

EFEITOS DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA PRODUÇÃO DE [s] E [z] EM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) POR APRENDIZES DE SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

EFFECTS OF EXPLICIT INSTRUCTION ON THE PRODUCTION OF [s] AND [z] IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE (L2) BY UPPER ELEMENTARY SCHOOL LEARNERS

Samara Leandro de Oliveira¹
Universidade Federal de Goiás

Rhanya Rafaella Rodrigues²
Instituto Federal Goiano, Campus Ceres

Elena Ortiz Preuss³
Universidade Federal de Goiás

Resumo: Este estudo tem como objetivo avaliar se a instrução explícita é eficaz na produção das consoantes fricativas alveolares [s] e [z] da língua inglesa como segunda língua por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa também objetiva observar se os efeitos da intervenção pedagógica se mantêm em longo prazo. Para tanto, 22 aprendizes foram divididos igualmente entre dois grupos: o Grupo Experimental (8º ano), que recebeu instrução explícita sobre pronúncia, num contexto comunicativo, e o Grupo Controle (9º ano), que não recebeu instrução explícita. Os dados foram coletados por meio de pré-teste diagnóstico e pós-testes (imediatos e tardios), contendo uma atividade de leitura em voz alta de palavras na frase-veículo “Say {palavra-alvo} too”. Os resultados evidenciaram que a instrução explícita foi eficaz na produção das fricativas [s] e [z] da língua inglesa; contudo, o efeito se manteve em longo prazo apenas na produção da consoante fricativa alveolar [s].

Palavras-chave: Instrução explícita; Fricativas alveolares; Língua inglesa; Produção oral.

Abstract: This study aims to evaluate whether explicit instruction is effective in the production of the alveolar fricative consonants [s] and [z] in English as a second language by students in the final years of elementary school. The research also aims to observe if the effects of the pedagogical intervention are maintained in the long term. To this end, 22 learners were equally divided into two groups: the Experimental Group (8th grade), which received explicit pronunciation instruction in a communicative context, and the Control Group (9th grade), which did not receive explicit instruction. Data were collected through a diagnostic pre-test and post-tests (immediate and delayed), which included a reading aloud activity of words in the carrier

¹ Mestra em Letras e Linguística (UFG). Integrante da Rede Nacional Ciência para a Educação (Rede CpE). E-mail: samaraoliveira@egresso.ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5615-9569>

² Doutora em Letras e Linguística (UFG). Professora no Instituto Federal Goiano (Campus Ceres). Email: rhanya.rafaella@ifgoiano.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3508-254X>

³ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizou estágio pós-doutoral na Georgetown University, com bolsa da CAPES. Email: elena@ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8149-7738>

phrase “Say {target word} too”. The results showed that explicit instruction was effective in the production of the fricatives [s] and [z] in English; however, the effect was maintained in the long term only for the production of the alveolar fricative consonant [s].

Keywords: Explicit Instruction; Alveolar Fricatives; English Language; Oral Production.

Submetido em 27/05/2025

Aprovado em 18/12/2025

Introdução

A aquisição de uma segunda língua (L2) geralmente vem acompanhada da expectativa de desenvolver a habilidade oral nessa língua. Para isso, o ensino da pronúncia, incluindo instrução fonético-fonológica, é fundamental, embora nem sempre tenha sido devidamente contemplado nos métodos de ensino e teorias de aquisição de L2 (ALVES, 2012; LIMA JÚNIOR; ALVES, 2019; LIMA JÚNIOR, 2021). No caso das escolas brasileiras, a pronúncia na sala de aula de L2 pode ter sido negligenciada, provavelmente, pela falta de confiança dos professores em abordar os sons da L2 (ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009), ou pela prioridade dada a outros aspectos linguísticos, como a leitura e a escrita no contexto de ensino (LIMA JÚNIOR, 2021).

Entretanto, a ausência de intervenção com foco na pronúncia pode prejudicar o desenvolvimento da habilidade oral em L2. Aprendizes brasileiros de inglês com nível inicial de proficiência, por exemplo, tendem a apresentar dificuldades de pronúncia, dentre as quais se destaca a produção da consoante fricativa vozeada⁴ [z] e da consoante fricativa desvozeada⁵ [s], ambas em posição de coda, isto é, no fim da sílaba (BATISTA; ALVES, 2018). Em inglês, o fim da palavra “lays” é pronunciado de modo vozeado [leiz], e o fim da palavra “lace” é pronunciado de modo desvozeado [leis], porém, a interferência da primeira língua (L1), no caso o português, na L2, inglês, pode gerar processos fonológicos de dessonorização final (quando /z/ é articulado como [s]) e de vozeamento (quando /s/ é articulado como [z]) (BATISTA; ALVES, 2018; BATISTA, 2021).

Em vista disso, a realização desta pesquisa se justifica pela compreensão de que o ensino explícito da pronúncia contribui para que o aprendiz se expresse com mais acurácia, de modo a ser compreendido ao se comunicar na L2, e pela carência de estudos que investiguem os efeitos da instrução explícita sobre aspectos fonético-fonológicos⁶ da

⁴ Produzida com vibração das cordas vocais.

⁵ Produzida sem vibração das cordas vocais.

⁶ O termo “fonético-fonológico” utilizado nesta pesquisa refere-se à combinação das áreas de Fonética e Fonologia, dois ramos da Linguística que estudam a percepção e a produção dos sons das línguas (LIMA JÚNIOR, 2010).

L2 na pronúncia de estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, já que os estudos nessa temática foram desenvolvidos em instituições de Ensino Superior e institutos de idiomas. Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo avaliar se a instrução explícita é eficaz na produção das fricativas alveolares [s] e [z] da língua inglesa como L2 por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa visa também observar se os efeitos dessa instrução se mantêm em longo prazo. Considerando tais objetivos e o referencial teórico analisado, este estudo tem como hipóteses que a instrução explícita é eficaz na aquisição das fricativas [s] e [z] da língua inglesa e que seus efeitos se mantêm em longo prazo.

Na pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos para a geração de dados: i) Questionário de Histórico da Linguagem para Pesquisa com Bilíngues (QHLPB); ii) pré-teste; iii) pós-teste imediato; e iv) pós-teste tardio. O QHLPB continha questões que possibilitaram traçar o perfil dos participantes. O pré-teste e os pós-testes correspondiam a uma tarefa de produção oral, a partir da frase-veículo *Say {palavra-alvo} too*, sendo que as palavras-alvo incluíam os sons [s] e [z] em posição final de sílaba, como em [pi:s] “*peace*” e [pi:z] “*peas*”. As produções dos participantes foram gravadas e analisadas quanto à acurácia (ACC) e Tempo de Resposta (TR) medido em segundos, possibilitando avaliar os efeitos da instrução.

