]/[p] ou [k]/[g]; Algumas crianças eram mais avançadas e dominavam mais de um desses pares de sons. Em seguida, as crianças entraram no laboratório de bebês para um experimento. A criança senta-se no colo da mãe, em uma cabine à prova de som. Os pesquisadores tocaram gravações de diferentes "histórias" infantis compostas por cinco frases, cada uma com uma ou duas palavras "sem sentido" inventadas. Havia quatro histórias diferentes, cada uma contendo muitas ocorrências de um par de consoantes oclusivas (apenas uma das quais o bebê já produzirá) ou [f] / [v]. As gravações são reproduzidas por meio de um alto-falante à esquerda ou à direita da criança, mudando de lado aleatoriamente cada vez que uma nova história começa, e as reações da criança são gravadas em vídeo. Cada vez que uma nova história começa, a criança geralmente se volta para a fonte do som, então isso é conhecido como uma tarefa de preferência de virar a cabeça. O pesquisador conta quantos segundos a criança mantém a cabeça voltada para a fonte do som como medida de atenção ao tipo de som apresentado naquela história.

As crianças que estavam usando apenas um tipo de consoante com alta frequência em seu balbucio tendiam a ouvir mais a história com aquele som, enquanto aqueles que eram mais avançados em seu desenvolvimento e já usando mais de um tipo de consoante prestou atenção mais para histórias contendo as paradas que eles ainda não estavam produzindo. A criança com experiência de balbucio mais diversificada está pronta para ouvir o que é novo, enquanto a criança apenas começando a usar uma única consoante frequentemente acha emocionante ouvi-la no discurso que ele ou ela ouve. No geral, isso sugere que as crianças não estão apenas aprendendo a produzir sons durante o estágio do balbucio. Em vez disso, durante esse estágio, a criança está captando a correspondência entre os sons que produz e os sons que ela percebe na fala ao seu redor - e o que ela percebe é afetado pelo que ela é capaz de produzir.

CONCLUSÃO

O ensino de língua inglesa no Ensino Médio, conforme a BNCC, visa aprofundar e consolidar o aprendizado iniciado no Ensino Fundamental, preparando os alunos para um mundo globalizado. O foco é o desenvolvimento da autonomia e protagonismo estudantil por meio do uso prático da língua em diversas situações sociais e culturais, incluindo o universo digital. A BNCC enfatiza a importância da língua inglesa como língua de comunicação global, reconhecendo sua multiplicidade de usos e usuários no mundo contemporâneo, e apresenta principais aspectos do ensino de língua inglesa no Ensino Médio, tais como, consolidação e aprofundamento - o ensino médio deve expandir e aprofundar o conteúdo aprendido no ensino fundamental, de forma reflexiva e contextualizada, ainda estabelece a importância da autonomia e protagonismo - os alunos desenvolvam autonomia e protagonismo no uso da língua inglesa, utilizando-a em diferentes contextos.

No que se refere aos multiletramentos, a BNCC incentiva o desenvolvimento de multiletramentos, ou seja, a capacidade de usar a língua inglesa em diferentes formatos e mídias, incluindo o digital, daí a importância do processo de comunicação Global - o inglês é visto como uma ferramenta essencial para a comunicação global, permitindo que os alunos se insiram em um mundo cada vez mais interconectado e, portanto, gerando práticas sociais e culturais ampliando suas perspectivas e possibilidades de interação, além, é claro, desenvolver as quatro habilidades linguísticas principais: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita.

O ensino de língua inglesa no Ensino Médio busca preparar os alunos para o futuro, equipando-os com habilidades necessárias para se comunicarem efetivamente em língua inglesa em um mundo globalizado, além de ampliar suas perspectivas culturais e profissionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. Ensino de Pronúncia em Língua Estrangeira: Questões de Discussão a partir de uma Concepção de Língua como Sistema Adaptativo Complexo. **Revista Versalete**, v. 3, n. 5, p. 392-413, 2014.

BECKER, R. M. Globalização, língua inglesa como Língua Franca e Inteligibilidade. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C. (Orgs.) **O Jeitinho Brasileiro de Falar Língua inglesa**. Campinas: Pontes Ed., 2014, p. 223-238.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

CHOMSKY; N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper and Row, 1968.

CRUZ, N. C. Inteligibilidade e o Ensino da Pronúncia do Língua inglesa. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C. (Orgs.) **O Jeitinho Brasileiro de Falar Língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 239-252.

CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. Cambridge University Press. 1995.

DEPAOLIS, R. A., Vihman, M. M., & Keren-Portnoy, T. Do production patterns influence the processing of speech in prelinguistic infants? **Infant Behavior and Development**, 34, 590-601. 2011.

GILBERT, J. **Clear Speech – Pronunciation and Listening Comprehension in North American English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MOITA LOPES, L. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua inglesa no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: MOITA LOPES, L. (org.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SMITH, J.; DURHAM, M.; FORTUNE, L. "Mam my trousers is fa'in doon!": Community, caregiver, and child in the acquisition of variation in a Scottish dialect. **Language Variation and Change**, 19, 63-99. 2007.

SNOW, C. E. Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. In P.Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), **The Handbook of Child Language** (pp. 180-193). Oxford: Wiley-Blackwell 1995.

THELEN, E. **Rhythmical behavior in infancy**: An ethological perspective. *Developmental Psychology*, 17-237. 1981.