O artigo está organizado em quatro seções. Inicialmente, expõe-se o referencial teórico que norteou o estudo. Posteriormente, descreve-se o método utilizado para a geração de dados; consecutivamente, apresentam-se os resultados e discussões. Finalmente, constam as considerações finais e referências.

1. Fundamentação teórica

1.1. Considerações sobre pronúncia em inglês como L2 por falantes de português como L1

As consoantes [s] e [z] são fricativas alveolares que se produzem por meio de fricção, envolvendo a parte frontal da língua e os alvéolos (CRISTÓFARO-SILVA, 2001). A consoante fricativa [s] é desvozeada, pois se articula sem a vibração das cordas vocais. Por outro lado, a consoante [z] é classificada como uma fricativa vozeada, já que, ao pronunciá-la, as cordas vocais se aproximam e vibram (ROCHA, 2013; CRISTÓFARO-SILVA, 2023).

De acordo com Zimmer, Silveira e Alves (2009), aspectos fonético-fonológicos da L1 (Português Brasileiro - PB) podem afetar a pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês como L2. O Quadro 1 apresenta alguns dos processos de transferência realizados por aprendizes brasileiros na pronúncia em língua inglesa, envolvendo os sons [s] e [z] foco deste artigo:

Quadro 1. Processos de transferência realizados por aprendizes brasileiros

Processos	O que acontece no nível segmental	Exemplos
Mudança consonantal	[t], [f] ou [s] em vez de [θ] [d], [z], ou [v] em vez de [ð]	Ex.: [θɪŋk] → <i>think</i> Ex.: [ðɪs] → <i>this</i>
Assimilação regressiva ou progressiva	[ɪz] ou [əz] em vez de [s] e [z] [s] em vez de [z] [z] em vez de [s]	Ex.: [si:z] → <i>sees</i> Ex.: [watʃɪz] → <i>watches</i> Ex.: [mɛzmu] → <i>mesmo</i> Ex.: [fɛstə] → <i>festa</i>
Desvozeamento em obstruente final	[s] em vez de [z]	Ex.: [dʌs] → <i>does</i>

Fonte: Adaptado de ZIMMER; SILVEIRA; ALVES (2009, p. 45).

O primeiro processo de interferência exposto consiste na mudança consonantal, ou seja, nas trocas consonantais no momento da percepção e da produção de segmentos da L2. Por exemplo, produzir [t] no lugar de [θ] ao articular palavra “think” ([tɪŋk] em vez de [θɪŋk]) ou produzir [d] no lugar de [ð] ao articular a palavra “this” ([dɪs] em vez de [ðɪs]). Ocorre que os fonemas /θ/ e /ð/ não fazem parte do inventário fonológico do PB, gerando dificuldades aos aprendizes brasileiros de inglês na realização acurada desses sons. Em vista disso, eles percebem e produzem formas variáveis que não correspondem a essas fricativas em inglês (ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009).

O segundo processo de interferência do quadro se refere à assimilação regressiva ou progressiva. Cristófar-Silva e Cantoni (2011) explicam que o vozeamento da fricativa em posição final de segmento sonoro ocorre no PB. Esse processo regressivo, ou seja, assimilando propriedades do segmento seguinte, ocorre na posição interna de palavra, como em fe[s]ta “festa” e me[z]mo “mesmo”, e na posição de fronteira de palavra, como em ['majs'tardi] “mais tarde” e ['majz'verdi] “mais verde”; em posição final de palavra (CRISTÓFARO-SILVA, 2001). Por outro lado, na língua inglesa, ocorre um tipo de assimilação progressiva das fricativas alveolares de morfemas de plural dos nomes de 3ª pessoa do verbo no presente do singular e no caso genitivo. Nesse processo de assimilação, as fricativas alveolares se realizam como [s], seguindo consoante surda, por

exemplo, em [kæps] “caps”, como [z], seguindo consoante sonora ou vogal, como em [si:s] “sees”, ou consoante sibilante, como em [wɒʃɪz] “watches” (BATISTA, 2021).

Finalmente, o quarto processo de interferência exposto no quadro se refere ao desvozeamento terminal em obstruintes finais de palavras (*terminal devoicing*), ou seja, não vibrando as cordas vocais ao articular o segmento final, de modo que a palavra “does”, por exemplo, se produza como [dʌs].

Ainda com relação à pronúncia final de palavra, Cristófar-Silva (2007) explica que, quando palavras da língua inglesa terminam com a sequência ortográfica “se” ou “ce”, como em [haus] “house” ou [pi:s] “piece”, os aprendizes brasileiros tendem a pronunciá-las com a vogal [i] no fim da palavra. Porém, em inglês, a sequência ortográfica “ce”, em fim de palavra, se pronuncia com som de [s], como em “price” [prais], “rice” [rais] e “face” [feis], e a sequência ortográfica “se”, em posição final de palavra, pode ser pronunciada com o som de [s], como em “mouse” [maʊs], quanto com o de [z], como em “prize” [praiz].

Essas transferências e interferências entre as línguas são parte do processo de aquisição da L2 e acontecem porque os aprendizes, principalmente, nos casos de aquisição tardia, baseiam-se no sistema da L1, não conseguem discriminar contrastes fonético-fonológicos que não ocorrem nessa língua e têm dificuldade para criar categorias de padrões na L2 (BARRETO; ALVES, 2012). Em vista disso, é fundamental que o ensino também contemple o desenvolvimento da pronúncia, como se discute na próxima subseção.

1.2. O ensino de pronúncia em L2

Conforme exposto anteriormente, aprendizes de L2, muitas vezes, não conseguem perceber distinções fonético-fonológicas entre a primeira e a segunda língua. Eles tendem a se apoiar na L1 para processar os sons da L2. Em vista disso, pesquisadores têm defendido a necessidade de desenvolver instrução explícita de pronúncia, considerando que ela auxilia os aprendizes a perceber e produzir as relações entre forma e significado na L2.

Entretanto, ao longo da história da área de aquisição de L2, o ensino de pronúncia, muitas vezes, foi negligenciado. De acordo com Lima Júnior (2008), a pronúncia passou

a ser estudada apenas no século XX, com o surgimento do Método Audiolingual⁷. Mas, em 1986, a fundação da Associação Internacional de Fonética e a consequente criação do Alfabeto Fonético Internacional (IPA) impactaram o ensino da pronúncia.

Ellis (2008) enfatiza que aprendizes com conhecimento explícito de determinado aspecto da L2 têm mais chances de reconhecer tal aspecto no *input*⁸. Zimmer, Silveira e Alves (2009) pontuam que a instrução explícita em um contexto comunicativo possibilita “ressaltar, praticar, revisar ou chamar a atenção dos aprendizes para aspectos específicos da língua-alvo, que correm o risco de não serem atentados” (ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009, p. 15). A instrução explícita não se limita à verbalização das regras linguísticas de uma determinada estrutura, mas também demanda oportunidades de práticas controladas, guiadas e livres (ALVES, 2012; LIMA JÚNIOR; ALVES, 2019).

Diferentes pesquisadores defendem que a instrução explícita apresenta vantagens em relação a intervenções implícitas para aprendizes mais jovens em contextos de aquisição de segunda língua. Alves e Zimmer (2005), por exemplo, pontuam que a instrução explícita direciona a atenção do aprendiz para aspectos da forma-alvo que ele não estava cognitivamente preparado para perceber. Além disso, esse procedimento pedagógico auxilia o aprendiz a diferenciar perceptual e produtivamente os aspectos fonético-fonológicos da L2. Os autores destacam que, ao permitir, por meio da instrução explícita, o processamento das diferenças entre os padrões dos sistemas da L1 e da L2, o *input* ao qual o aprendiz é exposto cumpre um papel decisivo nos aspectos da língua-alvo que foram explicitados.

Várias pesquisas apontam efeitos benéficos da instrução explícita no ensino de pronúncia para aprendizes universitários e de escolas de idiomas (ALVES, 2004; LIMA JÚNIOR, 2008; ALVES; MAGRO, 2011; PEROZZO, 2013, entre outros), mas não identificamos estudos enfocando o Ensino Fundamental. Além disso, Batista (2021) argumenta que dois princípios opostos orientam o ensino da pronúncia: a natividade (*nativeness*) e a inteligibilidade (*intelligibility*). O princípio da natividade subjaz práticas que visam à “nativização” do aprendiz, ou seja, objetivar falar como um nativo, sem sotaque e interferência. Por outro lado, o princípio da inteligibilidade subjaz a práticas

⁷ Abordagem de ensino de línguas, surgida no século XX, que valorizava a repetição e a memorização de padrões sonoros e estruturas gramaticais por meio de exercícios orais, com foco na escuta e produção correta da pronúncia.

⁸ Termo da aquisição de línguas que se refere à exposição que o aprendiz tem à língua-alvo, seja oral ou escrita.

que levam os aprendizes a desenvolver padrões de fala que possibilitem comunicação com facilidade, embora com sotaque não nativo. Entretanto, cabe salientar que a inteligibilidade é um dos requisitos fundamentais para a comunicação humana efetiva (ALVES; 2004; LIMA JÚNIOR, 2008), nesse sentido, um nível de inteligibilidade, mesmo com sotaque da L1, deve ser a meta dos aprendizes de L2 (DERWING; MUNRO, 1997 *apud* LIMA JÚNIOR, 2008). Isso posto, questionamos: como ensinar pronúncia, enfatizando aspectos fonético-fonológicos no ambiente escolar, sem se pautar em práticas repetitivas e descontextualizadas e com vistas a desenvolver a inteligibilidade?

Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010) propuseram o “Ensino Comunicativo da Pronúncia em L2”, o qual prevê que as atividades comunicativas conduzam os aprendizes ao uso autêntico da língua e que seus elementos sejam aprendidos mediante as funções de uso em situações contextualizadas. Na proposta, constam cinco passos pedagógicos para o ensino comunicativo da pronúncia em L2, como segue:

- 1. Descrição e análise** – ilustrações orais e escritas de como a forma-alvo é produzida, e quando esta ocorre no discurso falado;
- 2. Discriminação auditiva** – enfoque na prática de escuta com *feedback* aos alunos sobre sua capacidade de discriminar corretamente a forma-alvo em uso;
- 3. Prática controlada** – leitura oral de sentenças por meio de pares mínimos, diálogos curtos etc., com atenção especial para o aspecto fonético destacado, a fim de aumentar a percepção do aluno;
- 4. Prática guiada** – exercícios de comunicação estruturada, como atividades de preenchimento de informações ou diálogos que permitam ao aprendiz monitorar o recurso estudado;
- 5. Prática comunicativa** – atividades menos estruturadas que tenham como objetivo melhorar a fluência (por exemplo, práticas de encenação, resolução de problemas), e que exijam que o aluno se atente à forma e ao conteúdo dos enunciados (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 2010, p. 45, tradução nossa).

Alves (2021) apontam alguns motivos que tornam essa proposta uma das mais adequadas para o ensino de pronúncia de L2. Para esses autores, cada uma das etapas do modelo desempenha papel fundamental no processo de aquisição dos aspectos fonético-fonológicos da L2, uma vez que elas preveem um processo gradual, indo de atividades mais controladas para práticas mais livres. Após os aprendizes passarem por todas as

etapas, eles tendem a ter controle maior sobre o aspecto de pronúncia e a utilizar as novas habilidades adquiridas em situações criativas de comunicação.

Segundo Lima Júnior e Alves (2019), essas etapas “representaram uma grande mudança de paradigma, por excederem a pedagogia do ‘ouça e repita’” (p. 180). Os pesquisadores afirmam que a instrução explícita permite ao professor direcionar o foco atencional do discente a determinados itens formais, principalmente, aos elementos divergentes entre a L1 e a L2, que poderiam não ser percebidos durante o processo de aquisição da L2. Mas, Kupske e Alves (2016) alertam que esses cinco passos não podem ser considerados somente uma rotina instrucional, negligenciando-se a necessidade de clareza quanto à “meta comunicativa a ser atingida pelo domínio do aspecto fonético-fonológico explicitado, em consonância com os outros componentes linguísticos” (KUPSKE; ALVES, 2016, p. 174).

Em vista disso, assim como Lima Júnior e Alves (2019), consideramos que os estágios propostos por Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010) servem como guia, mas devem estar integrados ao objetivo comunicativo. Essa concepção guiou a instrução explícita desenvolvida nesta pesquisa e que será exposta na próxima seção.

2. Metodologia

2.1.Participantes

Esta pesquisa⁹ se caracteriza como semiexperimental e foi conduzida com uma amostra de conveniência de 22 estudantes (voluntários) dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) de uma instituição de ensino privada de Goiás. O Grupo Experimental (GE), composto por 11 estudantes do 8º ano, sendo sete meninas e quatro meninos, com uma média de idade de 13 anos, recebeu instrução explícita sobre os sons das fricativas [s] e [z]. O Grupo Controle (GC), constituído por 11 estudantes do 9º ano, sendo três meninas e oito meninos, com uma média de idade de 14 anos, não recebeu instrução explícita.

Cabe mencionar que o currículo da escola prevê duas aulas de língua inglesa por semana, com ênfase nas habilidades de leitura e escrita. Mas, dentre as turmas que

⁹ Esta pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil, sob o número CAAE 66171322.8.0000.5083, e foi aprovada no CEP/UFG, conforme o Parecer n. 5.862.332.

participariam da pesquisa, decidiu-se aplicar a instrução no 8º ano para minimizar um possível efeito de tempo de estudo.

2.2. Instrumentos

Todos os participantes responderam ao QHLPB (de Scholl e Finger, 2013), que possibilitou traçar o seu perfil.

Os dados foram gerados a partir da utilização dos seguintes instrumentos: pré-teste e pós-testes (imediato e tardio) de produção oral dos sons das fricativas [s] e [z] da língua inglesa como L2 em posição final de sílaba. As tarefas de pré-teste e pós-teste imediato foram intercaladas pela instrução explícita aplicada somente no GE. Já o pós-teste tardio foi aplicado seis meses após a finalização da instrução explícita.

Em todas as três etapas de testes de produção oral, os participantes tinham que ler, em voz alta, um total de 33 palavras na frase-veículo ou frase-guia “*Say {palavra-alvo} too*”, apresentada de forma impressa. A seleção das palavras que integrariam os testes foi feita a partir de uma busca no *site* English-Corpora¹⁰, as quais foram controladas, em termos de frequência e extensão, considerando o número de sílabas. No total, havia 11 palavras com o som de [s] em posição final de sílaba, como em [pi:s] “*peace*”, 11 palavras com o som de [z] em posição final de sílaba, como [pi:z] “*peas*” e 11 palavras distratoras, como [greip] “*grape*”.

A lista de palavras de Batista e Alves (2018) serviu de base para a elaboração do experimento, como ilustra o Quadro 2.

Quadro 2. Palavras-alvo terminadas em fricativa [s]; palavras-alvo terminadas em fricativa [z]; palavras distratoras

[s]	[z]	Distratoras
Dice	Dies	Cake
Lace	Lays	Game
Niece	Knees	Grape
Pace	Pays	Page
Piece	Peas	Purple
Grides	Grades	Sister
		Testify
		Truck

Fonte: BATISTA; ALVES (2018, p. 10)

¹⁰ Disponível em: <https://www.english-corpora.org/>.

Os participantes realizaram os testes individualmente. A coleta de dados das tarefas de produção ocorreu na biblioteca da instituição, ou seja, um local silencioso, mas sem isolamento acústico. É importante mencionar que os dados foram coletados em dias distintos, de acordo com o horário das aulas de inglês de cada uma das duas turmas. Além disso, todos os participantes tiveram uma sessão de prática para a familiarização com a tarefa, antes que os dados começassem a ser registrados.

Utilizou-se o Programa *PRAAT* – versão 6.2.14 (BOERSMA; WEENINK, 2020) e o Programa *Audacity* 3.2.5¹¹, para fazer o tratamento dos áudios (ajustes de volume, normalização e redução de cliques e ruídos) e análise das produções. Os dados foram tabulados em uma planilha do *Excel*, registrando-se o tempo que os participantes levaram, em segundos, para responder (TR) e a quantidade de acertos (ACC), sendo atribuído o valor 0 para produções incorretas das fricativas [s] e [z] e 1 para as corretas. Após a tabulação, os dados foram analisados estatisticamente no *Programa Jamovi – Versão 2.3.21*, por meio da aplicação das análises descritiva e inferencial.

2.3. Instrução explícita

A instrução explícita empregada nesta pesquisa buscou evitar que o ensino de pronúncia assumisse uma abordagem mecanicista (SILVEIRA, 2004; ALVES, 2015), por isso, fundamentou-se na proposta de Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010), prevendo: 1) descrição e análise; 2) discriminação auditiva; 3) prática controlada; 4) prática guiada; e 5) prática comunicativa. Cabe mencionar que a escola utiliza um livro didático, e as atividades com foco na pronúncia foram combinadas com atividades do livro. As sessões de intervenção pedagógica no GE ocorreram ao longo de um mês, durante o horário regular das aulas de língua inglesa como L2.

Os aprendizes do GE tiveram, no total, quatro sessões comunicativas de pronúncia, distribuídas entre duas aulas de 1h40min, e duas sessões de reforço de 10 minutos, totalizando 3,4 horas/aula de instrução. Os temas abordados nas atividades foram: i) aniversário; ii) membros da família; iii) animais; e iv) viagens (conteúdos previstos para o GE durante as sessões de intervenção pedagógica).

O Quadro 3 ilustra as atividades realizadas na instrução explícita.

¹¹ É um programa que permite editar, gravar e exportar áudios, além realizar ganho de volume, normalização, redução de cliques e ruídos. Disponível em: <https://www.audacityteam.org/download/>.

Quadro 3. Atividades realizadas nas sessões de instrução explícita

Aula	Conteúdo
Aula 1 -Tema: Aniversário (1h40min)	1. Descrição e análise: Discussão sobre formas de celebração de aniversários. - Leitura do texto “<i>Susy and Bruce’s Birthday</i>” (BATISTA, 2023, p. 4-5), com saliência do <i>input</i> de palavras com os fonemas-alvo [s] e [z] (durante a leitura, palavras que terminavam com os sons [s] e [z] eram destacadas). Após a leitura, os participantes engajaram-se em uma atividade de compreensão textual, respondendo a perguntas relacionadas ao texto. - Instrução explícita sobre os sons das fricativas [s] e [z] em inglês, a partir de exemplos extraídos do texto. Os participantes estudaram como os sons das fricativas [s] e [z] são pronunciados e articulados na língua inglesa. Nesse momento, foi explicado aos estudantes como os sons das fricativas [s] e [z] são pronunciados e articulados na língua inglesa. Ou seja, um som é vozeado quando há vibração nas cordas vocais, como em [z] (ex.: [lenz] “lens”), e desvozeado quando as cordas vocais não vibram, como em [s] (ex.: [pens] “pens”). Também foram explicadas algumas regras gerais aplicáveis a essa língua, ilustrando com palavras-alvo encontradas no texto lido (ex.: [pi:s] “piece” [pedaço], [pi:z] “peas” [ervilhas], dentre outros). 2. Discriminação auditiva: - Audição e transcrição na lousa de palavras terminadas em [s] e [z]. Utilizou-se um <i>notebook</i> e um aparelho de som, transmitindo-as aos participantes para que pudessem escutá-las e escrevê-las no quadro branco. 3. Prática controlada: - Resolução oral de adivinhações que continham palavras com os fonemas-alvo. Por exemplo, <i>Your brother’s daughter is your... Niece</i> (resposta esperada). 4. Prática guiada: - Os participantes indicaram oralmente suas preferências e as de um colega quanto a comidas e bebidas para festas de aniversário. 5. Prática livre: - Os discentes organizaram, oralmente, uma festa de aniversário.
Aula 2 - Tema: Membros da família (1h40min)	1. Descrição e análise: - Perguntas orais sobre diferentes formações familiares. - Leitura do texto “<i>My family at home</i>” (BATISTA, 2023, p. 10-11), com saliência do <i>input</i> de palavras com os fonemas-alvo [s] e [z]. - Instrução explícita a partir da formação de palavras em plural, utilizaram-se exemplos extraídos do texto. Os participantes estudaram as formas de plural de substantivos na língua inglesa, exemplificando com palavras retiradas do próprio texto ([ˈvedʒtəbəlz] “vegetables”, [haʊs] “house”, dentre outras). Os estudantes receberam instruções sobre como na língua inglesa a pronúncia do plural de substantivos depende do som que antecede a partícula de plural. Por exemplo, nos substantivos que terminam com consoantes surdas, como [f], [k], [p], [t], [θ], o sufixo -s será pronunciado como [s], por exemplo: [klɪfs] “cliffs”, [bʊks] “books”, [mæps] “maps”. Os participantes também aprenderam que os substantivos que terminam com consoantes sonoras, como [b], [d], [g], [r], [l], bem como consoantes nasais [m], [n], e com som de vogal [a], [e], [i], [o] e [u], terão o sufixo -s pronunciado como [z], como em: [bedz] “beds”, [di:d] “deed”, [dɒgz] “dogs”. Ainda sobre o plural de substantivos em inglês, nos substantivos que terminam com [s], [z], [ʃ], [tʃ], [ks], [ʒ], [dʒ], os sufixos -s e -es serão pronunciados como [ɪz], por exemplo, [ˈpi:tʃɪz] “peaches”, [dɪʃɪz] “dishes”, [wɑ:tʃɪz] “watches”. 2. Discriminação auditiva: - Audição e transcrição na lousa de palavras terminadas em [s] e [z].

	3. Prática controlada: - Resolução oral de adivinhações que continham palavras com os fonemas-alvo. 4. Prática guiada: - Indicar oralmente emoções que podem ou não favorecer a constituição de uma “família feliz” (ex: peace - paz e lazy- preguiça). 5. Prática livre: - Descrição oral da própria família.
Reforço 1 Tema: Animais (10min)	<i>Flashcards</i> com imagens de animais cujos nomes terminam com os sons-alvo. Os participantes ouviam e escreviam o nome de cada animal no verso dos <i>flashcards</i> .
Reforço 2 Tema: Viagens (10min)	Os participantes receberam uma cópia do mapa-múndi. Os discentes ouviam e tinham que escrever o nome de cada continente. Posteriormente, os participantes também tiveram que ler oralmente o nome de cada continente do mundo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A próxima seção apresenta os procedimentos utilizados para a tabulação e análise dos dados.

3. Análise dos dados

Inicialmente, procedeu-se à análise estatística descritiva e exploratória, a fim de verificar a normalidade da amostra e identificar as médias, os desvios-padrão e medianas. O teste de Shapiro-Wilk indicou que os dados não apresentavam uma distribuição normal, por isso, procedeu-se à análise inferencial com o teste não paramétrico de Mann-Whitney, para a análise de dois grupos inter-sujeitos e o teste de Friedman, para a análise de três momentos intrassujeitos.

A Tabela 1 exibe os resultados das médias de ACC obtidas pelos participantes do GE e do GC nos testes de produção oral das fricativas [s] e [z] da língua inglesa.

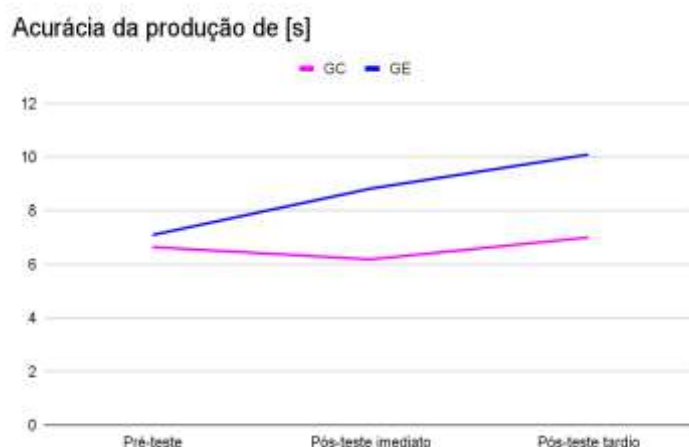
Tabela 1. Resultados dos testes de produção do GE e do GC

Descrição	Grupo	Etapa		
		Pré-Teste Diagnóstico Média (DP) / Mediana	Pós-Teste Imediato Média (DP) / Mediana	Pós-Teste Tardio Média (DP) / Mediana
ACC [s] (N=11)	GC	6,64 (1,28) / 7,00	6,18 (1,94) / 7,00	7,00 (1,54) / 7,00
	GE	7,09 (1,70) / 7,00	8,82 (1,25) / 9,00	10,09 (0,83) / 10,00
ACC [z] (N=11)	GC	5,82 (1,60) / 6,00	6,18 (1,16) / 7,00	5,00 (1,61) / 5,00
	GE	6,27 (1,27) / 6,00	8,27 (1,10) / 8,00	5,27 (2,24) / 4,00

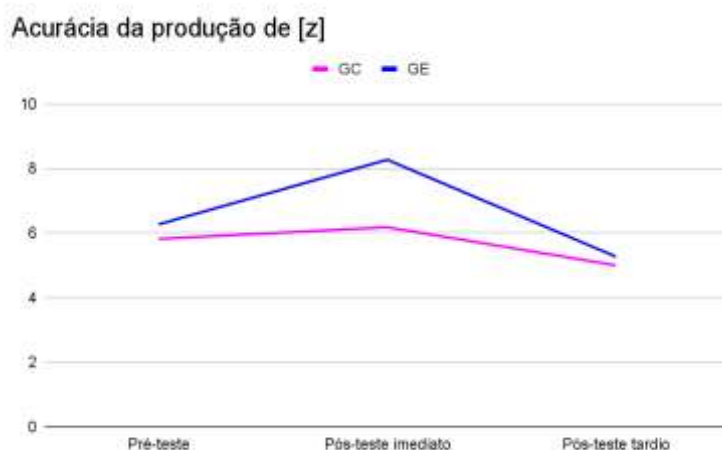
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na Tabela 1, com relação à produção de [s], pode-se observar que o GE apresentou as maiores médias de acurácia no pré-teste ($M=7,09$), entretanto, a diferença não foi significativa estatisticamente na comparação com a média do GC ($M=6,64$). Após a intervenção, nas comparações entre GC e GE, de acordo com o teste de Mann-Whitney, observou-se que as diferenças entre os grupos passaram a ser significativas estatisticamente tanto no pós-teste imediato ($U=10,0$, $p<0,001$) quanto no pós-teste tardio ($U=6,50$, $p<0,001$). Por outro lado, as médias do GE aumentaram no pós-teste imediato e tardio, e as diferenças, segundo o teste de Friedman, foram significativas estatisticamente ($X^2(2)=14,3$, $p<0,001$). Comparações múltiplas de Durbin-Conover padrão no Jamovi evidenciaram que as diferenças significativas do GE foram entre pré-teste e pós-teste imediato ($p=0,012$), entre pré-teste e pós-teste tardio ($p<0,001$) e entre pós-teste imediato e pós-teste tardio ($p=0,004$). Diferentemente, no GC, houve oscilação entre os três momentos, porém, as diferenças não foram significativas estatisticamente.

Com relação à ACC na produção da fricativa alveolar [z], observa-se novamente, na Tabela 1, que o GE apresentou maiores médias de ACC no pré-teste ($M=6,27$), entretanto, a diferença não foi significativa em comparação com a média do GC ($M=5,82$). De acordo com o teste de Mann-Whitney, após a intervenção, as diferenças entre os grupos passaram a ser significativas estatisticamente somente no pós-teste imediato ($U=11,50$, $p=0,001$). Por outro lado, a média do GC aumentou no pós-teste imediato ($M=6,18$) e diminuiu no pós-teste tardio ($M=5,00$), mas essas diferenças não foram estatisticamente significativas. Diferentemente, a média do GE aumentou no pós-teste imediato ($M=8,27$) e diminuiu no pós-teste tardio ($M=5,27$) e, segundo teste de Friedman, essas diferenças foram significativas estatisticamente ($X^2(2)=11,5$, $p=0,003$). Comparações múltiplas de Durbin-Conover evidenciaram que as diferenças significativas do GE se encontravam nas comparações entre pré-teste e pós-teste imediato ($p=0,007$) e entre pós-teste imediato e pós-teste tardio ($p<0,001$). É importante mencionar que o desvio-padrão do GE no pós-teste tardio aumentou ($DP=2,24$), o que parece indicar uma maior variação de comportamento entre os participantes desse grupo. Os Gráficos 1 e 2 ilustram a evolução da acurácia da produção das consoantes [s] e [z].

Gráfico 1. Evolução da acurácia na produção da fricativa [s]

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 2. Evolução da acurácia na produção da fricativa [z]

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os gráficos possibilitam visualizar o efeito da instrução explícita no desempenho do GE, principalmente, com relação à produção da consoante desvozeada. Os resultados mostram que os aprendizes brasileiros de inglês apresentaram uma média de acertos acima de 50% na maioria dos casos. As únicas exceções foram no pós-teste tardio com o som [z] nos dois grupos.

Outro ponto que deve ser destacado é que, embora as médias do GE fossem sempre as mais altas, elas só se diferenciaram significativamente do GC após a instrução, embora essa diferença tenha se mantido no longo prazo somente com o som [s]. Esse resultado evidencia que a instrução explícita teve efeitos significativos no aumento da acurácia da produção dos sons-alvo no pós-teste-imediato (LIMA JÚNIOR, 2008, 2010;

LIMA JÚNIOR; ALVES, 2019), mas, no pós-teste tardio, o efeito da instrução sobre o [z] não se manteve.

É importante ponderar, com base no desvio-padrão, que a diminuição na quantidade de acertos no GE no pós-teste tardio pode sugerir que os estudantes estejam em processo de acomodação dos sons no sistema fonético-fonológico da L2; ou que sons mais difíceis demandam um período maior de intervenção para que os efeitos da prática pedagógica sejam consolidados. É possível supor também que, talvez, se houvesse mais sessões de reforço, como no estudo de Lima Júnior (2010), o efeito da instrução na consoante [z] tivesse se mantido no longo prazo.

A Tabela 2 exibe os resultados das médias de TR obtidos pelos participantes do GE e do GC nos testes de produção oral dos sons das fricativas [s] e [z] da língua inglesa como L2.

Tabela 2. Resultados dos testes de produção do GE e do GC

Descrição	Grupo	Etapa		
		Pré-Teste Diagnóstico Média (DP) / Mediana	Pós-Teste Imediato Média (DP) / Mediana	Pós-Teste Tardio Média (DP) / Mediana
TR [s]	GC	0,200 (0,07) / 0,20	0,145 (0,10) / 0,05	0,145 (0,05) / 0,10
	GE	0,245 (0,05) / 0,20	0,145 (0,10) / 0,05	0,145 (0,05) / 0,10
TR [z]	GC	0,227 (0,06) / 0,20	0,164 (0,05) / 0,20	0,164 (0,05) / 0,20
	GE	0,273 (0,04) / 0,30	0,191 (0,03) / 0,20	0,191 (0,03) / 0,20

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No que diz respeito aos tempos de reação na produção da fricativa [s], como mostra a Tabela 2, os grupos não divergiram significativamente entre si. Por outro lado, com relação à evolução ao longo do tempo, observa-se que ambos os grupos foram mais rápidos nos pós-testes, e o teste de Friedman indicou que a diferença foi significativa estatisticamente ($X^2(2)=4,24$, $p<0,001$). Comparações múltiplas de Durbin-Conover evidenciaram que as diferenças significativas, em ambos os grupos, encontravam-se nas comparações entre pré-teste e pós-teste imediato ($p<0,001$) e entre pré-teste e pós-teste tardio ($p<0,001$).

Na produção da fricativa [z], novamente, os grupos não divergiram significativamente entre si nas médias de TR. Com relação à evolução ao longo do tempo,

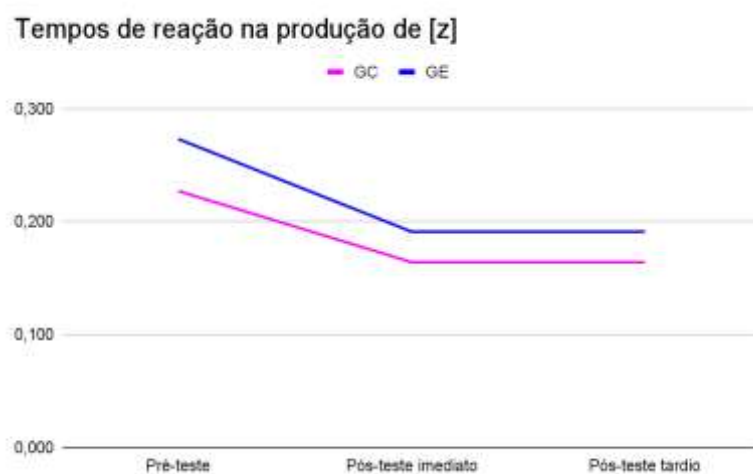
ambos os grupos diminuíram suas médias no pós-teste imediato e as mantiveram no tardio. O teste de Friedman indicou diferença significativa estatisticamente no GC ($X^2(2)=12,0$, $p=0,002$) e as comparações múltiplas de Durbin-Conover evidenciaram que as diferenças significativas foram entre pré-teste e pós-teste imediato ($p<0,001$) e entre pré-teste e pós-teste tardio ($p<0,001$). Ademais, o teste de Friedman indicou diferença significativa estatisticamente no GE ($X^2(2)=14,8$, $p<0,001$), e comparações múltiplas de Durbin-Conover evidenciaram que as diferenças significativas foram entre pré-teste e pós-teste imediato ($p<0,001$) e entre pré-teste e pós-teste tardio ($p<0,001$). Os Gráficos 3 e 4 ilustram a evolução dos tempos de reação na produção das consoantes [s] e [z].

Gráfico 3. Evolução dos tempos de reação na produção da fricativa [s]



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 4. Evolução dos tempos de reação na produção da fricativa [z]



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os Gráficos 3 e 4 mostram que, na produção das fricativas, os participantes dos dois grupos foram significativamente mais rápidos no pós-teste imediato e mantiveram suas médias de TR no pós-teste tardio. Isso significa que a instrução pode não ter sido a causa da produção mais rápida, mas, sim, a familiaridade com a tarefa (LIMA JÚNIOR, 2010). Além disso, é importante salientar que os TRs da produção de [s] eram menores do que na produção de [z], ou seja, a produção vozeada demora mais. Essa diferença de tempo na produção das consoantes-alvo é convergente com o que a literatura já apontou sobre a maior dificuldade de produção de consoantes vozeadas (CRISTÓFARO-SILVA, 2022).

Em outras palavras, esses resultados parecem indicar que o desempenho mais rápido na produção dos participantes se deu pela familiaridade com as tarefas, uma vez que foi uma tendência semelhante em ambos os grupos. Além disso, a redução do TR não foi simetricamente acompanhada de aumento ou manutenção da acurácia nos dois sons-alvo, uma vez que somente com o [s] houve aumento da acurácia que se manteve em longo prazo. Com o som [z], o aumento ocorreu no pós-teste imediato, mas depois a acurácia diminuiu no pós-teste tardio, tendo sido as menores médias de ambos os grupos. Diante disso, pondera-se que a vantagem da acurácia com a fricativa [s] pode decorrer do fato de que esse som não exige tanto esforço das pregas vocais dos aprendizes, pois se trata de uma consoante fricativa alveolar desvozeada (Batista e Alves, 2018).

4. Discussão dos resultados

Tendo em vista os resultados obtidos, considera-se que foi corroborada a hipótese de que a instrução explícita seria eficaz no desenvolvimento das fricativas [s] e [z] da língua inglesa como L2. Porém, a segunda hipótese, de que os efeitos da instrução explícita na aquisição das fricativas se manteriam em longo prazo, foi corroborada parcialmente, tendo em vista que os efeitos da instrução somente foram detectados com a consoante [s].

Diante disso, pondera-se que a instrução explícita parece ter surtido efeito de forma distinta entre as fricativas. No caso da fricativa [s], o efeito se manteve em longo prazo, mas, com a fricativa [z], o efeito não se manteve. Cabe salientar que Batista e Alves (2018) já haviam identificado diferenças na produção oral relacionada com [s] e [z], mas, no seu estudo, o alvo das medidas era a vogal precedente, em que os pesquisadores

observaram que os aprendizes alongavam a vogal mais quando a consoante seguinte era o [z] do que quando era o [s], independentemente do nível de proficiência. Ressalta-se que, como já foi mencionado anteriormente, [s] é uma fricativa desvozeada e não requer vibração das pregas vocais, e a fricativa [z] pode ser caracterizada como mais desafiadora na produção de aprendizes brasileiros, devido ao vozeamento e vibração das pregas vocais (CRISTÓFARO-SILVA, 2022). Nesse sentido, participantes do GE podem ter processado com mais facilidade e armazenado em longo prazo os padrões articulatorios da fricativa [s] do que da fricativa [z], nas sessões de intervenção pedagógica.

Infere-se também que, mesmo após instrução explícita, os participantes do GE podem ter demandado mais tempo para contrastar as diferenças entre os sons-alvo. Isso ocorreu devido à natureza da fricativa surda [s] e da fricativa sonora [z], que podem requerer uma assimilação mais gradual em suas produções, ou devido ao formato da instrução implementada (ALVES, 2012). É possível que, se a instrução explícita fosse mais reforçada ao longo do tempo, seus efeitos fossem mais robustos em longo prazo. Neste estudo, o tempo total da instrução foi de 3 horas e 40 minutos distribuídas em 4 sessões, ou seja, foi mais concentrada, e isso pode não ter sido suficiente para que os aprendizes consolidassem a articulação do [z], que parece ser a consoante mais difícil entre as duas fricativas alveolares estudadas nesta pesquisa. Cabe mencionar que o estudo de Lima Júnior (2010) teve 16 sessões de 15 minutos, perfazendo 4 horas de intervenção e os efeitos da instrução se mantiveram em longo prazo.

Conclusões

Partindo do pressuposto de que a instrução explícita contribui para o desenvolvimento da pronúncia em L2, desenvolveu-se este estudo com o propósito de analisar se a instrução explícita sobre os aspectos fonético-fonológicos da L2 seria eficaz na produção das fricativas alveolares [s] e [z] da língua inglesa como segunda língua por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e se os efeitos da instrução se manteriam em longo prazo.

Os dados mostraram que, com relação ao TR, ambos os grupos foram mais rápidos ao produzir as fricativas nos pós-testes, e isso foi interpretado como um efeito da familiaridade com a tarefa, não da instrução em si. Com relação à acurácia, observou-se que o grupo que recebeu a instrução explícita melhorou significativamente a sua produção das fricativas, o que foi interpretado como evidência de efeito da instrução, mas que só

se manteve em longo prazo com o som desvozeado [s]. Assim, considera-se que a primeira hipótese foi corroborada, já que o GE melhorou significativamente a sua produção dos dois sons no pós-teste imediato, e que a segunda hipótese foi parcialmente confirmada, porque o efeito da instrução só se manteve com a consoante [s].

Esses resultados mostram que os participantes de ambos os grupos tiveram mais dificuldades para produzir palavras terminadas com a fricativa [z] do que palavras terminadas com a fricativa [s]. Pressupõe-se que essa dificuldade esteja associada ao fato de que a fricativa [z] é vozeada e exige a vibração das pregas vocais (CRISTÓFARO-SILVA, 2022). Além disso, é possível que, se a instrução tivesse sido mais distribuída ao longo do tempo, seus efeitos pudessem abranger as duas consoantes fricativas em longo prazo.

Em síntese, com base no exposto, defende-se que a realização de instrução explícita, com foco na pronúncia em L2, contribui para a melhoria da produção das fricativas alveolares [s] e [z] da língua inglesa como L2 por aprendizes brasileiros nas séries finais do ensino fundamental. Mas sugere-se a realização de pesquisas que avaliem, de forma longitudinal, os efeitos da instrução de fonemas que podem ser mais difíceis para aprendizes de L2. Ressalta-se, a partir do referencial teórico exposto e dos resultados obtidos, que a instrução explícita, que tem apresentado benefícios para o desenvolvimento da pronúncia em L2, mostra-se como um tipo intervenção de simples execução, já que pode ser combinada ao material didático, conforme proposto nesta pesquisa. Mas, para isso, é necessário que o docente tenha a formação adequada e saiba como abordar os sons da L2, considerando o objetivo comunicativo e chamando a atenção dos aprendizes sobre os pontos distintivos de pronúncia entre a sua L1 e a sua L2.

Referências

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade*. 2004. 336 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; ZIMMER, Márcia Cristina. Perceber, notar e aprender: uma visão conexional da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, ano 3, n. 5, p. 1–23, 2005.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; MAGRO, Vivian. Raising awareness of L2 phonology: explicit instruction and the acquisition of aspirated /p/ by Brazilian Portuguese speakers. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 71–80, jul./set. 2011.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 211–230.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. *Revista Versalete*, v. 3, n. 5, p. 392–413, jul./dez. 2015.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Instrução explícita. In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JÚNIOR, Ronaldo Mangueira (Org.). *Investigando os sons das línguas não nativas: uma introdução*. Campinas: Abralín, 2021. p. 175–204.

BARRETO, Fernanda Menna; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 231–259.

BATISTA, Alexandre. *Conquista – Solução Educacional: Ensino Fundamental – 8º ano: Língua Inglesa*. 2. ed. Curitiba: Cia. Brasileira de Educação e Sistema de Ensino, 2023.

BATISTA, Patrick Santos; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Produção da duração vocálica de pares mínimos encerrados por [s] e [z] do inglês (L2) por aprendizes porto-alegrenses. *Signótica*, v. 30, n. 4, p. 619–646, 2018.

BATISTA, Patrick Santos. *‘Lace’ ou ‘Lays’? Identificação dos membros de pares mínimos do inglês encerrados por /s/ e /z/ produzidos por aprendizes porto-alegrenses (RS)*. 2021. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

BOERSMA, Paul; WEENINK, David. *Praat: doing phonetics by computer*. Version 6.1.516, 2020. Disponível em: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. Acesso em: 31 maio 2025.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet. *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. Branching onsets in Brazilian Portuguese. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 91–107, jan./jun. 2001.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. O ensino de pronúncia de língua estrangeira. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; PACHECO, Vera; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso (Org.). *Em torno da língua(gem): questões e análises*. Vitória da Conquista: UESB, 2007. p. 71–83.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís; CANTONI, Maria Mendes. On the emergence of contrast. In: LEE, Wai Sum; ZEE, Eric (Ed.). *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS XVII)*. Hong Kong: City University of Hong Kong, 2011. p. 536–539.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. *Pronúncia do inglês: para falantes do português brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

DERWING, Tracey; MUNRO, Murray. Accent, intelligibility, and comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, n. 1, p. 1–16, 1997.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A fala de imigrantes brasileiros de primeira geração em Londres como evidência empírica para a língua como sistema adaptativo complexo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 14, n. 27, p. 173–203, 2016.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. *Pronunciar para comunicar: uma investigação do efeito do ensino explícito da pronúncia na sala de aula de LE*. 2008. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 3, p. 747–771, 2010.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. *Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, v. 16, n. 2, p. 27–56, 2019.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. O ensino explícito da pronúncia. In: PINHO, José Ricardo Dordron (Org.). *A oralidade no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 79–90.

PEROZZO, Reiner Vinicius. *Percepção de oclusivas não vozeadas sem soltura audível em codas finais do inglês (L2) por brasileiros: o papel da instrução explícita e do contexto fonético-fonológico*. 2013. 191 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROCHA, Jeanne Maria Gomes. *Contribuições da fonética no processo ensino-aprendizagem da pronúncia de línguas no canto*. 2013. 327 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SCHOLL, Ana Paula; FINGER, Ingrid. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, n. 21, p. 1–18, out. 2013.

SILVEIRA, Rosane. *The influence of pronunciation instruction on the perception and production of English word-final consonants*. 2004. 283 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ZIMMER, Márcia Cristina; SILVEIRA, Rosane; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *Pronunciation instruction for Brazilians: bringing theory and practice together*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009.